

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

LIS ALBUQUERQUE MELO

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA VIDA COLETIVA E NAS LUTAS:

A participação das crianças em movimento

Rio de Janeiro

2018

LIS ALBUQUERQUE MELO

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA VIDA COLETIVA E NAS LUTAS:

A participação das crianças em movimento

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Lucia Rabello de Castro

Rio de Janeiro

2018

CIP - Catalogação na Publicação

A528p Albuquerque Melo, Lis
Processos de subjetivação na vida coletiva e nas
lutas: A participação das crianças em movimento / Lis
Albuquerque Melo. -- Rio de Janeiro, 2018.
278 f.

Orientador: Lucia Rabello de Castro.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio
de Janeiro, Instituto de Psicologia, Programa de Pós
Graduação em Psicologia, 2018.

1. participação de crianças. 2. movimentos
sociais. 3. pesquisa com crianças . 4. participação
em movimento. I. Rabello de Castro, Lucia, orient.
II. Título.

LIS ALBUQUERQUE MELO

PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO NA VIDA COLETIVA E NAS LUTAS:

A participação das crianças em movimento

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Psicologia.

Aprovada em: 29 de junho de 2018

Profª Drª Lucia Rabello de Castro
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ

Profª Drª Ângela de Alencar Araripe Pinheiro
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profª Drª Ana Paula Soares da Silva
Universidade de São Paulo - USP

Profª Drª Regiane Sbroion de Carvalho
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Profª Drª Conceição Firmina Seixas Silva
Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

AGRADECIMENTOS

Parece clichê, mas é bem verdade que um percurso de doutorado e sua tese jamais seriam possíveis serem feitos sozinha. Tem participação em momentos e de maneiras diversas. E escolhi citar cada nome pela vontade de abraçar cada um/a e dizer “Deu certo! Atravessei esse mar! E você fez/é parte disso!”.

Agradeço à minha mãe, Angela, por tudo! Se amar fosse fácil, não passaríamos tantas vidas tentando aprender. Seu amor é força e coragem de vida pra mim e assim o foi nesse percurso.

Ao meu pai, Miguel, que também no seu amor, me ensina o que talvez seja o mais importante nas relações intergeracionais: a gente cresce é junto! E ao seu lado, agradeço, à Jacinta, de quem recebo um carinho confortador. Agradeço por ocuparem essa torcida do camarote à geral.

Ao Gordo e à Duda, essa dupla linda e querida, que sei que percebem os tantos picos de tensão, e simplesmente me recebem com seus abraços e sorrisos, grandes feito eles, e dos quais sou pra sempre grata.

Ao Chiquinho, meu amor, companheiro que a vida me deu, bem melhor do que sempre pedi, porque real; meu aperseio sossega no teu abraço cheio de paciência; parceiro da simplicidade e de se acabar de rir com besteira.

Agradeço à minha orientadora Lucia: eu sempre fui fã dos seus textos e ideias, por isso fazer pesquisa com você era um sonho que se tornou real; mas cursar um doutorado teve também momentos de pesadelo e foi no meio da tempestade, em pleno mar feroz, que eu encontrei a orientadora de que mais precisava: seu rigor se mistura à sua amorosidade, seu saber à sua compreensão e acolhida; mistura que tornou possível essa parceria e o trabalho produzido nela.

Às amigas Sabri e Kari, acho que a vida ofereceu esse nosso encontro para suavizar o percurso árduo do doutorado e perceber que a vida é mais; agradeço à parceria nas risadas e nos aperseios; saibam que muito lhes admiro e quero um bem danado a vocês!

A Ju e Adê, cuja amizade foi se fortalecendo nesse percurso, nas formas de abraços, palavras, carinho e acolhida; a casa de vocês no Rio pra mim foi lar!

Aos colegas do meu tempo de grupo de pesquisa e revista *Desidades*, Carina, Isa, Laiz, Poly, Marina, Paula Tumolo, Felipe, Antônio, Paula Uglione, Su, Alê, Arthur, Clara Marina, Luciana, Priscila, Matheus e Hannah, esse coletivo rico, pulsante e divertido; sinceramente, que sorte a nossa a Lucia escolher orientações em grupo!

Às professoras que compuseram a banca de qualificação, Ana Paula Silva e Rosângela Francischini, e às professoras que hoje estão compondo a banca de defesa da Tese, Ana Paula Silva, Ângela Pinheiro, Regiane Carvalho e Conceição Seixas, agradeço imensamente a forma como vocês receberam o convite e se disponibilizaram a contribuir, com atenção, cuidado e alegria. Agradeço também às professoras Cristiana Carneiro e Sônia Borges, que prontamente aceitaram compor o lugar de suplência nesse rito.

Às minhas “origens” acadêmicas, com uma turma bonita de colegas queridos/as da Psicologia UFC, o Nucepec e as professoras Ângela e Veri, fundamentais nessa caminhada.

Àquelas/es, no Rio e no Ceará, que me ajudaram a abrir caminhos e possibilidades no percurso de buscas e constituição do campo empírico dessa pesquisa; com alegria, essa grande lista é composta por Tiago Régis, Alice, Camilla, Ana Marcela, Neto, Fábio, Rafael, Bia, Marcela, Luiza, Márcia e Maria de Fátima; Tássia, Claudio, Jeova, João do Cumbe, Geneide, Zé Ricardo, Elitiel, Maria de Jesus, Nenem, Pedro Neto, João Paulo, Elaine, Doris, Fábio, Igor, Camila, Kaká, Rogéria, Lídia, Cris, Tita, Antônia (e a turma da Acomota-Tatajuba), Ângela, Bárbara, Valéria, Talita, Aurilene, Eliane, Margarida, Rogério (e a turma da Rede DLIS) e Bruno.

Ao Fábio, Nayra, Maeve e Henrique, pela acolhida na chegada à Brigada Comuna Prestes, do MST-CE.

A Mônica, a Creunice e Joel, às crianças: João Vitor, Raylla, Guilherme, Jorge, Gustavo, Vandeilson, Maxsuel, Elivelton, Lorelaine, Alice, Juan, Maria Eduarda, Renato, Tiago, Maria Guadalupe, Kauan, Jamile, Iorrana, Iarlisson, Julia, Evelin, Geovana, Dávila, Waleska, Lucas, Lázaro e Guadameire; aos jovens Gisele, Wanks, Joyce e Ítalo, assim como todas/os os assentados do Palmares (MST-CE), esse campo que tanto descrevo no meu trabalho e que agora na hora de agradecer não encontro palavras... Era pra ser “só” uma pesquisa e se tornou uma experiência que marcou minha vida pra sempre; agradeço imensamente a acolhida que recebi, em especial da Mônica, que abriu sua casa e me deixou fazer da mesma meu lar nessas temporadas intensas que vivi no Palmares.

Sempre recebi muitas mensagens de torcida nesse percurso, entre as quais gostaria de agradecer àquelas que vêm da Márcia Vasconcelos, Márcia Tassinari, Lúcia Barbosa, Fátima Landim e do André Dantas.

Incluo ainda as mensagens de torcida que se manifestam de outros modos, como aquelas enviadas pelo meu vô Gilberto, em nossas trocas de olhares, beijinhos e sorrisos, assim como pela minha vó Aracy e pela Anim (ambas in memoriam), nas melhores lembranças guardadas no coração: eu sempre sinto vocês na torcida!

Agradeço a oportunidade de ter tido uma bolsa do CNPq durante o doutorado, que me possibilitou avançar mais sossegada nessa tarefa complexa e dispendiosa de fazer pesquisa e construir uma Tese.

E por fim, já no final desse processo, agradeço à Sabrina e ao Guilherme que, diante da falta de serviços de postagens mais ágeis, me ajudaram imensamente com a entrega das cópias dessa tese às professoras da banca, no Rio e em Ribeirão Preto, respectivamente.

“Vou desenhar a minha bicicleta azul, que é azul mesmo.”

(Guilherme)

“O que eu fiz foi ir lá no colégio e lutar!”

(Maxsuel)

“Eu não quero fazer teatro e ponto final!”

(Jamile)

“Será que isso aqui foi quando eu era criança?”

(criança participante da pesquisa)

“O correr da vida embrulha tudo.

A vida é assim: esquenta e esfria,

Aperta e daí afrouxa,

sossega e depois desinquieta.

O que ela quer da gente é coragem.”

(Guimarães Rosa)

RESUMO

MELO, Lis Albuquerque. **Processos de subjetivação na vida coletiva e nas lutas: a participação das crianças em movimento.** Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

A participação das crianças constitui um campo profuso, intensamente explorado a partir da promulgação da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (1989), desencadeando o desenvolvimento de práticas, pesquisas e políticas focadas em incorporar a voz das crianças, tomadas como atores políticos e sociais, sujeitos de direitos. Há, entretanto, poucos registros e sistematizações sobre seus fundamentos teóricos, os efeitos e implicações que essas práticas têm provocado, assinalando uma tendência de discursos retóricos. É possível destacar uma série de problemas e desafios, entre o que identificamos uma contradição de origem: como conceber a participação de forma substancial se as crianças permanecem sendo vistas como essencialmente imaturas, incapazes, vulneráveis e incompletas, o que possibilitaria uma participação meramente simbólica? A participação das crianças precisaria avançar para além de sua aplicação instrumental, implicando em questionar e transformar modos de nos relacionarmos e convivermos, nossos projetos societários, assim como os lugares historicamente destinados às crianças. No presente trabalho, investigamos a participação de crianças vinculadas ao Movimento Social dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST), Brasil, tomando-o como uma frente de lutas sociais e políticas que pauta um projeto alternativo de sociedade. Objetivamos compreender como se dá a participação das crianças envolvidas no cotidiano do Movimento, considerando principalmente as experiências delas próprias, mas também as percepções dos demais atores envolvidos, atentando para as repercussões dessas experiências participativas nas formas de se conceber e se relacionar com as crianças, assim como de se constituir sujeitos, em contextos de coletivização e lutas. Para tanto, realizamos uma pesquisa empírica de caráter qualitativo em um assentamento do MST no sertão do Ceará, adotando uma abordagem de inspiração etnográfica. Além disso, realizamos entrevistas com adultos assentados e encontros denominados “Oficinas” com as crianças participantes da pesquisa. A análise das relações das crianças na pesquisa, no espaço mediado da escola, com os adultos assentados e nos espaços de participação institucionais do assentamento mostram que as mesmas têm um trânsito livre entre espaços privados e públicos do assentamento e se subjetivam de um modo singular, em um contexto social e político marcado pela organização coletiva e a formação de “pessoas de luta”. Sua participação implica-se profundamente com a liberdade de ser, questionar e transformar, nessas circunstâncias particulares. A participação das crianças nas Oficinas se tornou espaço para reclamarem de sua não participação no assentamento, o que demonstra e reforça que há práticas reconhecidas em contraposição aquelas apenas experienciadas de participação infantil. As crianças se subjetivam em uma cultura de responsividade e responsabilidade, na qual são chamadas a fazer parte de um projeto coletivo. Nessas circunstâncias sociais e políticas elas agem colocando-se em constante movimento, questionamento e mobilização. Com a noção “participação em movimento”, referida ao que está acontecendo e se transformando, buscamos contribuir com mais consistência ao campo profuso da participação das crianças. Reforçamos o compromisso ético e político implicado nessa discussão para pensarmos a infância, nossas relações com as crianças e o que almejamos como sociedade.

Palavras-chave: participação de crianças, movimentos sociais, pesquisa com crianças, participação em movimento.

ABSTRACT

MELO, Lis Albuquerque. **Subjectivation process in collective life and struggles: children's participation in movement.** Rio de Janeiro, 2018. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

Children's participation is a profuse field that has been intensively explored since the promulgation of the United Nations Convention on the Rights of the Child (1989), triggering the development of practices, research and policies focused on incorporating the voice of children, taken as political and social actors, holders of rights. However, there are few records and systematization about its theoretical foundations, effects, and those that are proactive, indicating a tendency to rhetorical discourses. It is possible to highlight a series of problems and challenges between what we identify as a contradiction of origin: how to design substantially the participation if children remain being seen as essentially immature, unable, vulnerable and incomplete, which would allow a merely symbolic participation? The participation of children would need to move beyond their instrumental application, implying questioning and transformation of ways of relating and living together, our projects of society, as well as places historically intended for children. In the present work, we investigate the participation of children linked to the Social Movement of Landless Rural Workers (MST) in Brazil, taking it as a front of social and political struggles that guides an alternative project of society. We aim to understand how the participation of children involved in the daily life of the Movement occurs, considering mainly their own experiences, but also the perceptions of the other actors involved, taking into account the repercussions of these participatory experiences on ways of conceiving and relating to children, as well as to constitute subjects, in contexts of collectivization and struggles. For this purpose, we carried out an empirical and qualitative research in an MST settlement in the hinterland of Ceará, adopting an approach of ethnographic inspiration. In addition, we conducted interviews with settled adults and meetings called "workshops" with the children participating in the research. The analysis of the children's relations in the research, in the mediated space of school, with the settled adults, and in the institutional participation spaces of the settlement show that they have a free transit between private and public areas of the settlement, and they subjectify themselves remarkably in a social and political context marked by collective organization and the formation of "people who struggle." Their participation implies the freedom to be, to question and to transform, in these particular circumstances. The participation of children in the workshops became a space for them to complain about their non-participation in the settlement, which demonstrates and reinforces that there are recognized practices, in contrast to those only experienced, of child participation. Children are subjectivated in a culture of responsiveness and responsibility, in which they are called to be part of a collective project. In these social and political circumstances they act putting themselves in constant movement, questioning and mobilization. With the notion of "participation in movement", which refers to what is happening and transforming, we seek to contribute more consistently to the profuse field of children's participation. We reinforce the ethical and political commitment implied in this discussion to think about childhood, our relationships with children and what we aspire as society.

Keywords: participation of children, social movements, research with children, participation in movement.

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo 1: O campo profuso da participação de crianças e seus desafios.....	19
1.1 Para falar de participação de crianças é necessário contextualizar a infância, as crianças e sua participação	23
1.2 Tentativas de definição, definições múltiplas	27
1.3 Concepções e imagens enraizadas sobre infância e as crianças	34
1.4 A criança com voz e agência: como compreender essa ‘nova’ posição de sujeito ..	41
1.5 Participação <i>versus</i> Proteção	45
1.6 Uma necessária sensibilização dos adultos	48
1.7 Não basta copiar dos adultos seus modelos tradicionais e (pré)estruturados de participação.....	50
1.8 Ir além das consultas e de uma participação instrumental, construindo-se culturas de participação.....	53
1.9 Outras formas de participar - de pensar e praticar a participação de crianças.....	55
1.9.1 Seriam a cidadania e a participação objetos de aprendizagem?	56
1.9.2 Incluir à participação experiências cotidianas e da vida comunitária	58
1.9.3 Perspectivas relacionais e dialógicas da participação.....	63
1.10 A interface Participação e Direitos	67
1.11 A interface Participação e Pesquisa.....	72
Capítulo 2: Perspectivas sobre a prática e a teoria da participação de crianças: traçando direções para a pesquisa	77
2.1 Objetivos.....	86
Capítulo 3: Contextualização do campo empírico.....	87
3.1 O percurso de buscas na constituição do objeto empírico.....	87
3.2 O MST no Brasil: famílias camponesas organizadas na luta por reforma agrária e pela transformação da sociedade	99
3.3 O MST no Ceará: o Movimento nacional implicado no contexto local.....	109

3.4 O Assentamento Palmares: nosso campo de encontro e pesquisa com os sem terrinha do MST	114
3.4.1 As Crianças do Palmares	123
3.5 As atividades da pesquisa no Assentamento Palmares.....	125
3.5.1 As Oficinas de Participação.....	127
 Capítulo 4: As relações das crianças na pesquisa e no assentamento: sua participação implicada na liberdade de ser, transitar e transformar.....	 131
4.1 A relação pesquisadora-crianças como espaço de confrontos intersubjetivos: a pesquisa potencializando a participação de seus atores	131
4.1.1 Como a relação crianças-pesquisadora foi se constituindo: dos primeiros contatos à ocupação de um espaço intersubjetivo de insubordinação	133
4.1.2 Os estados de encantamentos e a intensificação da participação no espaço intersubjetivo da relação de pesquisa	139
4.1.3 As variadas situações de interação entre pesquisadora e crianças e os processos de participação em curso na relação.....	145
4.1.4 A vida das crianças no assentamento: a presença marcante das brincadeiras e o trânsito livre entre a casa e a rua.....	151
4.1.5 Nesse espaço intersubjetivo de confrontos aparecem os “anjinhos” e “cãezinhos”	156
4.2 A participação das crianças no contexto da escola e de suas relações mediadas ...	159
4.2.1 A escola: esse lugar onde (quase) tudo pode acontecer.....	160
4.3 As relações entre os adultos e as crianças: implicações para a inclusão e participação infantil no assentamento	178
4.3.1 As relações adultos-crianças no assentamento: o que os adultos dizem das crianças	179
4.3.2 As relações adultos-crianças no assentamento: o que os adultos dizem das crianças desde sua relação com a pesquisadora.....	187
4.4 As experiências de participação das crianças em um contexto de formação de “pessoas de luta”	194
4.4.1 O contexto social e político do assentamento: a organização coletiva e a formação de “pessoas de luta”	195
4.4.2 Quais as práticas e experiências concretas de participação no assentamento? Quando e como as crianças participam?.....	201

4.4.3 A referência às crianças como “sem terrinhas”: sujeitos políticos no assentamento e no MST	214
Capítulo 5: A (não) participação das crianças nas oficinas ao assentamento: práticas reconhecidas, apenas experienciadas e ainda não nomeadas	218
5.1 As Oficinas como um espaço de participação das crianças por excelência	218
5.1.1 A apropriação das Oficinas pelas crianças, implicando-se de maneiras diversas	219
5.1.2 A rivalidade entre as crianças dos turnos manhã versus tarde	226
5.1.3 Conversando sobre a “linha do tempo” da pesquisa.....	230
5.2 Todos os caminhos levam à discussão da (não) participação das crianças	233
5.2.1 A pergunta sobre as crianças na associação de assentados e os efeitos desencadeados	234
5.2.2 As soluções possíveis e imagináveis para as situações-problemas	237
5.2.3 As relações interpessoais e os papéis/funções de adultos e crianças no assentamento.....	243
5.2.4 A (não) participação das crianças nos espaços institucionais do assentamento e a participação ainda não reconhecida nem nomeada.....	246
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	255
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	268

Introdução

Há 30 anos, mais para o final do ano de 1988, eu e meus colegas de turma da escola Vila recebemos o "título" de doutores do ABC. É exatamente desse ano de 1988 que tenho lembrança do meu primeiro contato com o tema da participação de crianças. No Vila, que era bem diferente, foi realizada entre as crianças uma eleição para prefeito/a da escola, com direito a comício dos/as candidatos no quintal. No Brasil, aconteciam as primeiras eleições diretas, após mais de 20 anos de ditadura militar. O Movimento dos Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) era também uma criança (se tomamos o critério de idade) e depositava muita confiança e esperança no candidato que apresentava naquele momento um projeto político popular, originado da classe dos/as trabalhadores/as.

Voltando ao quintal do Vila, eu era uma das candidatas a prefeita da escola, e essa foi minha primeira experiência de participação de crianças. Fui eleita, com uma única promessa "pé no chão", que felizmente foi possível cumprir: levar mais bichos para a fauna do quintal. Há algumas diferenças daquela primeira vez para o momento atual, do presente trabalho, entre as quais destaco: mudei de lugar na hora de brincar com as crianças e falar de sua (antes nossa) participação, agora no lugar de pesquisadora que estuda sobre o tema. Hoje o Brasil vive um novo golpe de Estado. O MST comemora 34 anos de história no país e 29 anos no Ceará, em meio a muitas conquistas no horizonte de um projeto político e social de emancipação humana. Eleições livres e diretas são uma dúvida e um desejo dos mais preciosos para fazer valer a tão ameaçada democracia que vivemos. E a participação das crianças chega como um desafio nessa construção.

No lugar de quem estuda e pesquisa o tema, identifiquei inicialmente na participação de crianças uma significativa contradição a partir da qual o mesmo parece se constituir: ao mesmo tempo em que são proclamados discursos sobre as possibilidades (quase imperativos) das crianças participarem e contribuírem na construção de contextos sociopolíticos, para além do familiar espaço privado, vistas como sujeitos de direitos, com voz e agência, essa participação, multiplicada em estudos, pesquisas, práticas e políticas para a infância, parece trazer ainda enraizada imagens e concepções das crianças como seres essencialmente imaturos e vulneráveis,

carentes da proteção e atenção dos adultos, sem maiores problematizações dos lugares historicamente ocupados pelas mesmas em relações sociais e geracionais desiguais.

Buscando o tema na literatura acadêmica, deparo-me com uma infinidade de trabalhos e perspectivas. Trata-se de um campo profuso, que vem sendo intensamente explorado marcadamente a partir dos anos 1990, com a promulgação da Convenção dos Direitos das Crianças (CDC) (BRASIL, 1990)¹. A participação infantil parece tornar-se um imperativo nesses estudos, práticas, pesquisas e políticas com crianças desde uma perspectiva dos direitos. Os/as autores/as consultados destacam os discursos retóricos com que o tema tem sido tratado, a sua amplitude e consequente dificuldade de uma definição minimamente precisa, a variedade de modos e atividades, assim como as diversas tensões que o envolvem.

Ao longo desses anos, foram desenvolvidos guias, manuais e documentos diversos focados em incorporar a “voz das crianças”, de forma que, ao mesmo tempo em que o tema da participação de crianças segue ganhando força, emerge uma série de problemas, contradições e desafios referentes aos significados, implicações e efetividade de tal participação. Uma direção profícua e promissora nessa discussão, entretanto, aponta para transformações necessárias nos modos como concebemos a infância, como nos relacionamos com as crianças, como convivemos e vislumbramos projetos de sociedade alternativos às condições de opressão, desigualdade e injustiças vigentes.

Como colocado por Castro (2013), pensar a infância relaciona-se a refletir como a cultura e a sociedade mesmas estão sendo ou são constituídas, qual o sentido da vida humana e que transformações se almeja. Compreendo que ao tratar da participação de crianças estamos falando sobre como nos relacionamos em sociedade, como estabelecemos posições sociais em que uns dominam e outros são subordinados, excluindo uma diversidade de entendimentos e formas de estar no mundo imprimindo sentidos. Ainda, sobre que projetos (para a vida, a cidade, o campo, nossas relações interpessoais etc.) buscamos e como (e em que condições) pretendemos conquistá-los.

¹ Nos referimos à uma literatura acadêmica mundial, no entanto, é fundamental assinalar a existência de experiências brasileiras anteriores de participação infantil (no final dos anos 1970 e anos 1980), mesmo que estas não estejam suficientemente sistematizadas teoricamente. Um exemplo de destaque trata-se do Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, com marcada participação na Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988), assim como no conteúdo da Constituição Federal de 1988 e legislações subsequentes.

Caraveo e Pontón (2007) afirmam que a promoção da participação infantil é parte de um movimento mais amplo de busca por transformação das nossas maneiras de pensar e nos relacionar com os outros, parte de um movimento de construção de uma cultura democrática justa e inclusiva. Assim, quando falamos da participação de crianças, não estamos pautando um discurso capturado pelo “politicamente correto”, mas sim questionando sobre os modos culturais, políticos e sociais como nos constituímos subjetivamente, em convívio com iguais e diferentes, permeados por projetos sobre como vivemos e como pretendemos seguir. Questionamos determinado *status quo* referente às crianças e como nos relacionamos com as mesmas, em condições de subordinação, silenciamento e invisibilidade.

Nesse sentido, apostamos nos coletivos e movimentos sociais, como grupos organizados que pautam lutas sociais e políticas e têm em seu horizonte a construção desses projetos societários alternativos. Tomando essa consideração, nos interessou investigar no presente trabalho como se dá a participação das crianças envolvidas nesses grupos, pensando nas transformações produzidas a partir de experiências de coletivização, em contextos de lutas. Objetivamos compreender como essa participação é experienciada no cotidiano do grupo, pelas crianças, em suas relações com os demais atores envolvidos; como essa participação afeta decisões e iniciativas do grupo em seus processos de organização e lutas; e que repercussões essas experiências participativas implicam nas formas de se conceber e se relacionar com as crianças; nos modos de conviver e coletivizar; assim como na elaboração de projetos políticos e sociais do grupo.

Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa de inspiração etnográfica em um assentamento do Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra (MST) no Ceará, com abordagens interventivas junto a um grupo de crianças moradoras do local. Mas como nos interessava pesquisar sua participação nas relações estabelecidas naquela dinâmica de organização coletiva, os adultos também tiveram sua participação no estudo, desde os contatos e conversas informais em campo, às entrevistas realizadas com alguns deles.

Iniciamos o presente texto com uma discussão teórica organizada desde uma série de desafios – com suas contradições e tensões – que são explicitados nos debates trazidos na literatura sobre a participação de crianças. A partir disso, traçamos algumas questões e direções para pesquisa, elencando objetivos geral e específicos. O campo

profuso da participação das crianças aponta para desafios como 1) a necessidade de contextualizar a infância, as crianças e, portanto, sua participação; 2) as tentativas de definição e as definições múltiplas do tema; 3) as implicações de concepções e imagens enraizadas sobre infância e as crianças para pensar e praticar sua participação; 4) como lidar com essa “nova” posição de sujeito da criança com voz e agência; 5) como avançar nas tensões do debate entre participação vs. proteção; 6) a necessidade de sensibilização dos adultos para a promoção da participação infantil; 7) a inviabilidade de copiar modelos tradicionais e (pré)estruturados de participação adulta na promoção da participação infantil; 8) a importância de avançar das consultas e instrumentalidade para a construção de “culturas de participação”; 9) e o (re)conhecimento da existência de modos alternativos e criativos de pensar e praticar a participação de crianças. Discutimos, ainda que brevemente, as interfaces da participação infantil com o campo dos direitos das crianças e da pesquisa com crianças.

Apresentamos em seguida, em um capítulo destinado à contextualização do campo empírico, o percurso de buscas que empreendemos na constituição desse objeto, quando encontramos diversas pessoas e grupos relacionados a ações coletivas e movimentos sociais com a presença de crianças, mesmo que apenas acompanhando seus pais e/ou responsáveis. Situamos e justificamos nossa escolha pelo MST, especialmente pela história de consolidação desse movimento social, o que implica na possibilidade de se considerar um trabalho também mais consolidado de inclusão das crianças, presentes nesse Movimento desde sua fundação. Apresentamos algumas características do MST no Brasil e no Ceará, ligadas a sua constituição e aos valores e princípios que lhes dão base o que, por sua vez, se articula à nossa ideia de que se trata de um movimento que traz uma pauta mais ampla, voltada a um projeto de sociedade alternativo. Apresentamos ainda o Assentamento Palmares, campo de nossa imersão, com destaque para sua história e organização, assim como para as crianças com quem pesquisamos. Por fim, descrevemos as atividades realizadas no campo de pesquisa, com uma apresentação mais específica das Oficinas de Participação.

Os capítulos seguintes tratam da apresentação, análise e discussão dos dados da pesquisa, um material amplo que inclui registros do diário de campo, entrevistas e encontros de oficinas com as crianças. Iniciamos com foco no que foi produzido no processo de imersão no campo de pesquisa, abordando em 4 (quatro) subtemas as relações das crianças na pesquisa, na escola do campo, com os adultos assentados e nos

espaços institucionais de participação do assentamento. A análise dessas relações aponta para uma participação implicada em uma liberdade de ser e de transitar das crianças no Palmares, um contexto social e político particular, com práticas concretas de participação.

Analisamos e discutimos também o que foi produzido com a atividade das oficinas de participação, dando sequência a um novo capítulo, no qual destacamos como a própria atividade se constituiu em espaço da participação das crianças. Isso possibilitou que, junto às diversas estratégias e proposições para discussão do tema, esse fosse possível de ser também vivido e problematizado pelas crianças nas suas ações e interações.

Por fim, encerramos com um capítulo de considerações finais, construído desde uma retomada do trabalho, com foco no percurso no campo empírico, como uma síntese do que podemos concluir e perspectivar. Tecemos a noção “participação em movimento”, referente à participação infantil que está acontecendo e se transformando, em circunstâncias sociais e políticas particulares como as do assentamento e do Movimento, nas quais as crianças são chamadas a fazer parte de um projeto coletivo e estão em constante questionamento e mobilização, desfrutando de um outro tipo de ação.

Buscamos com o presente trabalho contribuir com o campo profuso da participação das crianças, no sentido de torná-lo mais consistente. E reforçamos o compromisso ético e político implicado na discussão dessa temática para pensarmos a infância, nossas relações com as crianças e o que almejamos como sociedade.

Capítulo 1: O campo profuso da participação de crianças e seus desafios

A participação tem recebido bastante atenção nos últimos anos. Como colocado por Fleming (2013), não se trata de um tema novo, embora no caso da participação das crianças seja relativamente recente.

Shier (2010) fala do crescimento de organizações governamentais e do terceiro setor envolvendo crianças e jovens em suas atividades, o que implica na necessidade crescente de fortalecer a fundação conceitual dessa atividade, assinalando que até recentemente havia pouca relação entre os campos da infância e o governo participativo (participação dos cidadãos adultos), com a não existência de crianças e jovens também em muitas das pesquisas sobre o tema.

Hinton (2008) assinala que esse debate sobre as formas de participação das crianças emerge nos anos 1990, quando a Convenção (Brasil, 1990) vem à tona promovendo um amplo consenso sobre levar a sério as opiniões e observações das crianças, contando, como destacado por Moses (2008), com um aumento da atenção e suporte internacionais em relação ao conceito e prática da participação infantil.

Como destacado por Hinton (2008), inicia-se uma proliferação de literatura reconhecendo as capacidades das crianças em múltiplos domínios; as definições de participação eram fortemente discutidas e as opiniões se diferenciavam quanto ao uso de determinados termos que denotariam mais ou menos poder no envolvimento das crianças e jovens; surgiram tipologias na tentativa de categorizar diferentes formas de participação de crianças e medir empoderamentos. No entanto, como atenta a referida autora, o valor das visões das crianças é subjugado e as mesmas permanecem ausentes dos espaços de discussão sobre o que afeta suas vidas (Hinton, 2008). Entendemos assim que, embora seja enfatizada uma necessidade de considerá-las, o que e como as crianças colocam permanece tendo pouco valor e repercussão, como se não houvesse espaço de fato para sua participação.

Como colocado por Lansdown (2010), a participação de crianças é um dos aspectos mais debatidos e examinados da Convenção, dando encaminhamento à escrita de livros, desenvolvimento de pesquisas e iniciativas participativas, criação de espaços para a participação, da escola à comunidade global. Para a autora, os últimos 20 anos foram marcados pela defesa da promoção e legitimação do conceito de participação (tomado desde uma determinada perspectiva, decerto), assim como de exploração de

estratégias para transpor tal ideia para a prática. No entanto, para que a participação de crianças se torne uma realidade, Lansdown (2010) enfatiza a necessidade de se refletir sobre o aprendizado com toda a experiência adquirida desde a adoção da Convenção, para assim assinalar os desafios específicos da participação de crianças e explorar como eles podem ser alcançados e superados.

Wyness (2009) reitera a compreensão de que a participação constitui uma característica central na CDC, assumindo um papel político estratégico de enfrentamento de desafios, como o da exclusão social e da elaboração de políticas das crianças, assim como contribui para o fortalecimento de espaços de participação existentes. Por outro lado, argumentando pela necessidade de identificarmos as formas de engajamento de grupos diversos de crianças, Wyness (2009) atenta que a Convenção também contribui para uma homogeneização do grupo como um todo ao invisibilizar, ou mesmo não considerar, suas diferenças e as desigualdades existentes, desde uma perspectiva universalizante.

Theis (2010), por sua vez, coloca que a preocupação primária da Convenção com a proteção, sobrevivência e desenvolvimento das crianças reforça um paradigma dominante da infância e não articula o papel das crianças como atores políticos. Pelo contrário, segundo o autor, a Convenção tem servido para apontar os riscos corridos por jovens ativistas políticos e a necessidade de proteger as crianças de se envolverem em lutas políticas e militares, tensionando entre si os direitos de proteção e participação (discussão que tomaremos adiante).

Junto à Convenção, um campo interdisciplinar de estudos da infância tem favorecido a emergência de um largo reconhecimento de “competências” e “capacidades” das crianças, defendendo o valor de sua participação, assim como os elaboradores de políticas começaram a reconhecer o papel das crianças como atores públicos e as organizações a desenvolver ideias sobre como trabalhar com crianças (Hinton, 2008). Isso ocorre, segundo a autora, em um forte contexto político que se anuncia como uma oportunidade de criação de espaços de participação infantil, embora seja nesse mesmo contexto que, globalmente, as relações de poder assimétricas entre adultos e crianças permaneçam como uma barreira para a ação pública das crianças (Hinton, 2008).

Assim, apesar do intenso investimento na participação infantil, muitas crianças continuam não participando das decisões importantes que as afetam, além do que essa

participação permanece compreendida de forma pobre, apresentando-se como um campo fragmentado (Theis, 2010).

Conforme colocado por Fitzgerald et al. (2010), embora em muitos países as crianças estejam começando a se tornar importantes para as agendas sociais e políticas contemporâneas, mesmo que se constate um desequilíbrio entre as agendas de adultos e crianças (Sinclair, 2004), as visões e perspectivas dessas últimas ainda não têm sido tratadas como centrais.

Taylor e Percy-Smith (2008) lembram que o envolvimento das crianças tornou-se um dogma nas iniciativas de políticas públicas em muitos países, mas o progresso de práticas efetivas e significativas de participação de crianças relacionando seus impactos e resultados para as mesmas tem sido lento, mesmo com o aprendizado potencial trazido pela literatura, o que leva a críticas sobre como a participação de crianças é entendida e colocada em prática.

Há críticas que destacam as dificuldades no desenvolvimento e incorporação de culturas e estruturas participativas nas organizações e comunidades, de forma que as crianças possam influenciar políticas e promover mudanças. Outras apontam que a participação de crianças é limitada por uma instrumentalidade, além dos imperativos das prioridades e metas direcionadas pelos serviços públicos, ao invés de constituir-se em ampla realização de direitos democráticos de cidadania nas comunidades, o que tem, por sua vez, alimentado modelos passivos e representativos de participação (Taylor e Percy-Smith, 2008).

Hill et al. (2004) atentam para que, da forma como a temática da participação tem crescido, há um perigo de que uma atividade complexa seja simplificada. Entendemos que tal risco se dá principalmente quando a participação infantil é reduzida a uma perspectiva instrumental, mas também ao ser tomada como um imperativo, como algo “politicamente correto”, em discursos vazios de problematizações, que podem acabar intensificando e legitimando posições de subordinação, invisibilidade e exclusão das crianças, muito mais que promovendo seus direitos e encaminhando suas questões, no desenvolvimento de “culturas participativas”.

Assim, ao mesmo tempo em que as atividades de participação se multiplicam, crescem as perguntas sobre como envolver as crianças de modo efetivo e significativo nos processos participativos, especialmente de maneira que isso implique em transformações na sua vida e nas realidades nas quais estão inseridas (Hill et al., 2004).

Taft (2014) também levanta questões sobre a efetividade das abordagens sobre participação infantil, destacando uma distância entre as políticas e as práticas. A autora aponta que nos programas de participação para crianças tem sido destacado pelos pesquisadores o caráter “tokenistic” (simbólico), a não representatividade, a liderança dos adultos e a não efetividade em agir sobre o que as crianças querem.

Fitzgerald et al. (2010) assinalam algo para o que muitos estudiosos têm chamado a atenção, ou seja, em que extensão as crianças têm sido levadas à sério como participantes, mesmo em iniciativas políticas e projetos que objetivam promover a participação das mesmas. Observamos que essa forte promoção da participação infantil, explicitada na Convenção e nos estudos da infância, tem enfatizado esse “levar a criança a sério”, assim como o valor de suas opiniões e observações, destacando suas “competências e capacidades”, o que promoveria sua participação. No entanto, as crianças não têm assumido um lugar de atores políticos, permanecendo um forte apelo à sua proteção, sobrevivência e desenvolvimento, o que parece mantê-las subjugadas, distantes ou mesmo ausentes de espaços e oportunidades de participação, constatando-se pouca repercussão de suas visões no que diz respeito ao que é público, ao que é comum, ao coletivo.

A Convenção de fato provocou uma ‘explosão’ da participação de crianças em discursos, pesquisas, estudos, políticas e práticas, mas isso não parece suficiente para concretizá-la de forma significativa. Como mostrado pelos autores consultados, identificamos diversas contradições: mesmo com o acúmulo e aprendizado, especialmente com a prática, há uma compreensão pobre da participação, constituindo-se em um campo fragmentado; o envolvimento das crianças muitas vezes é defendido como um dogma, quando não é instrumentalizado, regido por outras prioridades e metas que não uma participação de fato das crianças; muitas das práticas participativas sinalizam pouco progresso em termos de efetividade e dos significados de seus impactos e resultados, especialmente para a vida das crianças que participam, pouco implicando em transformações.

Talvez a Convenção, assim como os estudos da infância, não sejam suficientes porque as leis e teorias não dão conta nem garantem as práticas e experiências. Tendemos ao risco de (re)tomar os discursos retóricos – tanto em relação aos direitos (‘participar porque é um direito’) como em relação à infância (‘participar porque agora as crianças são reconhecidas como capazes’), enquanto a participação, como também é

anunciada pelos autores, mostra-se muito mais relacionada às práticas culturais, valores e crenças, assim como às concepções de sujeitos e modos de produzir subjetividades.

Como vimos assinalando, o tema da participação de crianças vem permeado de contradições que, por sua vez, apontam para desafios: como a participação é entendida e colocada em prática? Como e quando as crianças poderão participar se concebidas como precisando de proteção, se são vistas como imaturas e incapazes? Por que promover iniciativas participativas com as crianças e quais as implicações do que se faz? Como essas iniciativas poderão se encaminhar para uma ampla realização de direitos democráticos? São essas questões que, organizadas em forma de desafios, buscamos esmiuçar a seguir.

1.1 Para falar de participação de crianças é necessário contextualizar a infância, as crianças e sua participação

Entendemos que a infância, as crianças que a vivenciam, assim como sua participação não estão isoladas, mas sim relacionadas a determinados contextos culturais, sociais e políticos. Tal entendimento é colocado por Theis (2010) como um pressuposto, acrescentando que não é possível compreender a participação infantil sem tomar em conta tais contextos. Nesse sentido, diante da diversidade de significados e propósitos da participação infantil, um desafio que se coloca consiste em contextualizar, não só essa participação, mas também a infância e as crianças das quais falamos, buscando compreender como e em que termos a participação infantil está sendo tratada.

Nesse campo profuso que constitui, a participação infantil vem entrelaçada a valores, crenças, modos de ser, produzir e se relacionar particulares. Há, no entanto, um modelo, colocado por organizações internacionais, que predomina nos textos e práticas sobre a participação (o qual está sendo constantemente referido nas leituras sobre o tema). Esse modelo se refere, prioritariamente, à participação em tomadas de decisões, por parte de sujeitos racionais, independentes e autônomos, com capacidade e competência para expressar opiniões e influenciar. Tal modelo se apresenta como de difícil 'implementação' se não se considera esses contextos e particularidades. De fato, se o tomássemos como referência única, certamente deixaríamos de (re)conhecer amplas possibilidades de participação das crianças, ocultadas diante de tal modelo.

Mason e Bolzan (2010) desenvolveram um projeto de pesquisa no qual investigaram sobre as maneiras como a participação infantil tem sido entendida e implementada em cinco países da região da Ásia do Pacífico, quais sejam, Austrália, China, Índia, Sri Lanka e Tailândia, sendo discutidos os significados dessas perspectivas ‘através das culturas’ (em inglês, ‘cross-cultural’) sobre a participação de crianças. No referido projeto, os autores notaram que, mesmo que “participação de crianças” seja usado como um termo abreviado para descrever os princípios pertinentes na Convenção, os significados do termo foram raramente explicitados, havendo diferentes interpretações da participação, se tomados como base os dados empíricos produzidos. Ademais, há algum reconhecimento, em todos os países participantes do projeto de pesquisa, do direito à participação em termos retóricos e de mudanças de legislação, mas há apenas limitada evidência de que esse direito seja implementado na prática das interações das crianças com os adultos.

De fato, em relação à Convenção, Moses (2008) coloca que, de acordo com a interpretação adotada, o conceito de participação torna-se bastante amplo, acontecendo em diferentes contextos, com diferentes implicações a depender da natureza da atividade realizada e das relações adultos-crianças envolvidas (Moses, 2008).

Nesse sentido, o ritmo intenso da promoção da participação infantil tem levantado preocupações culturais, considerando que, embora a ideia das crianças como sujeitos de direitos tenha ganhado aceitação global, a forma como isso é entendido varia dramaticamente (Hinton, 2008).

Alguns autores colocam ainda que, nas mesmas condições estruturais em que a participação infantil está por vezes inserida, estão também em jogo a democracia e a cidadania (Gallego-Henao, 2015; Fernandes, 2009); nesse sentido, as oportunidades das crianças para influenciar nas decisões públicas podem ser determinadas, em longa extensão, pelos sistemas políticos dos países e seu nível de democratização, pelo nível de descentralização da autoridade política, pela força e natureza da sociedade civil, assim como pela independência da mídia e do sistema de justiça (Theis, 2010).

Referenciada em Qvortrup, Moses (2008) assinala que os impactos dessas condições na vida das crianças atenta para que a teorização da participação infantil envolva as maneiras como essas condições socioeconômicas, políticas e culturais moldam e constroem o como, em quê e para qual efeito as crianças estão aptas a participar. Assim, qualquer tentativa de teorização necessitaria levar em conta perguntas

como ‘participação de quem?’, ‘em quê?’, ‘com quais propósitos?’ e ‘sob que condições?’. Para essa autora, as teorizações precisam considerar essa variedade de contextos, relevantes para diferentes processos participativos, embora, pelas mesmas razões, seja difícil conceber uma teoria que explique a participação por completo. Em síntese, assim como as crianças precisam ser consideradas em suas relações, a participação não pode ser tomada isolada de outras forças sociais, econômicas, políticas e culturais (Moses, 2008).

Seguindo essa perspectiva, destacamos dois estudos nos quais a necessidade de contextualização mostrou-se fundamental na discussão proposta sobre a participação.

No estudo de Twun-Danso (2010), sobre a implementação da CDC em Gana, especificamente referindo-se ao artigo 12 dessa Convenção, observa-se que, nos contextos social e cultural do país, consultar as crianças não é visto como um direito que as mesmas devem ter ou uma obrigação que os pais devem assumir, resultando no fato de que aquelas crianças que expressam suas visões ou apresentam sinais de assertividade são vistas como desviantes sociais, desrespeitosas, e são assim punidas ou insultadas (como bruxas e demônios). Diante dos valores e expectativas desses contextos, as crianças participantes nos grupos de discussão desenvolvidos nesse estudo não sentiam ser seu papel falar, nem mesmo nos assuntos que lhes afetavam. Muitas não entendiam por que Twun-Danso buscava obter suas visões, e algumas lhes informava que seria melhor falar ou perguntar com suas mães, quem elas pensavam poder melhor se engajar nas discussões, apontando para essa atitude de seus pares como uma provocação.

Desse modo, Twun-Danso (2010) considera que uma das razões chave para a pouca prioridade dedicada ao artigo 12 da Convenção, no contexto de Gana, é a crença expressa por quase todas as crianças do estudo de que elas não precisam participar nas tomadas de decisão nem expressar suas opiniões sobre os assuntos que lhes afetam, pois seus pais têm seus melhores interesses em “seus corações”.

Essa autora aponta então a necessidade de explorar o impacto dessas crenças e valores culturais na maneira como a infância é construída e suas implicações para a implementação do artigo 12, no sentido de entender as atitudes diante do mesmo e o amplo conceito da participação de crianças nas tomadas de decisão. Saber do seu lugar na sociedade é central para a manutenção do sistema social de Gana, e todo esforço é

feito para garantir que cada criança seja ensinada sobre seu lugar desde bem jovem/pouca idade.

Ademais, Twum-Danso (2010) assinala que, devido à importância que tanto adultos como crianças colocam nos valores culturais desse contexto, como respeito e obediência, os elaboradores de políticas nos níveis nacional e internacional precisam explorar como o quadro cultural de uma sociedade em particular pode ser utilizado para engajar comunidades no diálogo e explorar os modos em que o artigo 12 pode ser implementado nos contextos social e cultural existentes.

No estudo de Twun-Danso (2010) é interessante observar a intensidade com que valores e crenças de um determinado contexto cultural incidem sobre as práticas da participação infantil, expressa nas formas como facilitam e/ou constroem as atitudes das crianças participantes. No entanto, há um problema guardado nessas considerações: as particularidades culturais parecem ser assim tomadas em relação a um modelo predominante (manifesto na Convenção, entre outros), que se impõe como principal referência sobre o que é participar. Assim, as particularidades se constituem como tais pela distância em relação a esse modelo de participar e nessa medida podem não apresentar o mesmo ‘peso’, não serem tomadas com a mesma relevância, sendo possível ainda ser invisibilizado o que de fato é participação para as crianças desde as culturas das quais fazem parte.

Assim, ao enfatizar a necessidade de contextualizar a participação infantil atentamos para as desigualdades e assimetrias ocultas nas falas sobre ‘essa diversidade’ de formas de participar das crianças, pois há sim uma diversidade, mas algumas formas acabam constituindo-se mais relevantes do que outras.

No projeto de pesquisa desenvolvido por Mason e Bolzan (2010), os referidos autores assinalam que a maneira como as relações existentes entre crianças e adultos são estruturadas e os contextos nos quais essas relações são situadas emergiram das análises da pesquisa como altamente significativos no modo como a participação de criança é concebida. Enquanto em cada um dos países participantes da pesquisa havia um compromisso com as crianças como sendo parte das atividades, em que elas estavam hábeis a ser parte foi algo culturalmente específico, não podendo ser assumido que o significado de participação em uma democracia liberal é o mesmo que em um país com um sistema hierárquico de relações sociais, ou em um país predominantemente comunista ou em um país assolado por conflitos internos.

Para esses autores, o reconhecimento da existência de algumas diferenças marcantes no modo como a participação de crianças e os conceitos associados tendem a ser compreendidos é significativo no desenvolvimento de políticas e práticas, em especial em nível global. No entanto, as diferenças entre os países não significam institucionalizá-las, pois, conforme demonstrado no seu estudo, os sistemas culturais são dinâmicos e não estáticos (Mason e Bolzan, 2010).

No Sri Lanka, o uso do termo ‘participação’ tem uma ênfase no grupo/coletivo geralmente associado à obrigação, com um foco comunitário e contextual. Essa conotação tem ressonância com a compreensão do significado dominante de participação de criança em outros países do estudo. Nesse sentido, os dados do Sri Lanka informam, por exemplo, que algumas crianças participam na guerra como soldados não porque têm o direito de escolher fazê-lo, mas porque é considerada uma obrigação participar dessa maneira (Mason e Bolzan, 2010).

Já na Austrália, o teor liberal de uma cultura ocidental é referido pelos pesquisadores pelo foco nas crianças como indivíduos que estão em processo de se tornar adultos. O entendimento da participação de criança daí decorrente, como um investimento no futuro, contrasta com concepções do que chamam de mundo majoritário (em inglês, ‘majority-world’, que parece fazer referência aos países periféricos e em desenvolvimento) sobre a participação como produzindo uma ativa contribuição no presente (Mason e Bolzan, 2010).

O desafio da ‘necessidade de contextualização’ aponta, portanto, para uma crítica cultural, mas também para a existência de um modelo predominante, ambos constituintes de uma diversidade de formas de participação infantil. No entanto, ao enfatizarmos essa necessidade pretendemos destacar não um relativismo cultural, mas a dinâmica tensa e de diferentes - mas também desiguais - condições a partir das quais a participação é considerada. Assinalando essa necessidade de contextualização, partimos para uma discussão sobre as tentativas de definição da participação infantil, que explicitam, por sua vez, um campo tensionado por uma multiplicidade de caminhos possíveis.

1.2 Tentativas de definição, definições múltiplas

Sempre que me refiro ao presente trabalho assinalando que versa sobre a participação de crianças, alguém questiona: “participação em quê?” ou “qual participação?”. De fato, definir essa participação tem se apresentado como uma tarefa complexa. Se buscamos referências no vasto campo que vem sendo construído, encontramos os mais diversos significados e perspectivas. Como uma escolha, excluimos algumas possibilidades ao adotarmos outras. E mesmo que o significante “participação” transmita a ideia de alguma unidade, esta parece ser muito mais aparente que real.

O que observamos é que as tentativas de definição da participação infantil recaem em um campo múltiplo, em que perspectivas semelhantes e mesmo divergentes se encontram, se embatem, se sobrepõem e se afirmam, apontando para o desafio sobre como lidar com as tensões desse ‘emaranhado caótico’.

Para Lansdown (2010), há um amplo uso do termo “participação de crianças”, mas permanece uma considerável falta de clareza sobre o que de fato significa essa participação no contexto dos direitos das crianças. O conceito é contestado, parecendo vago e não claramente definido, referindo-se a uma variedade de atividades, que acontecem em diferentes circunstâncias (Sinclair, 2004; Shier, 2010; Fleming, 2013). É ainda falho ao não prover uma base teórica suficientemente forte para forjar uma agenda da participação de crianças (Theis, 2010).

Hinton (2008) destaca que há pouco diálogo entre diferentes comunidades acadêmicas, assim como corpos separados de literaturas que emergem sobre o tema, com uma predominância de teorias da infância que moldam a natureza de uma participação de crianças de iniciativa adulta em quase todos os contextos culturais. Ademais, as reflexões teóricas e críticas são eclipsadas por preocupações pragmáticas que dominam o debate, como por exemplo, a tensão entre participação e proteção.

Malone e Hartung (2010), a partir de uma revisão de literatura e crítica dos modelos, também observam que a participação de crianças é geralmente definida de forma limitada, como se só existisse se operada por adultos, sob seu domínio. Mesmo quando há um esforço (e/ou resistência) no manejo do poder, o reconhecimento vem pela estrutura centrada no adulto, sendo tais processos eventualmente delineados no *status quo*.

Para Percy-Smith e Thomas (2010), a existência de uma ampla variedade de significados da participação, advindos de diferentes pessoas, em diferentes contextos,

coloca como necessário examinar e aprender dessa diversidade se se busca alcançar entendimentos compartilhados da participação de crianças e jovens.

Nesse sentido, a prática da participação pode ser enxergada como algo que envolve necessidade de diálogos e enfrentamentos, incluindo tensões e negociações relacionadas a essa diversidade de significados e propósitos. Desse aparente ‘caos’ podem surgir reflexões fecundas para tornar a participação algo de fato efetivo e significativo para as crianças e todo o conjunto de atores envolvidos.

Alderson (2010) afirma que essa diversidade de atividades envolvendo as crianças, as quais tomam parte em vários níveis, pode ser valiosa. No entanto,

[...] como flores cortadas em um vaso, são separadas da raiz da ‘participação’ suas origens, significados e propósitos, contexto e base, então a literatura sobre participação descreve predominantemente o equivalente a variedade de flores, vasos, arranjos e espaços, mas não a raiz e o crescimento da participação (Alderson, 2010, p. 92).²

Carvalho (2011), por sua vez, chama atenção para como participar tem se tornado sinônimo de um comportamento observável e mensurável, levando à “classificação de contextos, projetos, programas e relações como promotoras ou não da participação, dicotomizando as situações como participativas ou não participativas para as crianças” (p. 18). Em oposição, a autora opta por abordar a participação infantil como uma característica das interações sociais, presente em todas as relações com o(s) outro(s). No entanto, enfatiza a qualidade dessas interações, envolvendo a atenção e o engajamento em determinadas situações, como o que as diferenciaria como participação infantil. Assinala que sempre que as pessoas se apresentam atentas e engajadas nas interações estão necessariamente participando da situação, o que não significa que essa participação esteja relacionada a uma perspectiva que considera a criança como sujeito de direitos (Carvalho, 2011).

Nos esforços de definição da participação infantil, vale à pena destacar a elaboração de Hart (1992) sobre as “escadas da participação”, considerando que constitui um marco na sistematização da participação de crianças, embora também tenha se tornado alvo de críticas e problematizações.

² As citações diretas de referências em outros idiomas que não o português, presentes nesse texto, são todas tradução nossa.

Na “escada da participação” (Hart, 1992), 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. Dessa forma, o autor classifica a participação listando as práticas de manipulação, participação decorativa e simbólica aos degraus de participação em que há acesso à informação, consulta de opiniões, compartilhamento entre crianças e adultos, inicialmente guiadas por adultos até que as práticas participativas sejam iniciadas pelas próprias crianças. Trata-se de formas de participação, baseadas nos níveis de possibilidade de decisão das crianças, apontando passos progressivos. De início, é possível observar que, ao criar as tipologias, Hart (1992) deixa de fora uma diversidade de formas possíveis de participação das crianças, além do que essa diversidade aponta para uma dificuldade em avaliar determinadas formas como melhores ou piores que outras.

Para Hinton (2008), mesmo reconhecendo o quanto a noção da “escada da participação” pode desafiar a prática da participação de crianças, Hart deixa de fora a diversidade entre adultos e crianças. Questões sobre quem é incluído ou excluído e com que fundamentos permanecem não discutidas, desconsiderando-se reflexões sobre a natureza processual e dinâmica das relações de poder envolvidas. Ademais, a simplificação provocada pela dicotomia entre poder dos adultos *versus* das crianças acaba marginalizando o papel das relações (Hinton, 2008).

Além de concordar com o que é colocado por Hinton (2008), é possível observar uma super idealização da participação das crianças como colocada por Hart, distante de experiências concretas, além do que passível de se impor como uma norma, aniquilando possibilidades, tudo o que escapa. Essa idealização se apresenta ainda como um modelo rígido, fechado de conceber a participação como necessariamente a intervenção nas tomadas de decisões e o quase imperativo de que uma real participação exige projetos de iniciativa das crianças, como se fosse possível isolá-las dos demais atores que estão em relação.

Para Rampal (2008), a escada da participação de Hart descreve o papel dos adultos em relação à participação das crianças mais do que os diferentes modos de participação das próprias crianças e as estruturas por elas utilizadas. Nesse sentido, entendemos que se trata muito mais de uma preocupação voltada para os adultos do que para as crianças, ou mesmo para as relações entre eles, com essas últimas aparecendo como uma consequência nessa concepção de participação.

Malone e Hartung (2010) reconhecem que a escada da participação foi uma significativa fundação para a criação e o estudo sobre participação de crianças, mas que se enfraquece ao se colocar como uma ferramenta prática mais do que um quadro teórico, sendo hoje necessário desenvolver uma teoria que possa capturar as complexidades desse campo prático da participação de crianças. De fato, a proposta de Hart pode ter tido seu valor em termos de provocação (mesmo das críticas), sendo hoje necessário ir além, diante da constatação dessa complexidade envolvendo o tema da participação.

Fica o desafio de como encaminhar tais problemas, o que parece apontar não para uma supressão da multiplicidade de compreensões do tema, mas para modos criativos de lidar com um campo de disputas e negociações. Talvez um enfrentamento possível seja escolher e caracterizar como, em que termos e condições, com que sentidos, valores e de que posição abordamos o tema, tomando parte e nos posicionando no debate. Por outro lado, podemos considerar que as próprias crianças certamente terão o que dizer e definir, mesmo que não o façam de forma direta, sobre o que experienciam como participação.

Elencamos, para concluir esse tópico sobre definições, alguns significados identificados nos estudos e investigações consultados, os quais ilustram essa amplitude e variedade tantas vezes apontadas.

No estudo que desenvolveu com crianças sobre sua participação, Fernandes (2009) observou que há uma perspectiva “futuro-orientada” desse direito, como um projeto vivido no presente, mas que só ganhará significado no futuro, em estreita relação com os discursos adultos que também remetem a participação das crianças para o futuro. Entre os significados apontados pelas crianças estão dar opinião (considerando-se o contexto doméstico) e as interações de ajuda, variando conforme os contextos pesquisados, reveladores de imagens de infâncias distintas. Assim, observa-se a presença de uma concepção de criança como alguém que se prepara no presente para ser plenamente no futuro e a participação aparece como um treino, manifesta em atividades prioritariamente reservadas aos espaços privados da família e do lar. Outro ponto importante trata-se dos contextos e das imagens de infância exercendo um papel constituinte dessa participação.

No estudo desenvolvido por Espinar (2003), incluindo crianças e adultos envolvidos em iniciativas de participação infantil, essa prática, 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. Entendemos que essas perspectivas demonstram a dificuldade de transpor a participação infantil do discurso para a prática. Mas de fato, é especialmente na prática que a participação se depara com concepções de infância conservadoras, relações sociais e intergeracionais desiguais, disputas e negociações de significados e valores, como se ‘colocar em prática’ constituísse um teste para a participação.

Já as crianças entrevistadas, relacionaram a participação à expressão de ideias e opiniões, através de palavras e ações; à 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; ao reconhecimento dos direitos e responsabilidades; à capacidade para decidir o que fazer, a ações realizadas por convicção e não por obrigação, com destaque para a autonomia. Ademais, algumas crianças entrevistadas tiveram dificuldade para reconhecer a participação como um direito (Espinar, 2013). É interessante pontuar aqui como prevalece um modelo de participação (referido anteriormente), que é então compartilhado e apropriado pelas crianças: seria esse modelo de fato assumido pelas crianças e tomado nas práticas participativas?

Na sistematização que fizeram de seus trabalhos e estudos diretamente com crianças, Contreas e Perez (2011) destacam dois pontos principais dos significados colocados pelas mesmas sobre sua participação. Primeiro, que a participação é espaço e acessibilidade, espaços esses não limitantes e que seja favorecido o seu acesso. As crianças apontam que há poucos espaços para elas, e estes devem ser negociados com adultos ou outras crianças. Além disso, não se trata de uma participação isolada, separada da realidade social, mas sim de espaços existentes no próprio entremeados social do qual fazem parte. Depois de conquistado simbolicamente um espaço, vem a tarefa de mantê-lo como seu, legitimamente, diante dos demais e da comunidade. Ainda depois, conseguir novos espaços (Contreas e Perez, 2011).

Um segundo ponto consiste em que a participação é “melhor tratamento”, relacionando-se com a aceitação da infância como um grupo de pessoas com diferenças

particulares, formas próprias de ver e construir o mundo, não necessariamente e somente determinadas pelo critério de idade, este concebido como um dos aspectos da construção sociohistórica do grupo social. Conforme colocado pelos autores, suas lutas por igualdade nas formas de tratamento falam de uma necessidade de segurança e proteção, mas também de reconhecimento como sujeitos de direitos, não mais vistos como imaturos, incapazes e sem voz. O bom tratamento, para as crianças, implica em ter liberdade nas decisões, poder se informar melhor e não ter medo de opinar (Contreas e Perez, 2011).

Os significados apontados no estudo de Contreas e Perez (2011) referem-se a uma necessidade de legitimação e reconhecimento tanto dos espaços (não só físicos, mas também simbólicos e relacionados a oportunidades) como dos sujeitos (as crianças) da participação. Mas não fica claro em seu texto de quem ou por quem partiriam tais legitimação e reconhecimento, assim como não há algum questionamento sobre o papel e importância desses aspectos na constituição da própria participação infantil. Ou seja, as crianças precisariam ter reconhecidos seus espaços e a si mesmas por adultos ou outros atores ‘mais poderosos’ para que sua participação seja tomada como tal? Entendemos que essa questão apresenta-se problemática, na medida em que a necessidade de reconhecimento e legitimação externos parece reforçar uma condição de subordinação das crianças, assim como do seu exercício de participação.

De toda forma, parece claro que as tentativas de definição da participação de crianças trazem sempre consigo concepções e imagens de infância e sobre as crianças, como por exemplo, quando se pressupõe que as crianças sejam concebidas como capazes e competentes, como sujeitos de direitos com voz e vez, para se falar de sua participação, assim como quando concepções relacionadas à imaturidade e vulnerabilidade atribuídas às crianças fazem com que uma necessidade de tutela seja priorizada no lugar de promover formas de engajamentos e iniciativas das crianças em diversas situações de suas vidas. Determinadas concepções, por vezes, parecem limitar entendimentos sobre a participação, como quando se pensa as crianças como incapazes de participar, imaturas para compreender e agir, necessitando se preparar no presente para uma participação apenas no futuro. Além disso, concepções como essas acabam ocultando problematizações necessárias, como por exemplo, o fato de que estão a falar de um modelo de participar, acessível, por sua vez, a um modelo de sujeito apto, relacionado a um modo de subjetivação predominante que tem historicamente excluído

as crianças dos espaços sociais e políticos mais amplos. Nesse sentido, vimos como necessário atentar e aprofundar sobre o valor e a influência dessas imagens e concepções nos momentos de pensar e praticar a participação infantil, na medida em que tais imagens parecem formar uma base a partir da qual tem sido sustentadas discussões e entendimentos práticos e teóricos sobre o tema.

1.3 Concepções e imagens enraizadas sobre infância e as crianças

Em um trabalho anterior desenvolvemos uma discussão relacionando a participação infantil às concepções de infância utilizando a ideia da fotografia, como uma metáfora. Falávamos das aproximações entre o olhar e a fotografia, colocando que ao fotografarmos produzimos um olhar particular, com um sentido próprio de quem fotografa, com uma imagem sendo produzida por esse olhar, que pode, inclusive, utilizar-se de uma série de lentes que irão intensificá-lo. Com a metáfora da fotografia, propunha pensarmos a infância relacionada a uma construção de imagens e produção de sentidos, a partir do olhar que se imprime, o qual se diferencia ao longo da história, dos espaços, tempos e, especialmente, a partir de quem e como se olha (Melo, 2011).

Optamos, portanto, por um entendimento de que a infância e as crianças que a vivenciam se constituem como tais a partir das condições de produção de seus contextos sociais, econômicos, políticos e culturais, marcadas ainda por recortes de gênero, classe social, raça e etnia, indo além de um entendimento restrito ao critério etário.

Como colocado por Hinton (2008), em algumas sociedades, por exemplo, a infância não é definida pela idade, mas em processos de negociação, envolvendo família, pares e comunidade, em contextos da vida, como eventos, religião e ritos de passagem, ou mesmo por pertencimento a determinada classe social.

Cockburn (2007) enfatiza que a mídia e o governo têm reportado as crianças de forma contraditória, desde um perigo para a justiça e a ordem, a sujeitos vulneráveis que precisam de proteção, ou mesmo como politicamente apáticos, ficando as crianças, de todo modo, longe do modelo idealizado do cidadão autônomo.

É importante ressaltar que esse trato pela mídia e pelo governo tem seus recortes de classe, como é colocado por Pinheiro (2006) quando se refere às representações sociais de crianças e adolescentes na história social brasileira. Para essa autora, as três representações sociais identificadas como mais recorrentes (a criança e o adolescente

como objetos de proteção, de controle e disciplinamento e de repressão) trazem a criança e o adolescente das classes subalternas como “concretude de uma dimensão perversa da grave questão social” (p. 66), explicitando desigualdades presentes no universo da infância e adolescência brasileiras. Tais representações sociais têm a ver com as categorizações legais instituídas no Brasil pela Doutrina da Situação Irregular e com a ideia de “menor”, que Pinheiro (2006) denomina como “categoria-síntese”. Essas três representações sociais caracterizam-se ainda pela falta de acesso da criança e do adolescente aos direitos, pelo seu lugar de não-direito, conforme destaca a autora.

Essas imagens de infância, ao explicitarem dimensões negativas, por vezes aprisionam as crianças em representações que pouco contribuem para conhecê-las e mesmo pensar sua participação.

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 e de seus comportamentos. No entanto, esse autor destaca que essas imagens, configurando-se como dispositivos de interpretação que justificam as ações dos adultos com as crianças, 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.

Nesse ponto, ressaltamos o argumento de que as imagens e concepções de infância e crianças constituem-se como uma base no tema da participação infantil, configurando modos de compreendê-la, como lentes através das quais se enxerga essa participação, e implicando nas ações e posicionamentos tomados desde tal base. Como assinalado por Caraveo e Pontón (2007), a maneira como os projetos de participação são concretizados depende largamente das visões que adultos e organizações têm das crianças com quem trabalham, sendo possível encontrar uma variedade de ênfases mesmo quando se concebe crianças e jovens como agentes.

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

26). Nesse sentido, Sarmiento (2007) destaca a invisibilidade presente nas diversas imagens produzidas da infância, reduzindo a complexidade dos mundos de vida das crianças, abstraindo sua realidade e interpretando a infância a partir de uma normatividade da criança ideal.

Castro (2010) afirma que as crianças foram e ainda são consideradas, em muitos contextos, como vivendo um “estágio probatório”, em um mundo à parte, com um “pertencimento restrito a espaços societários mais amplos”, marcado por uma disjunção entre participação e proteção. A autora faz também uma alusão crítica a uma concepção de crianças e jovens como objetos de atenção dos adultos, sendo a proteção desses sujeitos justificada por serem vistos como criaturas vulneráveis. Trata-se, segundo Castro (2010), de uma noção essencializada e descontextualizada, que tem contribuído para que crianças ocupem uma posição social silenciada e invisibilizada, em contraposição a uma noção de agência e às possibilidades de sua contribuição sócio-política.

Assim, uma questão fundamental colocada pela autora trata de como e em que direção é possível transformar práticas de subordinação arraigadas em ideias de vulnerabilidade e proteção. Para Castro (2010), “novas questões sobre a contribuição diferencial da criança” são colocadas com a participação, o que nos faz pensar sobre como “ir além do desempenho esperado do papel de ‘aprendiz’”, assim como superar uma discussão em termos de “capacidades desenvolvimentais”. No entanto,

Mesmo para os críticos do ‘desenvolvimentismo’, é difícil abrir mão completamente da noção de desenvolvimento, ou seus correlatos, como a de vulnerabilidade, incompletude e imaturidade. A ideia de ‘imaturidade’ parece ressoar aqui e ali, apontando para uma dificuldade teórica em relação a prover outras compreensões a respeito deste ‘resíduo’, que consiste na diferença das crianças em relação aos adultos, tendo em vista as defasagens de experiência, conhecimento e responsabilidade entre eles.

Os princípios da igualdade perante a lei - manifesta pela universalização dos direitos -, e do respeito às diferenças - manifesto pela consideração da criança e do adolescente como pessoa em condição peculiar de desenvolvimento -, conforme trazidos por Pinheiro (2006), explicitam o reconhecimento da igualdade das crianças como sujeitos de direitos e o respeito à sua diferença, por suas singularidades. Igualdade e diferença são, no entanto, aqui tensionadas, pois se tentamos elencar tais diferenças,

nos deparamos com uma séria dificuldade de fazê-lo sem recair em uma lógica desenvolvimentista que toma os cursos de vida como algo linear e de ordem crescente, permanecendo uma concepção dessas diferenças como desigualdades.

Entendemos que as singularidades que marcam as diferenças entre crianças e adultos, por exemplo, precisam ser tomadas não somente por aspectos biológicos do desenvolvimento, mas principalmente pelas variadas relações de dimensões culturais, sociais e políticas envolvidas nas dinâmicas contextualizadas das quais participam esses diferentes atores. Entendemos que conceber as crianças como vulneráveis não significa apenas que têm um organismo biológico não amadurecido em diversos aspectos, mas que estão posicionadas de uma determinada forma em um tecido político, social e cultural, no qual predomina um modelo de sujeito que elas só alcançarão quando se ‘desenvolverem’ e tornarem-se ‘adultas’, então com plenas possibilidades de participar.

Assim, consideramos como um modelo moderno centrado em ideias desenvolvimentistas e valores ocidentais de sujeito, progresso e sociedade, tem favorecido o posicionamento das crianças de forma marginalizada, subordinada, silenciada e invisibilizada, classificando-as estritamente por critérios etários e de certa forma despolitizadas. Como falar de participação de um grupo que tem sido abordado nessas condições? Para essa participação acontecer seria necessário restringir-se a preparar as crianças enquanto tais ou desconstruir esse modelo de sujeito nessa referência do curso de vida?

A propósito, as imagens negativas da infância são colocadas muitas vezes como obstáculos à participação das crianças.

Hill et al. (2004) apontam que talvez o principal obstáculo para a participação de crianças sejam as percepções adultas e as imagens que se têm da capacidade das crianças, além do interesse de manter as relações como estão. Há ainda o receio de uma irresponsabilidade infantil e a ideia de que os direitos civis devem ser exercidos por pessoas racionais e independentes, acreditando-se que as crianças apenas o serão ao se tornarem adultos (Hill et al., 2004).

Taylor e Percy-Smith (2008) reforçam essa questão colocando que um obstáculo no papel desempenhado pelas crianças no engajamento comunitário tem sido as construções sociais negativas da infância como um problema, marcada pela falta de competência, imagem que age contra seu engajamento ativo nesse processo.

Assim, o que observamos é que as imagens que se tem das crianças como sujeitos frágeis, incapazes, em formação, vulneráveis ou, por um outro lado, perigosas, ameaças à ordem, devendo ser reguladas e controladas, têm sido apontadas como um dos principais obstáculos para pensar e praticar a participação infantil de uma forma substancial, que seja efetiva, significativa e transformadora para os envolvidos. Seria necessário, então, promover transformações nos modos de conceber a infância e se relacionar com as crianças para que se realize uma participação assim qualificada.

Mas há mais aspectos relacionados às imagens negativas da infância limitando a participação de crianças. As relações de poder envolvidas nas relações intergeracionais e constituintes da participação infantil estão, por exemplo, ligadas a essas imagens e às limitações delas decorrentes. Para Moses (2008), o modo como a infância é concebida tem um impacto na maneira como o poder funciona nas interações entre crianças e adultos, assim como nos espaços que são abertos às mesmas para participar nas tomadas de decisões públicas (comunidade local, escola, em um nível nacional). Impactam também no modo como sua inclusão e suas opiniões são levadas a sério ou como são frequentemente possibilitadas a tomar decisões. Nessa perspectiva, a autora coloca como é importante, quando se pensa sobre que oportunidades há para diferentes tipos de participação de crianças, examinar as concepções dos adultos sobre a infância e as dinâmicas de poder inerentes nesses processos (Moses, 2008).

Assim, quando falamos sobre participação de crianças, enfrentamos o desafio de nos desapegar de argumentos vinculados a ideias de vulnerabilidade, fragilidade, incapacidade e inferioridade, que aparecem como problematizadoras de uma participação infantil de fato significativa, efetiva e transformadora.

Seguimos com alguns exemplos em que as concepções e imagens de infância aparecem impactando a forma como as crianças e sua participação são abordadas em diferentes contextos.

No estudo que desenvolveu sobre participação de crianças na África do Sul, Moses (2008) assinala que, concepções normativas das crianças como dependentes e passivas estão presentes nos serviços de provisão ofertados tanto pelo Estado como por organizações sem fins lucrativos, o que tem sido alimentado pela pobreza disseminada e os níveis de HIV/Aids característicos de comunidades do país, tomando as crianças como vítimas inocentes. Isso é agravado pelo fato de que a maioria das doações, fundos para programas e projetos, advindos de países desenvolvidos, buscam categorias de

crianças como, por exemplo, “órfãs da Aids”. Por sua vez, rótulos como esse não só minam a probabilidade da participação de crianças nos serviços, mas de fato prejudicam as habilidades das crianças participarem de forma mais abrangente na sociedade, já que o rótulo em si é utilizado para desconsiderar suas estratégias de sobrevivência e enfrentamento (Moses, 2008).

O que é colocado por essa autora nos ajuda a refletir sobre como, em uma diversidade de experiências de infância, algumas crianças são ainda mais aprisionadas em idealizações do que outras há um modelo ideal e todas aquelas que ‘escapam’ a esse modelo acabam constituindo outras infâncias, por vezes subjugadas, marginalizadas ou, como nos exemplos trazidos pela autora, consideradas como vítimas indefesas e incapazes de agir diante de suas realidades precárias.

Mesmo com uma tendência geral da hierarquia adulto-criança e a desvalorização das inclusões e iniciativas das crianças, Moses (2008) encontra em seu estudo evidência de que uma conscientização comunitária (aqui podemos entender “conscientização comunitária” como referida aos adultos dessas comunidades) sobre os direitos das crianças tem crescido, o que é manifesto, segundo a autora, no claro reconhecimento e valorização, por parte de alguns pais, professores e outros adultos da comunidade, das perspectivas das mesmas, sendo nutrida ativamente uma significativa comunicação com os mais jovens em seu cuidado.

Em seu estudo com crianças de Gana, Twun-Danso (2010) destaca que o primeiro componente da construção da infância e do processo de criação das crianças é a dependência: como um dependente que é alimentado, as crianças são restritas em sua habilidade para expressar suas visões, sendo a liberdade para falar um privilégio daqueles que alimentam os demais, aplicado não só aos pais, mas também às elites.

A autora então indaga o que isso significa para aquelas crianças que trabalham e cujas famílias dependem dos recursos que elas trazem para casa e constata que, mesmo ganhando algum dinheiro, esse é dado para seus pais, ou seja, essas crianças não têm o controle sobre seus ganhos e seus pais continuam hábeis para alegar que eles alimentam suas crianças, de forma que a imediata transferência de seus ganhos para seus pais ou “guardiões” reduz qualquer autonomia ou controle que uma criança poderia reivindicar como resultado de seu engajamento em uma atividade de geração de renda. Desse modo, até que a pessoa conquiste independência, case-se e se torne pai/mãe será sempre percebida como uma criança por alguém. Não importa a idade que se tem, haverá

sempre alguém mais velho que irá perceber aquela pessoa como uma criança. Essa forma cultural de compreensão aponta para a infância como algo interminável, assim como para uma natureza eterna da autoridade dos pais e dos mais velhos, e do controle por eles exercidos (Twun-Danso, 2010).

Twun-Danso (2010) coloca que, interessante, as crianças reproduzem essas práticas em seus próprios grupos de pares, com tendência a recriar a hierarquia social em seus próprios universos, permitindo que os adolescentes tratem as crianças mais jovens do mesmo modo com que os grupos etários antes deles os tratam. Assim, entendemos que as crianças não só recebem esses valores e crenças culturais, elas os reproduzem, mas também os interpretam e, nesse processo, recriam, transformam. Por isso é complicado pensá-las como reféns das imagens e concepções de infância e meras receptoras de propostas de participação.

Um segundo componente do processo de criação das crianças, identificado no estudo de Twun-Danso (2010), proximamente relacionado à dependência, é o controle e posse dos pais. A criança é tida como alguém que está nas mãos dos pais, sem ter fala nas tomadas de decisão na família, devendo apenas escutar. Os pais devem informar e explicar as decisões para as crianças, mas não necessariamente envolvê-las nas tomadas de decisão porque eles possuem a criança e, como é acreditado, farão o seu melhor para elas.

O controle paterno e a percepção de que a infância nunca termina resulta na marginalização de uma pessoa em um grupo, devido à percepção de que é uma criança, mesmo que já seja casado, tenha sua própria casa, filhos e mesmo cuide de seus pais. No entanto, o que é colocado nessas ideias se refere de fato não à idade biológica, mas à relatividade das idades e às ideias de gerontocracia e antiguidade compartilhadas culturalmente (Twun-Danso, 2010).

Em seu projeto de documentação do trabalho de um grupo de crianças - o Amra Padatik (AP) -, Sircar e Dutta (2011) tecem uma crítica às imagens com as quais têm sido retratadas as crianças filhas das trabalhadoras do sexo na Índia. Os autores questionam como as representações de sofrimento, especialmente de crianças, essencializam, naturalizam ou sentimentalizam as mesmas, mais que perturbam ou inquietam as causas estruturais responsáveis por esse sofrimento, assim como indagam se representações de crianças sofrendo resultam em garantir seus direitos, identificando que

Intervenções em nome de proteger os direitos das crianças das trabalhadoras do sexo [...] trabalham no mesmo caminho de desqualificar as crianças, dado que elas são raramente consideradas agentes cujas vozes são primariamente determinantes das políticas que poderão proteger seus direitos [...] O que tem sido construído [pelas crianças da AP] é um movimento de crianças onde elas não são meros recebedores passivos de medidas de bem estar como vítimas, mas agentes ativas que estão participando demandando seus direitos. Elas são defensoras de seus próprios direitos (Sircar e Dutta, 2011, p.340 e 342).

Como esses autores assinalam, não significa desconsiderar a condição em que se encontram essas crianças, mas destacar as múltiplas e sobrepostas realidades de coerção, celebração, negociação e determinação que marcam suas vidas. Também se trata de uma tentativa de expor como o foco singular no sofrimento atua para apagar a multiplicidade de experiências vividas, negando a essas crianças uma oportunidade de serem reconhecidas como cidadãs com agência para dar significados a como suas histórias são representadas.

Imagens das crianças como vítimas das suas circunstâncias de vida parecem aprisioná-las nessas condições, impedindo de enxergar como agem, pensam e sentem, utilizando-se muitas vezes de recursos próprios, de invenção e imaginação, do que interpretam e reproduzem, mas também do que significam. É assim que mantê-las aprisionadas a essas imagens, protegendo-as dos ‘perigos’ do mundo, pode entrar em choque com as ideias de sua participação.

1.4 A criança com voz e agência: como compreender essa ‘nova’ posição de sujeito

Castro (2010) coloca que a “participação tem sido a palavra chave que tem nomeado os diversos esforços de encarar as crianças de uma maneira diferente, desregulando o quadro normativo que as posicionou como meros objetos de ações dos adultos” (p. 26). Entendemos que na ‘explosão’ da participação é enfatizada uma concepção de crianças como sujeitos capazes, competentes, atores sociais que intervêm em seus contextos através de sua voz (expressão de suas opiniões e observações) e sua agência. Deparamo-nos, no entanto, com a contradição referente ao fato de que, embora essa participação requeira uma nova forma de conceber a infância e as crianças, muitas

vezes permanece sustentada por concepções tradicionais de infância que parecem ‘emperrar’ suas engrenagens.

Castro (2010) indaga, entretanto, “se a questão da participação de crianças favoreceu mudanças nos modos como elas são efetivamente consideradas”. Como lidar com essa “nova posição falante” de crianças e jovens?

Assim, para que o sentido da participação seja efetivamente ‘novo’, é necessário, em primeiro lugar, que ela se apoie em um modelo de subjetivação diferente do ‘desenvolvimentismo’. Nesse modelo, que estipula uma maneira completa de ser – a adulta – as crianças e os jovens sempre estarão posicionados em um patamar inferior, e a participação que lhes será permitida estará, de antemão, delimitada pelo poder do adulto que fixa e estipula os objetivos para a vida de crianças e jovens. (Castro, 2010, p.40)

Como é assinalado por Castro (2010), trata-se de uma (dita) ‘nova’ noção de participação ainda bem próxima dos pressupostos da socialização, que parece ainda sustentada por uma concepção de criança como um sujeito que não está pronto, em processo gradual de aquisições e um ‘modelo de competência’ fundamentado em um modelo de desenvolvimento individual. Esse é um dos motivos pelo qual “a noção de participação de crianças ainda encontra dificuldades significativas para se tornar plausível”.

Concordamos com a autora sobre a ideia de que a participação das crianças da qual tanto se fala parece permanecer relacionada a uma noção de sujeito a partir da qual as crianças são mantidas subordinadas a um modelo adulto e ainda excluídas de participar em espaços e situações mais amplas que o seguro ambiente privado da família e mesmo da escola, não havendo ocorrido as esperadas mudanças nos modos como as crianças são consideradas.

O próprio direito de participação consiste em algo outorgado às crianças pelos adultos, a partir de entendimentos destes sobre demandas das crianças, as quais parecem distantes e não apropriadas dessas experiências subjetivas e coletivas de reivindicações, lutas e conquistas em relação aos seus lugares sociais e políticos (Castro, 2010). Desse modo, em relação à participação das crianças, se faz necessária a construção de espaços interlocutórios por elas conquistados e a compreensão de si (crianças) como seres falantes (Castro, 2013).

Outro aspecto importante colocado por Castro (2010) consiste em que há um reconhecimento da participação das crianças expresso em termos condicionais, que reforça a ideia das mesmas como um vir a ser. Assim, a participação infantil parece permanecer restrita a um papel social convencional, circunscrita ao mundo privado da família e da escola, silenciada e protegida das questões do mundo social mais amplo.

Logo, de modo muito oblíquo, a participação de crianças foi, sim, reconhecida, mas apenas como o desempenho adequado às demandas sociais, como aprendizes, conscienciosamente esperando a maturidade, e se preparando para seu papel futuro na sociedade.

Esse reconhecimento condicionado da participação de crianças é explicitado, por exemplo, quando Alderson (2010) questiona, nos termos da CDC, quando as crianças se tornariam capazes de formular suas próprias visões e, assim sendo, teriam o direito de expressar livremente essas visões em todos os assuntos que lhes afetam. Em que estágio os adultos dão o devido peso às visões das crianças, de acordo com sua idade e maturidade? E em que aspectos se baseia a própria noção de maturidade?

Reforçamos, portanto, a observação de que a participação permanece classificada, assim como reconhecida e legitimada, desde parâmetros adultos, entre os quais se destaca o uso reiterado da noção de (i)maturidade, algo ‘medido’ em termos desenvolvimentistas. Se tomada essa perspectiva, são os adultos que definirão quando as crianças estarão aptas a participar e expressar seus pontos de vista de forma a serem valorizados, e nesse sentido, quando sua participação será válida e viável.

Indagamos, nessa altura, se seriam necessárias habilidades, capacidades e competências específicas para participar, o que tem sido por vezes trazido nos textos consultados, até mesmo defendendo positivamente tal necessidade, corroborando para uma compreensão da participação infantil de forma condicionada. Haveria um modelo de sujeito apto a participar? Embora discordando, parece-nos que há, o que implicaria, por sua vez, em modos de subjetivação particulares, a partir de modelos de sujeitos predominantes, os quais excluem as crianças, se tomadas determinadas maneiras com que são concebidas.

Como colocado por Hinton (2008), na CDC, especificamente nos artigos relativos ao direito à participação, fala-se da mesma condicionada à idade, maturidade e capacidades evolutivas da criança. Além disso, na prática, muitos dos discursos estão tratando de crianças mais velhas e dos jovens. Assim, o modelo de desenvolvimento

baseado na idade, não só afeta os processos de participação das crianças, mas tem resultado em um recurso de preconceito para aquelas mais jovens, sendo sustentada uma correlação entre idade e vulnerabilidade (Hinton, 2008).

Ademais, em termos condicionados, a participação infantil parece muito mais uma preparação para um dia as crianças poderem participar em espaços legitimados e exercer direitos em sua plenitude (algo que, por outro lado, é questionável se ocorre mesmo com os adultos).

Nesse sentido, Hinton (2008) coloca que, mesmo com uma crescente sofisticação nos modelos de infância, há um limitado debate sobre suas habilidades e competências como atores públicos. Ao contrário dessa autora, substituiríamos a referência a “habilidades e competências”, por “posicionamentos das crianças em relação aos adultos”, o que entendemos imprimir um movimento necessário ao problematizarmos a noção das crianças como atores públicos. Ocupar esse lugar não se trata de algo a depender das crianças individualmente, mas sim de condições que são construídas em suas relações com os demais atores em determinados contextos.

Portanto, para se falar de participação, as crianças passam a ser concebidas de outras maneiras, como sujeitos com voz e agência, o que lhes permitiria expressar suas ideias e opiniões e agir sobre o que lhes afeta, especialmente nas tomadas de decisões (visto a consideração desses aspectos em um modelo de participação predominante). É como se as crianças ganhassem uma nova humanidade, que inclui novas subjetividades. Quem participa é um novo sujeito, não completamente correspondente ao adulto (por suas singularidades e diferenças), nem à condição da criança silenciada, passiva e invisibilizada. No entanto, conceber as crianças como sujeitos com voz e agência traz também contradições, pois tais atributos não podem ser considerados de forma isolada, nem são suficientes para se firmar uma participação de fato.

Taft (2014) coloca que a noção de voz, central na discussão sobre a participação de crianças, é criticada pela mistificação de uma voz ‘autêntica’ das crianças, assim como é questionado como a voz das crianças impacta de fato os programas e políticas, não sendo levadas em conta as condições relacionais e contextuais nas quais as crianças se expressam. Assim, a autora defende que a participação vai muito além de poder falar, implicando no reconhecimento e respeito das opiniões e pontos de vista infantis, inclusive no que diz respeito ao que se faz com tais falas.

Mesmo que a voz (‘dar voz’ e também ‘ter voz’ e ‘ser ouvido’) seja um aspecto importante quando pensamos na participação de crianças, esta não pode ser limitada a voz e escuta, devendo ser enfatizada a agência das crianças, construindo formas de participação além de prescrições e instituídos.

Para White e Choudhury (2010) a noção de agência das crianças não pode ser compreendida como autônoma e independente da estrutura e cultura na qual se dá; precisa ser analisada em relação aos recursos com os quais se delinea e as estruturas externas em que se insere. Os autores argumentam que se se busca seriamente aprender desde a participação infantil é necessário “seguir os passos” das crianças marginalizadas quando elas deixam os escritórios e programas planejados e se direcionam ao mundo no qual transitam e vivem.

Em um trabalho que realizaram, White e Choudhury (2010) tomaram a violência como um assunto próprio das crianças, por ter sido trazido por elas no grupo do qual participam. Os autores exploram como isso afeta a agência e os significados de participação na vida das mesmas, identificando a necessidade de reconhecer as histórias pessoais das crianças participantes e situar suas ações em relação a essas histórias. É nesse sentido que Mason e Bolzan (2010) reforçam o argumento de White e Choudhury (2010) destacando que a participação de crianças não significa apenas facilitar a agência das mesmas, mas atentar para os fatores estruturais de seus contextos.

1.5 Participação *versus* Proteção

Uma questão fundamental a se considerar diante das tentativas de definição da participação de crianças, em meio às concepções sobre a infância e os ‘novos’ lugares a serem ocupados pelas crianças, refere-se à tensão que se dá entre as noções de participação e proteção.

Moses (2008) chama a atenção para que os direitos das crianças priorizados na Convenção são em sua maioria direitos baseados em sua proteção, concebendo-as como cidadãs vulneráveis, mais que cidadãs com agência. Para a autora, referindo-se ao estudo que desenvolveu na África do Sul, uma clara abordagem dos direitos das crianças à proteção e à participação como opostos acaba por limitar o escopo e a profundidade de oportunidades para que as crianças sejam escutadas nos assuntos que afetam suas vidas. Segundo Moses (2008), parece haver uma falta de conhecimento,

experiência e debate sobre como proporcionar tanto a proteção quanto a participação de crianças.

Entendemos que, dependendo de como a proteção é concebida, pode tornar-se algo de fato limitante para a consideração das crianças como partícipes, restringindo possibilidades diante de riscos e ameaças a um 'ser' tomado como vulnerável. A propósito, Feinstein et al. (2010) assinalam que as considerações que são feitas sobre as crianças em situações de conflito e pós conflito geralmente tendem a focar na sua proteção e reflete uma visão dessas crianças como vítimas passivas. Sobre as crianças vivendo nas situações mais pobres e difíceis, Ray (2010) coloca que, geralmente, elas estão cercadas por adultos com atitudes e comportamentos negativos arraigados para com elas, enfatizando uma demanda de proteção em detrimento da promoção de sua participação, inclusive em iniciativas que possam propiciar sua proteção.

No entanto, como assinalado por Feinstein et al. (2010), pesquisas e avaliações desenvolvidas sobre o tema da participação infantil revelam a extensão com que essas crianças (em situações de conflito e pós conflito) são participantes ativos em suas próprias vidas, enquanto também influenciam seus pares, famílias, escolas, comunidade e, em alguns contextos, atores da política e militares. Exemplos de 'advocacy' lideradas pelas crianças, iniciativas de mídia e documentação são vistas pelos autores como claramente ilustrando os fortes desejos das mesmas de serem levadas mais seriamente como atores políticos e sociais (Feinstein et al., 2010).

Assim, na tensão entre participação e proteção, vimos que, por um lado, a busca por garantir a proteção das crianças muitas vezes pode acabar contendo ou desconsiderando sua agência, dificultando o exercício de seu direito a participar. Tal proteção pode ser alimentada por uma ideia de que a criança não é capaz de se responsabilizar por suas escolhas e ações, não saberá defender-se dos riscos e ameaças, não entenderá o que está sendo tratado, logo poderá ser facilmente manipulada, explorada ou mesmo sofrer algum tipo de violência colocando-se em risco ao participar. Assim se reforça também a ideia de que as crianças só poderão participar em um momento futuro e, como crianças, apenas acompanhadas de adultos, os quais lhes protegerão.

Percy-Smith e Thomas (2010) argumentam que as preocupações dos adultos com a proteção das crianças provavelmente atrapalham seu direito à participação, a qual, por sua vez, pode se constituir como uma importante maneira das crianças conquistarem

direitos de provisão e proteção. Esses autores lembram que, onde as crianças não podem contar com os adultos para agir por elas é possível observar que elas podem desenvolver sua própria capacidade de agir. Enquanto isso, expectativas negativas sobre o que crianças e jovens podem conquistar constituem barreiras significativas para a sua participação.

Um aspecto importante nessa discussão é colocado por Hinton (2008), quando lembra que um pressuposto implícito no modelo ocidental de infância é de que a família protege a criança. No entanto, em muitas das situações em que as crianças são ameaçadas ou sofrem violência na própria família, elas têm demonstrado estratégias de sobrevivência baseadas em fontes de conhecimento independente.

Como ressaltado por essa autora, os recursos utilizados pelas crianças são geralmente esquecidos nas análises e pesquisas quando não se consulta as crianças nem se considera suas perspectivas, mas apenas de seus cuidadores. Esquece-se ainda que as crianças podem reverter a expectativa de uma proteção vinda do adulto para ela, agindo muitas vezes como recurso emocional para os adultos. Além disso, as pesquisas têm demonstrado como as crianças conseguem lidar com perigos e infortúnios e influenciar seu destino e daqueles com quem convivem (Hinton, 2008).

Por outro lado dessa tensão é assinalado que a participação, quando colocada como um imperativo, sem ser levado em conta em que condições, assim como com que objetivos, sentidos e relevâncias as crianças participam, pode acabar colocando de fato em risco os participantes, expondo-os desnecessariamente, desconsiderando-se demandas de proteção. Isso pode acontecer em casos nos quais a participação é tomada de forma vazia, como algo que se deve cumprir para uma prestação de contas, sem se saber substancialmente o porquê e para quê as crianças estão participando. Pode ocorrer, por exemplo, das crianças serem expostas a situações de constrangimento e violências, mesmo quando não se tem intenção, mas por um não aprofundamento das condições e propósitos dessa participação.

Mason e Bolzan (2010) colocam que a defesa do empoderamento infantil através do direito de participar acaba desafiando relações existentes entre adultos e crianças, provocando deslocamentos em determinados padrões de relacionamento e nas relações de poder aí envolvidas, o que é também enfatizado por Lansdown (2010) quando entende que a luta por justiça e respeito, tomada por membros marginalizados da sociedade, costuma desafiar bases de poder tradicionais. Nesse sentido, esses autores

atentam que, desafiando padrões relacionais enraizados de um determinado *status quo*, a participação pode expor as crianças, podendo haver consequências negativas e não intencionais ao envolvê-la como atores sociais engajados em reivindicar seus direitos, como por exemplo, quando participam em espaços e com pessoas que não estão preparadas ou sensibilizadas para lhes acolher.

Nesse sentido, Lansdown (2010) defende a necessidade de balancear o direito à participação e o direito à proteção, colocando que excessivas e inapropriadas expectativas em relação à criança podem ser tão prejudiciais quanto lhe negar tomar parte nas decisões de que é capaz fazer, pois é possível considerar que a vulnerabilidade das crianças não se dá devido à sua falta de capacidade, mas devido à falta de poder e *status* com os quais possa exercer seus direitos e desafiar/enfrentar abusos. Ou seja, essa tensão refere-se muito mais a posicionamentos políticos e sociais que são relacionais e cambiáveis do que a algo que fale de uma essência da criança e de sua participação.

Da referida discussão, parece importar compreender em que termos a proteção tem sido tomada nas diversas situações de promoção da participação de crianças, considerando-se até que ponto essa proteção mantém-se sustentada por concepções negativas da infância, assim como ter claro o que fundamenta a participação a fim de que as crianças não sejam colocadas em situações prejudiciais, ou seja, o desafio consiste em equilibrar participação e proteção quando trabalhamos com as crianças.

1.6 Uma necessária sensibilização dos adultos

Um desafio à participação das crianças refere-se a uma necessária sensibilização dos adultos quanto ao tema e à prática dessa participação, o que também pode contribuir para promover criticamente sua proteção. Trata-se de uma sensibilização diante desse novo sujeito criança, dessa nova posição que interfere e transforma as relações intergeracionais como tomadas até então. Essa sensibilização dos adultos fala também da importância de olhar para a participação desde uma interdependência entre adultos e crianças: não há participação infantil tomando as crianças de forma isolada (como vimos discutindo), mas sim nas suas relações, nas quais os adultos exercem um papel fundamental.

Mas de que sensibilidades falamos? Uma sensibilidade jurídica, que coloca os direitos das crianças como imperativos muitas vezes não problematizados e/ou

descontextualizados? De uma sensibilização promovida pela mídia, enfatizando a proteção das crianças como sujeitos passivos, vulneráveis à publicidade e ao consumo, ou como consumidores potentes, ou ainda como ameaças a serem disciplinadas e controladas? Ou mesmo de uma sensibilização marcada por discursos do que é ‘politicamente correto’, também sem maiores problematizações e aprofundamentos?

Falamos de uma sensibilização que implique, por exemplo, na construção de espaços de participação que sejam acolhedores de modos singulares de participar, uma sensibilização em relacionar-se com as crianças levando em conta suas diferenças, mas também respeitando sua igualdade, o que por sua vez implica em entendê-las como atores políticos que participam.

Caraveo e Pontón (2007) afirmam que a necessidade de incluir os adultos nos processos de trabalho com e para os jovens e crianças corresponde a processos de aprendizagens multidirecionais, nos quais todos os envolvidos podem se familiarizar com outras maneiras de ver, ser e estar no mundo.

Contreas e Perez (2011) destacam a dificuldade de uma “genuína participação” infantil, o que implicaria em mudar as visões sobre as posições de crianças e adultos. Nessa direção, Lansdown (2010) argumenta ser necessário desenvolver um trabalho de sensibilização dos adultos em relação ao direito à participação de crianças e o impacto positivo de sua realização. No entanto, o que Contreas e Perez (2011) observam é que, ao invés de prevalecerem iniciativas de participação que promovam uma cultura de transformação social e possibilidades de ação da infância, o foco tem se mantido na atenção à infância desde uma perspectiva carencial, como sujeitos passivos, sem permitir a autoria do mundo infantil nas situações que lhe afetam.

Conforme assinalado por Moses (2008), os adultos falham em tomar as visões das crianças de forma séria, trivializando suas contribuições. Além disso, questões como as disparidades de poder entre adultos e crianças, assim como as percepções sobre as mesmas devem ser consideradas junto aos adultos facilitadores (Moses, 2008).

Em um projeto que se propunha a facilitar o envolvimento das crianças nos processos de orçamento do governo local, identificou-se que a presença de um adulto, na estrutura de tomada de decisão, que acredita e entende o valor da participação das crianças nesses processos, exerce um papel essencial e positivo na criação de espaços para que as crianças de fato influenciem nesse nível de participação (Moses, 2008). No entanto, como assinalávamos, a sensibilização a que nos referimos precisa ir além dos

espaços estruturados de participação, não se reduzindo a uma adaptação das crianças aos mesmos, nem a uma ‘preparação’ dos adultos à inclusão das crianças em seus espaços, mas considerando outras formas não previstas de ação e participação das crianças e, assim, de encontros entre as mesmas e os adultos.

Moses (2008) observa ainda, do seu estudo na África do Sul, que a maioria dos adultos tem uma limitada, se tem alguma, experiência de participação em planejamentos públicos e processos de tomada de decisões, o que torna difícil para os mesmos entender e sustentar processos de empoderamento das crianças quando os próprios adultos não são empoderados a participar.

A propósito, reforçamos a observação de que a autora está todo o tempo se referindo a um tipo de participação, aquela que envolve tomadas de decisão em estruturas formais. A sensibilização que enfatizamos como necessária, no entanto, incluiria os variados modos de participar das crianças, que não necessariamente correspondem a modelos predominantes nem mesmo aos papéis que se espera que elas desempenhem, escapando de categorias familiares no universo adulto. Chamamos assim a atenção para o fato de que, quando tratamos da participação das crianças, copiar os modelos adultos tem se mostrado insuficiente.

1.7 Não basta copiar dos adultos seus modelos tradicionais e (pré)estruturados de participação

Para Malone e Hartung (2010) e Taylor e Percy-Smith (2008), boa parte da literatura e das teorias, advindas de uma variedade de disciplinas, sobre a participação de crianças, têm sido baseada em modelos adultos ou comunitários de participação, tratando do envolvimento de crianças em processos formais de tomadas de decisão, além de agendas e regras centradas nesses modelos, adaptados para o trabalho com crianças. Há, dessa forma, uma tensão explícita entre a adaptação das crianças aos modos adultos, formais e tradicionais de participação e as transformações necessárias nas instituições e organizações a fim de facilitar as vozes das crianças.

Essas transformações implicariam, segundo os referidos autores, em conceber a participação não como uma imposição de uma estrutura sobre as crianças, mas em ‘reconhecer’ que as crianças estão participando em seu cotidiano através de suas práticas culturais e suas reconstruções de si e de seus entornos. Entendemos que esse

‘reconhecimento’ colocado pelos autores partiria dos adultos com os quais as crianças estão nos processos de participação, os quais, por sua vez, poderiam substituir as tentativas de adaptação das crianças às suas estruturas formais por um ‘reconhecimento’ da participação infantil que já acontece, desde as crianças. No entanto, se pensarmos bem, as crianças poderão estar participando independente de isso ser reconhecido por alguém, o que nos faz questionar até que ponto, para ser denominada participação, é necessário um reconhecimento.

Sobre esse aspecto, os referidos autores assinalam ainda que ‘não é dado reconhecimento’ às consultas/investigações espontâneas das crianças durante suas práticas culturais diárias, o que os leva a defender que uma teoria sobre a participação de crianças deve ser gerada do campo mais do que aplicada desde construtos teóricos centrados no adulto. Essa ideia vai ao encontro do que falamos anteriormente sobre uma possibilidade de compreensão da participação a partir das experiências das crianças em participar, da participação que elas já exercem e/ou almejam. E parecem colaborar para o entendimento de que adaptações a modelos adultocentrados não dão conta dessa participação (talvez determinados modelos não sejam efetivos para os próprios adultos).

Taylor e Percy-Smith (2008) colocam que a implementação de formulações políticas padronizadas geralmente tem entrado em choque com os pontos de vista e realidades culturais diversas de crianças e jovens, valendo ressaltar que tais padronizações não apenas estão relacionadas aos modelos adultos referidos, mas também aos modelos de participação infantil como colocados por organizações internacionais, em perspectivas globais. Ademais, esse choque aponta para que não se trata simplesmente de implementar formulações, mas antes conhecer profundamente as dinâmicas das relações que sustentam tal participação em cada contexto particular.

Segundo Taylor e Percy-Smith, jovens e crianças estão ausentes dos espaços de engajamento dos adultos, onde são tomadas decisões sobre a vida da comunidade e nos quais, muitas vezes, os próprios adultos da comunidade não são aqueles participantes com poder de influência. Isso aponta para a questão sobre quão efetiva pode ser a participação de jovens e crianças nesses espaços institucionais hierárquicos do governo local e de outros serviços públicos, permanecendo suas desigualdades de poder, o que reforça mais uma vez o argumento de que não basta impor a participação das crianças, para as mesmas, em tais espaços.

Na análise desenvolvida por Contreas e Perez (2011), de instituições relacionadas à participação de crianças, observou-se que essa participação se dá baseada em políticas e formas arraigadas em um modelo adultocêntrico. A participação tomada dessa maneira – centrada em modelos adultos - mostrou ainda uma tendência a se naturalizar – sendo reproduzida – nas falas e colocações das próprias crianças. Segundo esses autores, o acesso aos espaços e instâncias participativas, entendidos como o terreno do político e da visibilidade de um coletivo, é hoje uma das principais lutas simbólicas das crianças, afastadas que estão dos espaços públicos.

No entanto, vimos aqui uma importante contradição: se se constata que não há uma efetividade da participação infantil apenas ‘imitando’ modelos adultos, como a luta pelos espaços assim estruturados pode se constituir como uma prioridade? Entendemos que as crianças poderiam construir suas próprias instâncias participativas, como espaços coletivos, mesmo que tais construções não sejam nem reconhecidas, nem legitimadas como tais pelos adultos.

Mas conforme assinalado por Mannion (2010), uma ideia de espaços próprios para a participação de crianças e jovens, comumente colocada nos projetos, com o amplo uso do termo ‘espaços de participação de/para crianças’, apresenta-se inapropriada e mesmo equivocada, pois, como defendido pelo autor, esses espaços são melhor compreendidos através das relações intergeracionais que dão origem aos mesmos e em relação a como são mantidos e sustentados por essas relações. Uma crítica espacial sobre esses espaços próprios coloca que tal entendimento desconsidera como os espaços são formados e que relações os tornam possíveis, considerando espaços como parte da ação (e não como algo que contém a mesma), influenciando as formas de comportamento que se dão e a emergência de identidades que o habitam (Manion, 2010).

Compreendemos, então, que embora não seja viável imitar os modelos adultos ou adaptar-se aos seus espaços formais e estruturados, falar de ‘espaços próprios de participação das crianças’, concordando com Manion (2010), também não consiste em uma saída, visto que, por mais que nesses espaços haja uma presença demarcada/conquistada das crianças, elas não estão sozinhas na constituição dos mesmos e dependem de outros atores para movimentar essa participação.

1.8 Ir além das consultas e de uma participação instrumental, construindo-se culturas de participação.

Outro aspecto importante quando falamos sobre os espaços de participação de crianças (pensando esses espaços não só como físicos, mas também como oportunidades), consiste em que, muitas vezes, tem predominado uma participação instrumentalizada, a partir da qual as crianças são ‘apenas’ consultadas por adultos, permanecendo fora dos processos de participação como um todo, nem mesmo sabendo das repercussões das opiniões e visões expressas, levadas pelos adultos que as consultam às instâncias participativas.

Taylor e Percy-Smith (2008) colocam que as consultas tornaram-se uma tendência na busca por ‘capturar’ as visões e vozes das crianças no sentido de uma mais extensa participação, respondendo a agendas adultas, mas sendo claramente apenas parte dos processos de participação. Isso faz com que as crianças permaneçam se sentindo e sendo posicionadas de formas marginalizadas.

Hinton (2008) reforça a constatação de que as crianças são geralmente tomadas de forma instrumental para consultas, mais do que atores chave em processos de transformação social, mesmo já havendo demonstrado sua “competência” como agentes sociais em vários contextos, como por exemplo, nas evidências de crianças participando em prol de melhorias na saúde e educação e em questões não só que lhes afetam, mas de toda uma comunidade, o que demonstra que podem colaborar com valiosas perspectivas, sobre vários assuntos.

Para Hill et al. (2004), a participação como uma consulta às crianças é uma questão com limitações e complexidades: a consulta pode acabar substituindo a participação em decisões que não envolvem diretamente as crianças, mas somente quem as consultou. Considerando-se a importância dos resultados da consulta, ao facilitarem o desenvolvimento de habilidades benéficas em um processo democrático, os autores chamam a atenção para o impacto que esses resultados têm, pois sua falta e/ou desconhecimento podem interferir negativamente no processo, para os participantes e sociedade (Hill et al., 2004).

Cockburn (2007) atenta que há também situações em que as crianças participam de processos de tomadas de decisão de organizações ou governamentais como

convidadas, em rituais políticos ou administrativos, mais do que como cidadãs plenas. Essa ‘participação por convite’ caracteriza-se por ser limitada por barreiras normativas e por uma racionalidade instrumental, por dura regulação e maneiras de interação que não alteram em nada as relações de poder entre organizações, crianças, jovens e adultos (Cockburn, 2007).

O fundamental parece ser criar culturas de participação, indo além das já praticadas consultas, enfatizando-se os impactos sociais dessa participação, na vida e nas relações das pessoas envolvidas. Nessa perspectiva, Sinclair (2004) afirma que o desafio adiante (considerando o progresso das práticas participativas infantis) será avançar das consultas isoladas à participação inserida nas culturas das organizações e estruturas de tomadas de decisão, tomando a participação como parte da maneira como adultos e organizações se relacionam com crianças e não só como um ‘algo a mais’.

Esse desafio vai ao encontro do que é colocado por Taylor e Percy-Smith (2008) como uma possibilidade de compreensão mais ampla da participação.

Há uma tradição estabelecida de teoria e prática participativas que entende a participação de forma mais plena como um processo de reflexão, aprendizagem e ação, promovendo oportunidades para uma participação mais ativa em todo o ciclo do processo. (p. 381)

Caraveo e Pontón (2007), por sua vez, defendem uma noção de pertencimento à coletividade que implique uma inclusão mais ampla e aberta das crianças nas atividades políticas e sociais. Isso porque, a própria noção de participação implica que o sujeito se sinta parte de algo maior (Caraveo e Pontón, 2007).

Malone e Hartung (2010) também defendem que se avance das consultas a uma firme incorporação da participação de crianças na cultura e estrutura de organizações, assinalando que a pergunta deveria mudar de “se a participação é bem sucedida ou falha, certa ou errada” para “se a conquista de uma cultura de participação de crianças é mais realizável”.

Entendemos que conquistar culturas de participação implica em, além de tomar o próprio termo de forma mais ampla, considerá-lo como algo vivo nas relações sociais e políticas entre os diversos atores que compõem as instituições, reconhecendo que essa participação é fomentada cotidianamente por discursos, crenças e hábitos. Implica em questionar, refletir e transformar atitudes e pensamentos cotidianos referentes às crianças e sobre como nos relacionamos com base nas visões que temos das mesmas,

podendo ir além dos discursos retóricos sobre sua participação, praticando-a desde problematizações profundas.

A propósito, diante do desafio de ir além das consultas e eventos pontuais, Theis (2010) lembra que a construção de uma cultura de participação de crianças leva muito tempo e esforço, não havendo modelos simples com os quais seja garantido trabalhar.

1.9 Outras formas de participar - de pensar e praticar a participação de crianças.

Há por um lado a constatação de que não basta adaptar as crianças às estruturas existentes, centradas nos adultos; por outro, a necessidade de ir além das consultas e construir culturas de participação nas atividades das organizações e de governo que lidam com a participação infantil. Entre essas constatações, atentamos que há formas alternativas das crianças participarem, presentes no seu dia a dia e na vida comunitária, tomando perspectivas relacionais e dialógicas, sobre as quais é importante considerar que não há um modelo único, pois se trata de práticas singulares, contextualizadas (e indagamos, até que ponto, circunstanciais).

Além disso, há formas alternativas aos modelos impostos de participação e estratégias particulares que as crianças assumem, sem que necessariamente isso seja reconhecido por alguém como participação. No estudo que desenvolveu com crianças de Gana, Twum-Danso (2010) observou que, mesmo que não tenha sido colocado de forma explícita durante o processo de construção dos dados de sua pesquisa, diante de determinadas solicitações dos adultos, as crianças encontravam maneiras de evitar ser enviadas em tarefas em primeiro lugar, por exemplo, fingindo não ouvir seu nome ser chamado. Indagamos, desse modo, até que ponto a estratégia aqui relatada não seria uma forma de resistir ao que é posto, reforçando a ideia de que as crianças não só recebem valores culturais, mas encontram outros modos de lidar com o que é colocado, escapando de normatividades e expectativas sobre elas.

Rampal (2008) também traz uma reflexão interessante sobre aquilo que escapa da participação infantil, quando tentamos enquadrá-la em moldes prévios, por exemplo.

O fato de que uma criança caminhou 7Km para um encontro, o fato de que ela trabalhou duro e rápido para terminar suas tarefas domésticas, o fato de que teve que trazer sua irmã mais nova consigo – são todas ações de participação – mesmo se no encontro essa criança possa parecer quieta e menos falante que as outras. Há uma ação de

solidariedade, uma ação de pertencimento e compromisso com o grupo e mais ainda uma contribuição pessoal com uma causa maior. A participação é, no entanto, restrita aos encontros ou plataformas formais. (Reddy e Ratna, 2002, apud Rampal, 2008).

Nesse sentido, considerando que há uma infinidade de possibilidades que escapam ao que é enquadrado como participação, entendemos que estão envolvidos outros aspectos, valores e intenções na participação de fato das crianças. Além disso, as próprias crianças (re)inventam suas formas de participação, apesar das imagens negativas sobre a infância, das relações de poder desiguais e da inviabilidade de adaptações a modelos já existentes. É nessa perspectiva que, nesse ponto do trabalho, levantamos algumas questões relacionadas à possibilidade de considerarmos essa participação como algo que se aprende (na constituição de ‘culturas participativas’); à incorporação de experiências cotidianas e comunitárias à participação e à escolha de perspectivas relacionais e dialógicas para se pensar a participação de forma mais plena. Assim visualizamos outras formas de pensar e praticar essa participação, as quais, como sugerido na literatura consultada, têm ganhado ênfase na abordagem do tema.

1.9.1 Seriam a cidadania e a participação objetos de aprendizagem?

Rever como são tomadas as próprias noções de participação e cidadania pode apontar para enfrentamentos da exclusão das crianças nesses processos. Uma possibilidade apontada por alguns dos autores consiste em pensar participação e cidadania como algo que se aprende, em processos contínuos, contrapondo-se a uma lógica desenvolvimentista de progresso e evolução.

Soares (2011) questiona se “democracia se aprende” e argumenta que a participação está relacionada a um aprendizado, mas um aprendizado que acontece enquanto é vivenciado. E o que se observa é que crianças (na verdade, nós todos) não são “preparadas” para participar nos diversos espaços em que estão inseridas (família, escola, políticas públicas). Crianças aprenderiam democracia a partir da vivência de situações democráticas reais. No entanto, o autor 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 amigos, em nossas relações amorosas,

desenvolvemos relações democráticas, amparadas na decisão conjunta e na abertura à opinião dos outros?

Para Jans (2004), crianças e adultos estão em processo de aprender a significar e dar forma a sua cidadania e participação. As diferenças entre esses sujeitos podem ser transformadas quando abordamos esses temas desde uma perspectiva de processo de aprendizagem no mundo de vida cotidiano, ao contrário de uma aprendizagem institucionalizada que colocam crianças e adultos em espaços previamente delimitados. É como se, pensados como processos de aprendizagem e significação, cidadania e participação se iguallassem na vivência de adultos e crianças. No entanto, observamos que alguns significados prevalecem em relação a outros e modos estruturados/institucionalizados acabam por silenciar outras formas de se conceber e exercer cidadania e participação.

Monteiro (2006) coloca que a cidadania pode ser compreendida como um processo dinâmico, não restrito a direitos e responsabilidades padronizadas e a participação como uma forma de inserção na sociedade, não mais presa às orientações adultocêntricas. Assim, socialmente os sujeitos são reconhecidos e visualizados para então participar de uma forma mais estrita, tendo a cultura um papel de mediadora no reconhecimento de uma ‘competência’ social (Monteiro, 2006). O que, entretanto, fica passível de questionamentos é a necessidade desse reconhecimento e visualização e, principalmente, sobre quem o faz, de quem parte esses atos. Pois esse aspecto pode apontar para a necessidade de uma autorização e a manutenção de uma condição de subordinação das crianças em relação àqueles/as que as reconhecem.

Pensar a participação como processos de aprendizagem, como assinalamos com os autores referidos, parece igualar as condições para tal entre crianças e adultos, já que ambos estão aprendendo e significando como participar. Se é algo a se aprender - descobrindo, experimentando – estaria acessível para crianças e adultos, não havendo o pressuposto de que as primeiras precisariam se preparar para só no futuro participar, nem a ideia de que os adultos ‘já sabem’ participar apenas por ‘já’ serem adultos. Não se trataria de uma participação concebida *a priori*, mas algo que se constrói nas relações e vivências cotidianas, algo aberto, podendo haver oportunidade de se questionar exclusões e inclusões, desigualdades de poder e a própria noção de sujeito referida quando abordamos tal participação, o que levaria a repensar modos de subjetivação e posicionamentos sociais e políticos do sujeito criança.

1.9.2 Incluir à participação experiências cotidianas e da vida comunitária

Podemos pensar com Castro (2010) na possibilidade de falarmos de uma participação de crianças que já acontece quando nos referimos aos papéis esperados a serem desempenhados pelas crianças, quando estão a corresponder demandas adultas de aprendizagem e formação (de se tornar adultas), desde uma agenda individual.

Como colocado por Carvalho (2011), é possível observar como as crianças já participam em seu dia a dia, nas atividades cotidianas nas quais interage com seus pares e entre gerações. Há, por exemplo, uma participação das crianças no consumo de bens e serviços, influenciando suas famílias e, de certo modo, afetando estruturas econômicas de sociedades capitalistas. Há os casos em que as crianças trabalham e contribuem com rendas familiares, ou mesmo participam em atividades de ajuda, em tarefas domésticas, além das atividades escolares que podem ser vistas como o trabalho das crianças na sociedade.

Taylor e Percy-Smith (2008) (falando desde a realidade inglesa) reconhecem uma ironia no desenvolvimento da participação de crianças, sendo estas agora encorajadas a participar, como se elas estivessem sempre passivas nos seus contextos comunitários. Como enfatizado pelos autores, as crianças já são participantes ativas na sua vizinhança local, em suas comunidades. Além disso, nos seus contextos cotidianos, a participação tem sido mais significativa e impactante, sendo que muitas das questões e decisões que as afetam têm emergido fora dos espaços públicos de tomadas de decisão, nas interações sociais cotidianas, em casa, na escola e vizinhança - mesmo que, como também é colocado pelos autores, as crianças ainda sejam constrangidas por valores e prioridades adultas e ainda por políticas de controle e regulação aplicadas em comunidades, como, por exemplo, o toque de recolher.

No entanto, Taylor e Percy-Smith (2008) questionam em que extensão as comunidades escutam, aprendem e respondem ao que as crianças estão falando, pois geralmente elas participam apenas em seus espaços “seguros”, apartadas dos adultos. Encorajar as crianças a se engajar na sua ação autônoma, nas suas regras próprias de engajamento, implica em que os espaços tragam as perspectivas das crianças para o diálogo com os adultos e que as mesmas sejam engajadas junto aos últimos nos espaços

formais de tomadas de decisões estratégicas da autoridade local (Taylor e Percy-Smith, 2008).

No presente trabalho, buscamos nos distanciar de uma perspectiva de participação já existente, no sentido de impactos e influências das crianças nas atividades diárias enquanto desempenham papéis pré-definidos e orientados por ideias desenvolvimentistas sobre a infância, o que muitas vezes é tomado desde perspectivas individuais. Tentamos colaborar com uma ideia que vá além e possibilite falar dessa participação como algo que envolve noções de pertencimento e afetamentos com esferas sociais mais amplas, como ação de coletivos, que interferem e encaminham a construção de questões de interesse comuns, incluindo as crianças em suas singularidades como grupo social. No entanto, entendemos que pode fazer parte dessa ‘expansão’ da concepção da participação infantil a inclusão de experiências cotidianas das crianças, de suas ações mais espontâneas e ainda não enquadradas, considerando situações em que, mesmo sem o reconhecimento ou legitimação de um ‘outro’, elas estão constituindo modos de participar.

Vromen e Collin (2010)³ questionam, por exemplo, se é possível incorporar à participação de jovens experiências políticas do dia a dia, do cotidiano, mais inclusivas, alternativas aos modelos formais de participação liderados por adultos.

No estudo que realizam com jovens e adultos elaboradores de políticas, envolvidos nos processos de tomadas de decisão, as autoras observaram que, mesmo defendendo que as estratégias de participação precisam ser lideradas pelos jovens - sendo de longo prazo, divertidas, criativas e intencionais (explicitando suas intencionalidades) - há uma tendência a serem realizados processos formais e liderados por adultos para engajar os jovens, limitando quais os jovens que estas estratégias atraem e tornando oportunidades disponíveis apenas para um pequeno número de selecionados (Vromen e Collin, 2010), o que aponta para a dificuldade de transpor as ideias do discurso para a prática e de construir de fato culturas de participação.

Vromen e Collin (2010) colocam que os cidadãos, especialmente os jovens cidadãos, se mobilizam não mais em relação ao Estado, mas em relação a causas ou assuntos (problemas, questões, temas). Observam que (com foco nessa literatura

³ No texto, as autoras focam na participação de jovens, embora utilizem também o termo ‘young people’, o que entendemos como passível de incluir crianças. Mesmo assim, tomamos suas ideias como referência pela possibilidade de pensarmos-las também em relação às crianças e à inclusão de suas experiências cotidianas à participação.

internacional, e também a australiana, sobre jovens e política) o pensamento e a ação política dos jovens são moldados e formados nos ‘microterritórios locais’ (casa, grupos de amigos, escola e vizinhança) e não pelas instituições tradicionais do Estado, destacando-se o uso de tecnologias de informação e comunicação, em especial a internet. Mesmo assim, a participação de jovens como uma política é ainda primariamente entendida e implementada.

Outra potencial mudança, segundo as autoras, consiste em trazer o foco das maneiras individuais de participação para as redes de participação juvenil que podem ser construídas nos setores governamentais, não governamentais e comunitários. Ademais, Vromen e Collin (2010) afirmam estar claro que na visão dos jovens participantes de sua pesquisa eles estão interessados, e geralmente já engajados, em questões que afetam suas vidas e de suas comunidades.

Na busca por essas formas de participação cotidianas, mais próximas aos jovens e culturalmente relevantes, aparecem, segundo Vromen e Collin (2010), implicações desafiadoras, como o fato de que os mecanismos formais são geralmente considerados difíceis de serem explicados para os jovens enquanto que há poucas maneiras confiáveis de assegurar que a participação informal dos jovens de fato contribua com os processos de tomada de decisão.

Atentamos, no entanto, que mesmo destacando a tendência a incluir as experiências cotidianas à participação, Vromen e Collin (2010) estão o tempo todo falando de um tipo determinado de participação, como se essa inclusão tivesse como direção e propósito conquistar/alcançar uma participação ‘legitimada’ junto às instâncias formais.

Taylor e Percy-Smith (2008) apontam também para a ideia de se construir redes sociais informais e de interações, trabalhando de “baixo pra cima” nos espaços populares criados pelas próprias crianças e jovens. Além disso, os autores sugerem aproveitar a oportunidade desses espaços para gerar novos fluxos de informação, debates e narrativas baseadas nas percepções das próprias crianças; reconhecer as múltiplas formas de participação; alargar o leque dos espaços informais e formais de participação, para que mais pessoas tenham oportunidade de participar e as responsabilidades sejam compartilhadas mais amplamente, possibilitando que uma diversidade de pessoas possa articular suas próprias experiências e entendimentos, assim como serem escutadas.

Os referidos autores argumentam ainda que crianças e jovens precisam de liberdade para experimentar e serem criativos para encontrar respostas diante de situações atuais nas quais os adultos estão aquém, o que implica em desafiar normas dominantes na comunidade e na sociedade em geral em relação a esses sujeitos (Taylor e Percy-Smith, 2008).

Entendemos as proposições desses autores como possibilidades de abertura à experimentação da participação, tendo como base ações espontâneas e atividades nas quais as crianças já estão inseridas, interagindo e atuando. Dessa base, poderiam ser pensadas outras formas de informar, debater e narrar ideias, acontecimentos e interesses comuns. Nesse ponto, atentamos também para a dificuldade que é pensar e praticar essas outras formas, visto o quão enraizadas são as maneiras mais racionais, formais e estruturadas de interagir, relacionar-se e participar.

Há também projetos e ações de iniciativa das próprias crianças, em que elas tomam a frente se organizando, sobre o quais Malone e Hartung (2010) dizem mostrar que as mesmas são capazes de se organizar desde uma idade mais jovem para se engajar em atividades delineadas a partir de seus próprios interesses e *expertise* em paralelo com o mundo adulto ao seu redor. São atos tecidos em estruturas culturais cotidianas e incluídos em realidades próprias das crianças e dos jovens, não no mundo organizado e estruturado por adultos, que oferecem espaços para que as crianças participem.

Chama nossa atenção na fala dessas autoras a referência a “capacidades” das crianças para se engajar por iniciativa própria, assim como a referência de que tais atividades ocorrem em paralelo ao mundo adulto. Primeiro, questionamos até que ponto essa referência a ‘capacidades’ não está conectada ainda a um modelo de participação, especialmente de um sujeito que participa. Segundo, não conseguimos visualizar essas iniciativas como paralelas, mas sim como entremeadas aos mundos adultos, afetando-os e sendo por eles afetadas, o que reforça a ideia de que a participação infantil não ocorre de forma isolada, sendo fundamental pensá-la desde perspectivas relacionais

Lansdown (2010) fala que muito da ênfase na participação de crianças tem envolvido a facilitação do acesso das mesmas a eventos em “níveis mais altos”, de forma que suas visões possam ser escutadas por aqueles que ocupam uma posição para agir sobre elas. Aqui vimos a tendência de adaptar ou mesmo levar as crianças ao que é legitimado como participação, principalmente para onde suas visões e observações terão a possibilidade de ser ouvidas e influenciar em algo.

No entanto, como colocado por essa autora, enquanto buscam-se oportunidades para a participação das crianças em “níveis mais altos”, esquece-se de assegurar que os processos de participação locais sejam apropriados pelas crianças, o que se torna mais difícil quando não há redes nem organizações de crianças na esfera local. Assim vimos a importância de se constituir uma participação desde trabalhos de base, com o risco de que, sem essa sustentação, levar as crianças aos “níveis mais altos” de participação pode constituir-se em algo frágil e vazio. Há ainda, segundo Lansdown (2010), o desafio de evitar-se replicar estruturas de poder existentes, podendo ser criadas “crianças profissionais”, sem ligação sustentável com as redes locais, regionais ou nacionais de crianças, além do que, sem estruturas de bases, as crianças são, algumas vezes, utilizadas para cumprir agendas adultas.

Um outro ponto importante é lembrado por Taylor e Percy-Smith (2008) quando falam do quanto eventos para crianças e famílias têm contribuído para estabelecer e fortalecer identidades locais comunitárias.

As iniciativas de brincadeiras e jogos de crianças têm sido uma das partes mais importantes do desenvolvimento comunitário – é em torno de preocupações com suas crianças que comunidades têm geralmente sido organizadas e longas amizades têm sido constituídas através de encontros no portão da escola, no voluntariado para esquemas de jogos, na formação de times de futebol e na organização de ‘dias de lazer e diversão’. (Taylor e Percy-Smith, 2008, p. 390)

Essa lembrança assinala o quanto a participação das crianças na vida comunitária pode se dar em termos sutis e indiretos, em uma movimentação de relações que vão, por sua vez, constituindo bases para sentimentos de pertencimento, identificações, organização e mobilização, assim como possibilidade de ação e participação nos assuntos que afligem todo um coletivo.

Os referidos autores assinalam ainda uma necessidade de que as expressões sociais e culturais dos mundos de vida das crianças sejam reconhecidas e valorizadas na ampla produção da vida comunitária, de que sejam desenvolvidos espaços e oportunidades nos quais as crianças possam tomar iniciativa e articular, na sua própria agência, como colaboradores criativos para os processos de desenvolvimento comunitário (Taylor e Percy-Smith, 2008).

Nesse aspecto, no entanto, insistimos no debate sobre as noções de reconhecimento e legitimidade, destacando o tom ‘externo’ com que são colocadas e

questionando a importância que é dada a esse reconhecimento vindo de fora para que aconteça de fato a participação infantil. Os demais atores comunitários podem (e devem) reconhecer as expressões infantis, mas isso não pode ser imprescindível para que as crianças continuem expressando-se e manifestando-se. Além disso, por mais que seja importante pensar na criação de oportunidades de participação das crianças, é de igual importância considerar o quanto essa participação consiste em algo almejado, conquistado e apropriado pelas próprias crianças ou algo que lhes é dado, ainda como uma imposição, refletindo uma importância alheia.

Por fim, destacamos quando Taylor e Percy-Smith (2008) falam da necessidade de oportunidades nas quais crianças e adultos possam se engajar juntos, interagir e aprender sobre assuntos que os preocupam mutuamente e que sejam de acordo com as agendas de ambos, apontando para uma perspectiva relacional e dialógica da participação. Segundo os autores, esses espaços de diálogo, comunicação e partilha podem promover aprendizados comunitários e ajudar a criar um sentido de solidariedade comunitária e reciprocidade, assim como formar bases para, articulando diferenças, com consciência das aprendizagens e coletividade, lidar com as tensões na comunidade e com a própria inserção das crianças nas decisões e planos sobre os rumos a tomar.

1.9.3 Perspectivas relacionais e dialógicas da participação

Por fim, quanto às formas alternativas de participação, gostaríamos de trazer a discussão sobre as perspectivas relacionais e dialógicas dessa participação, as quais adotamos para pensar o tema.

Em um documento do UNICEF citado por Mason e Bolzan (2010) a “autêntica participação” de crianças é definida como iniciada por crianças e jovens, demandando uma mudança no pensamento e comportamento dos adultos, de forma que os mesmos compartilhem com as crianças, determinando a maneira como o mundo é definido.

Essa definição mostra-se rígida, por tratar de algo idealizado, de uma “autêntica” participação, em um tom de pureza e isolamento dessa prática; limitada por não considerar o quão incomum são atividades participativas de iniciativa das próprias crianças e jovens, especialmente nos moldes da participação como é colocada por organizações como o próprio UNICEF, assim como por desconsiderar a dimensão

relacional e dialógica da participação, o que implicaria em mudanças de pensamento e comportamento de todos os envolvidos; e frágil, por se tornar inviável de ser de fato realizada, fundamentada que está em considerações equivocadas.

Mannion (2010) observa que há uma argumentação recorrente de que a participação de crianças e jovens acontece, ou deve acontecer, não só iniciada pelos mesmos, mas também sem a intervenção de adultos. No entanto, a autora assinala que em seu trabalho ainda não testemunhou nenhum projeto de participação de crianças e jovens que não seja de muitas maneiras afetado por adultos, seja direta ou indiretamente. Compreendemos que tal colocação reforça o que consideramos logo antes sobre a participação infantil não ocorrer de forma isolada, assim como não é comum iniciativas em que não se observe a presença dos adultos, mesmo que indiretamente.

Concordamos com Mannion (2010) quando sugere que as relações e práticas entre adultos e crianças estão sendo sempre co-construídas tanto por crianças como por adultos, reciprocamente, afetando e sendo afetadas pelos espaços e lugares que esses grupos habitam, separados ou juntos. Entendemos que se trata de algo dinâmico, considerando relações de poder e resistência, embates e negociações, em que crianças e adultos são tomados como interdependentes, e a participação como algo em construção.

Nessa perspectiva, uma demanda que surge é de que a participação constitui uma questão de relação, algo que se faz e se constitui na mesma, sendo importante explorar como essas relações acontecem e envoltas de que condições, por exemplo. Mannion (2010), concordando com Kesby (2007 *apud* Mannion, 2010) sugere que, pelo que denominamos participação de crianças e jovens, o conhecimento emerge de diálogos intergeracionais e interpessoais (mais que de indivíduos), em espaços que são também parte da ação. Essa ênfase na interdependência relacional entre adultos e crianças também diz respeito a uma ligação recíproca de papéis que estão constantemente se transformando.

É nesse sentido que Mannion (2010) argumenta que a participação de crianças não é, unicamente, acessar a voz silenciada das crianças (mesmo que isso seja um ponto de partida). Tomando-se uma abordagem relacional, os projetos de participação de crianças e jovens estão relacionados à criação de espaços dialógicos intergeracionais e para participação, através dos quais novos tipos de relacionamentos e identificações entre adultos e crianças possam emergir e encontrar expressão (Mannion, 2010).

Moses (2008), fazendo referência a Prout e Tisdall (2006, *apud* Moses, 2008), reforça a ideia de que a participação de crianças não pode ser entendida fora das relações que constituem todos os atores, devendo-se atentar não na criança por si, mas nesta em relação com os outros. Nessa perspectiva, Carvalho (2011) assinala que dar visibilidade à criança não significa desconsiderar a ação e participação de outros atores, mas considerá-las em um processo de co-construção das relações sociais.

Taft (2014), por sua vez, atenta para como as crianças e os adultos constroem espaços de participação e interação, mas também como se engajam nas dinâmicas de poder em jogo nesses espaços. No estudo que desenvolveu com crianças e adultos do Movimento de Crianças Trabalhadoras do Peru, a autora buscou identificar as microrrelações de poder envolvidas nesses relacionamentos, explorando como o poder na relação adulto-criança é transitado e construído, como as dinâmicas de encorajamento da voz das crianças e promoção do diálogo intergeracional articulam, desafiam e/ou reproduzem relacionamentos padrões de poder entre crianças e adultos, em síntese, como as práticas produzem e reproduzem tipos particulares de relações entre crianças e adultos.

Taft (2014) coloca que um aspecto discursivo que tece o Movimento é que ele pertence totalmente às crianças e que os adultos estão lá para ouvi-las e dar-lhes suporte, sendo enfatizadas a liderança das crianças e a força de suas vozes, as quais são priorizadas em relação à voz dos adultos. Numa tentativa de conciliar tal tensão – entre o poder da voz dos adultos e um movimento liderado por crianças – os participantes enfatizam que o poder formal de tomada de decisão cabe às crianças, mas deixam de fora o substancial poder informal – do qual não se fala diretamente - envolvido nas ações de sugestão, orientação e guia por parte dos adultos, por exemplo; os participantes do movimento também não abordam as diferenças sutis de poder que emergem entre como são ouvidos adultos e crianças.

Assim, criar um diálogo intergeracional no qual as vozes das crianças tenham poder e autoridade substanciais requer a implementação de práticas que quebrem hábitos de ambos os grupos, a partir dos quais os adultos são tidos como os experts e as crianças como aprendizes, o que por sua vez constitui um profundo desafio (Taft, 2014).

Taft (2014) aponta, portanto, que uma ênfase discursiva na voz das crianças não é suficiente para criar relações igualitárias e dialógicas entre estas e os adultos, podendo inclusive a perspectiva de diálogo intergeracional constituir-se em justificativa para uma

forma implícita e não reconhecida de manutenção da dominação do adulto, como é tensionado no Movimento.

Importante destacar da discussão trazida por Taft (2010) a atenção que a autora chama para as dinâmicas de poder existentes nos espaços de participação envolvendo adultos e crianças, mesmo quando há uma perspectiva relacional e dialógica. Essas dinâmicas de poder não só interferem nas relações entre crianças e adultos participando, mas as configuram. São, no entanto, passíveis de transformações, questionamentos e resistências. Como observado pela autora, o discurso sobre liderança e protagonismo das crianças no Movimento não é suficiente para alcançar tais propósitos, o que entendemos acontecer por se sustentarem em hábitos e relações padrões, enraizados nos modos como adultos e crianças interagem, sendo necessário desconstruir tais hábitos cotidianamente, o que requer, por sua vez, uma constante reflexão.

Fitzgerald et al. (2010) também elaboram sobre a perspectiva dialógica na abordagem da participação de crianças, colocando que tal perspectiva chama a atenção, de forma consciente e crítica, para as maneiras como as crianças têm sido continuamente excluídas nas compreensões monológicas da participação.

Para os autores, uma abordagem dialógica enfatiza os relacionamentos e as interações como componentes chaves para incrementar a participação de crianças, visto que a participação infantil não está vinculada ao esforço individual da criança de assegurar suas reivindicações, mas emerge de uma interdependência mútua, incluindo reconhecimento e respeito pelas visões e experiências das crianças.

Fitzgerald et al. (2010) destacam, no entanto, que se deve atentar para que o diálogo não está imune ao poder, havendo práticas profundamente enraizadas de poder e autoridade nas formas em que se escuta, interpreta e se age diante do que a criança diz, como vimos com Taft logo antes. Assim, os autores questionam quais seriam as condições para uma abordagem dialógica, colocando como importante indagar como todos os envolvidos nas iniciativas participativas estão exercendo poder, como o conhecimento das crianças sobre participação é organizado e sustentado e como elas pensam, interpretam e articulam o que estão lutando por. Em síntese, uma questão fundamental trata-se do que buscamos através da participação de crianças (Fitzgerald et al., 2010).

Nesse sentido, Fitzgerald et al. (2010) falam da necessidade de focar nas maneiras como nós convidamos, nos engajamos e interpretamos o diálogo com as

crianças, o que implica em uma explicitação sistemática e crítica do ato do diálogo em si, a partir de questões sobre

Como nos engajamos com crianças e jovens sobre os assuntos que lhes importam; o que fazer com suas considerações, por vezes desinteressadas ou contraditórias; como nós respeitamos ouvimos e agimos com o que as crianças nos dizem ser importante para elas (p. 303).

Considerando que há uma circulação do poder nas relações constituintes da participação, parece importante, do que é colocado por esses autores, manter um exercício constante de crítica e reflexão sobre o que se faz, por que, para quê e como, pensando essa participação desde uma perspectiva relacional, em constante movimento, com embates e negociações, apresentando-se como aberta, em construção, aspectos estes relacionados não só a uma prática, mas aos atores que estão envolvidos. Mas quem reflete sobre ela? Nesse ponto, pensamos em como seria possível as crianças também estarem constantemente refletindo sobre sua participação, mas não necessariamente desde uma lógica racional. Como as crianças poderiam também apropriar-se e orientar sua participação desde seus modos singulares e diferentes de ser?

Nessa perspectiva, Fitzgerald et al. (2010) lembram que um processo de participação de crianças orientado pelo diálogo e por um entendimento e agência das crianças não determina sua inclusão ou exclusão, mas fala sobre as condições em que a participação ocorre. Pensamos que, por um lado, propor uma participação pautada pelo diálogo não implica necessariamente que se concretize na prática, como vimos em relação a vários aspectos da participação infantil. Provavelmente, tomando tal proposta, as pessoas envolvidas precisem se colocar mais atentas às condições em que a participação se dá. No entanto, como havíamos assinalado, cabe questionar quem são essas pessoas que refletirão criticamente sobre a participação, se se trata dos adultos, como algo que ofertam e incrementam para as crianças, ou se há de fato uma inclusão das crianças nesse processo mesmo de pensar sua participação.

1.10 A interface Participação e Direitos

O debate sobre a participação de crianças se intensifica muito devido à promulgação da CDC. No referido documento, que também fomenta uma perspectiva

referente às crianças como sujeitos de direitos, a participação vem, embora em termos condicionais, como direito de “expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança [...]” (artigo 12), “à liberdade de expressão” (artigo 13), assim como “à liberdade de pensamento, de consciência e de crença” (artigo 14).

Reynaert et al. (2009) realizaram uma revisão de trabalhos acadêmicos sobre os direitos das crianças, a partir da adoção da CDC, interessados em saber como os acadêmicos estão lendo a mesma e construindo entendimentos sobre esses direitos. Dessa forma, os autores destacam que uma parte importante dos trabalhos sobre direitos das crianças é publicada fora do contexto acadêmico, por ONGs, relatórios oficiais de governo para o Comitê dos Direitos das Crianças e comunicados do próprio Comitê, que contribuem tanto ou mais do que os trabalhos acadêmicos na área, valorando a maneira como pensamos e agimos sobre o campo. Ademais, Reynaert et al. (2009) consideram que os direitos das crianças têm se tornado um significativo campo de estudos nas últimas décadas muito devido à CDC, embora já fosse um assunto importante no debate acadêmico. Hoje os trabalhos no tema dos direitos das crianças são quase inconcebíveis sem considerar a Convenção.

O levantamento feito pelos referidos autores mostra-se importante por ajudar a visualizar a repercussão dos direitos das crianças em relação às interpretações que estão sendo feitas e ao conhecimento que vem sendo construído, o que implica nos entendimentos e práticas que passam a circular sobre esses direitos e nas maneiras como os mesmo se efetivam na vida das crianças. Vale destacar a predominância dessa construção fora da academia.

No entanto, Magistris (2014) fala sobre uma "retórica universal" dos direitos, provocando um "fetiche da legalidade", que tem propiciado uma ideia de que o direito é emancipatório em si, desde uma série de naturalizações, com uma confiança cega e universal em um caráter intrínseco para resolver todas as questões - social, política, econômica e cultural. Trata-se, segundo a autora, do efeito de imã, com um magnetismo inquestionável regulando relações ideais.

Nessa perspectiva, Castro (2013) destaca duas dificuldades fundamentais que surgem com a emergência de garantias legais para as crianças, sendo uma delas uma ordem aparente das tensões presentes nas práticas sociais de convivência entre adultos e crianças, trazida pelas leis e, uma segunda dificuldade referente à colocação da verdade jurídica como referência última dessa convivência.

Mesmo reconhecendo o valor e importância dessas garantias, as autoras apontam para problematizações urgentes que são esquecidas nos discursos dos direitos das crianças. Inicialmente, há essa ideia de que o direito sozinho resolveria – ou mesmo ocultaria - tensões e problemas constituintes das relações e práticas sociais, somada a naturalizações sobre uma essência infantil que contraditoriamente, segundo Castro (2013), coloca as crianças como iguais aos demais sujeitos humanos e destaca sua condição de assujeitamento ao arbítrio do outro, por serem ainda vistas como naturalmente vulneráveis, sujeitos em desenvolvimento. Há, portanto, uma tensão entre o cuidado das crianças através de garantias e direitos e o risco de transformar esse cuidado em tutela, controle e governo das mesmas, o que se contraporá a emancipação das crianças em relação à sujeição de qualquer outro, como discutido por Castro (2013).

Como assinalado por Magistris (2014) e Reynaert et al. (2009), as normas sustentadas pelos direitos das crianças, tomadas como principais referências para o desenvolvimento de práticas e políticas sobre as mesmas, ficam em um nível independente, em um pensamento consensuado, tratando de sujeitos individualizados e isolados da sociedade. Como consequências há um debate tecnicista dos direitos, sem problematizações nem questionamentos, além de discursos descontextualizados das condições em que vivem as crianças e das realidades nas quais os direitos devem ser realizados (não são levadas em conta a diversidade dos contextos, nem a diversidade entre as crianças) (Magistris, 2014; Reynaert et al., 2009).

Com os referidos autores, vale destacar as perspectivas individualistas, não problematizadas e descontextualizadas com que são propagados os discursos dos direitos das crianças. Primeiramente, com as crianças sendo tomadas individualmente, são desconsideradas e camufladas questões estruturais e mais amplas que se referem a grupos de crianças, coletivamente, como, por exemplo, suas condições de vida decorrentes de contextos social e historicamente desiguais. Sem maiores problematizações, não se questiona a posição da criança como alguém necessitando de atenção e proteção, por uma condição naturalizada de vulnerabilidade. Ademais, descontextualizados, os direitos parecem distantes e alheios à concretude da vida das crianças, às demandas de realidades particulares, apontando para uma difícil implementação dos mesmos. Com essa individualização e descontextualização, o direito à participação das crianças, por sua vez, acaba configurando-se como algo vazio e retórico.

Outro ponto importante consiste em que, no discurso acadêmico sobre os direitos das crianças, desde a adoção da Convenção, tem sido destacada a imagem da ‘criança competente’, como uma reação à imagem da criança como objeto de proteção devido a sua vulnerabilidade. Uma ideia central relacionada aos direitos das crianças é, portanto, sua concepção como sujeito autônomo, sobre o que Reynaert et al. (2009) manifestam uma preocupação, considerando-se os riscos de uma tradição de direitos que enfatiza a individualidade e autonomia, podendo distorcer uma concepção social da infância. Nessa perspectiva, segundo os autores, a criança é tida como a responsável por realizar seus direitos, como um sujeito que conhece sua vida, necessidades e interesses, assim como sabe lidar com eles adequadamente, sem que sejam levadas em conta as características das crianças e de seus contextos de vida (Reynaert et al., 2009).

Entendemos que não são apenas as características – e quais características - das crianças e de seus contextos de vida que são desconsiderados nessa perspectiva. Aqui fica explícito o quanto há de referência a um modelo atribuído aos adultos, pautado em valores como a racionalidade e o controle sobre si e seu ambiente, o qual as crianças alcançariam ao atingirem determinada maturidade, cabendo às mesmas seguir seu percurso de formação e preparação nesse ‘vir a ser’. Observamos que esse modelo parece também ser base para conceber os sujeitos que participam, o que pode limitar essa prática para os próprios adultos, ao considerarmos que nem todos alcançam esse *status* idealizado de sujeito. Ademais, colocar a responsabilidade de exercer seus direitos para o próprio sujeito vai ao encontro de uma perspectiva liberal, com a qual se tem a falsa ideia de que as oportunidades acontecem para todos e, por uma questão de mérito, alguns as tomam e outros não, ocultando assim estruturas desiguais e injustas em que essas oportunidades se inserem.

Assim, como sintetizado por Reynaert et al. (2009), esse modelo atribuído ao sujeito da participação acaba incluindo algumas crianças em detrimento de outras, colocando a responsabilidade no indivíduo e assinalando que as crianças podem desfrutar de seus direitos tão logo se tornem cidadãos responsáveis, mas não no presente momento, como crianças. Essa forma de inclusão das crianças acaba gerando um controle sobre elas – de como elas devem ser para participar e exercer seus direitos - e marginalizando-as – em referência a esse modelo predominante -, o que acontece, segundo os autores, como um paradoxo do discurso da autonomia: a autonomia requerida das crianças parece ser a mesma que as aprisiona em um modelo e determina

sua inclusão ou exclusão dos espaços de participação e exercício de direitos, ao colocar a responsabilidade sobre o indivíduo.

Reynaert et al. (2009) destacam, por fim, a importância de serem realizadas pesquisas que analisem os impactos da retórica dos direitos na vida cotidiana das crianças, nos contextos nos quais a Convenção é aplicada. Essa sugestão é apontada como uma mudança na forma de analisar o texto da Convenção, o que entendemos como uma proposta mais arraigada de análise dos direitos das crianças, considerando a concretude e as particularidades das experiências das mesmas, podendo mostrar-se mais significativa e efetiva.

Nessa mesma perspectiva, Magistris (2014) indaga sobre como relacionar os direitos, como um idioma universal, a seu efeito local, às condições de vida das crianças; e sobre como se dá a apropriação infantil cotidiana dos mesmos, o que entendemos ir ao encontro do que é proposto por Reynaert et al.

Pensamos, nesse sentido, que uma abordagem etnográfica, de realidades particulares, pode ser frutífera para se investigar esses efeitos locais e apropriações cotidianas, somando-se a olhares críticos e reflexivos sobre práticas e políticas que, trazendo um entendimento universalizado sobre os direitos das crianças, buscam equivocadamente construir estratégias para implementá-los nos contextos particulares de vida das mesmas. Trata-se muito mais de compreender o que e como já acontece, do que impor visões de como deve ser.

A propósito, como é colocado por Castro (2013), a lei tomada nas relações e vivências cotidianas pode enfrentar resistências, insurgências, ampliações e revisões. As questões e o mal estar que surgem nas relações sociais, e que as leis não necessariamente dão conta, demandam encaminhamentos no cotidiano, encontrando diferentes ressignificações e reinterpretções que são feitas do texto da lei.

Ir além dos direitos significa perceber como o tecido vivo das relações põe em questão a regulação jurídica, quando as disputas do cotidiano levam ao processo permanente de interpretação das normas, ou de sua reinvenção nas práticas cotidianas. Desta forma, essas interpretações proveem encaminhamentos imprevisíveis ao que está posto pela lei. (Castro, 2013, p. 193)

Nesse sentido, tanto Castro (2013) como Magistris (2014) questionam se os direitos seriam a única forma de pensar a infância e sua emancipação. Sem desconsiderar sua importância fundamental, fomentando discursos e práticas mais justas

e igualitárias referentes às crianças e às relações das mesmas com os demais atores e grupos sociais, o que compreendemos das discussões trazidas por essas autoras é que os direitos não são suficientes para lidar com experiências, problemas e questões que surgem no cotidiano das relações em sociedade. Estas são imprevisíveis, incertas, desordenadas, além do que, como os direitos das crianças estão colocados, se oculta uma questão central, qual seja, dos posicionamentos historicamente desiguais de crianças e adultos nessas relações, fundamentados em ideias teleológicas sobre a infância e as crianças.

Para Castro (2013), igualdade e justiça não são conquistadas apenas pela lei, mas requerem um investimento complexo, envolvendo aspectos sociais, psicológicos e políticos, nas relações entre as gerações, no sentido de configurá-las de modos diferentes e a partir de demandas do tempo histórico. Entendemos que se trata de mudanças em estruturas e culturas enraizadas, as quais têm configurado as condições para essas relações e ações de crianças e adultos, com as primeiras sendo vistas como essencialmente vulneráveis e os últimos como o ponto de chegada de um percurso progressivo de vida. Assim, mesmo que os direitos digam que crianças e adultos são iguais perante a lei, essa igualdade só se dá de fato quando construída a partir de desconstruções e transformações dessas relações.

Os direitos das crianças, trazendo a concepção das mesmas como sujeitos de direitos, assim como vimos discutindo sobre a participação, parecem carecer de aprofundamentos sobre as bases que lhes sustentam, as motivações e propósitos que lhes orientam e os efeitos concretos que provocam nas relações entre as crianças e demais grupos sociais, de modo a não se enrijecer como um discurso retórico, do politicamente correto, esvaziado de sentidos para aqueles envolvidos.

1.11 A interface Participação e Pesquisa

Impulsionados pelo movimento dos direitos das crianças e os muitos modelos de participação, alguns pesquisadores da infância inovaram começando a trabalhar com crianças de maneiras colaborativas, baseados na ideia de que as melhores pessoas para proporcionar informações sobre a perspectiva das crianças, suas ações e atitudes são as próprias crianças (Malone e Hartung, 2010).

Como assinalado por Alderson (2005), há uma crescente literatura sobre crianças como pesquisadoras, embora ‘crianças pesquisadoras’ seja ainda recurso subestimado e subutilizado. A autora destaca que a abrangência das pesquisas sobre as crianças é ampliada com seu envolvimento em métodos, níveis e estágios do processo. E aponta, como vantagens de envolver as crianças como pesquisadoras, um melhor meio de acesso a outras crianças e a originalidade e imediatismo dos seus relatórios - implicando em melhor publicidade dos resultados da pesquisa.

Primeiro, se as relações sociais e as culturas das crianças em si merecem estudo, então quem é mais qualificado para pesquisar alguns aspectos de suas vidas do que as próprias crianças? Segundo, se crianças podem ser participantes ativos, como este artigo afirma, também podem ser pesquisadores ativos? (Alderson, 2005, p.424)

Hill et al. (2004) também falam sobre uma intensificação de atividades de pesquisa que buscam envolver as crianças e ‘dar-lhes’ a oportunidade de escolhas relacionadas a aspectos do desenvolvimento de uma investigação (conteúdo, assunto, desenho, campo, análise e interpretação de dados), com atenção à linguagem e flexibilidade para receber sugestões das crianças participantes. É observado, nesse contexto, um desenvolvimento paralelo entre a abordagem das crianças na pesquisa e as consultas às crianças nas organizações (Hill et al., 2004). No entanto, como destacado por Rampal (2008), embora a pesquisa participativa com crianças seja uma área emergente, é rara a aceitação das crianças como parceiras, as quais não são tomadas, por exemplo, como coordenadoras confiáveis de seus próprios projetos de pesquisa e ação.

Ademais, Alderson (2005) atenta que há novas pressões políticas e financeiras para que ONGs e governos, por exemplo, promovam a pesquisa com crianças, seguindo orientações internacionais, motivadas pela Convenção, de “focalizar as crianças”. Nesse aspecto, a autora questiona até que ponto interesses de poderosas associações comerciais ou profissionais impedem os pesquisadores de serem ousados, independentes e críticos em seus trabalhos financiados por essas instituições. Entendemos que tal pressão interfere substancialmente nas escolhas ideológicas e políticas de abordagens dos projetos de pesquisa, podendo colocar o que é importante pesquisar e como, a partir de interesses outros, que não os das crianças e dos pesquisadores.

Assim como o discurso mais amplo sobre a participação infantil, essa ‘novidade’ da participação das crianças na pesquisa, de pesquisar-se não mais sobre elas, mas com elas, parece trazer de início um tom retórico, algo politicamente correto para o campo. Pois, tanto se fala de sua participação, mas na prática essa proposta parece não ser ainda significativa, tanto para pesquisadores como para as próprias crianças. Questões sobre como incluir as crianças – e confiar de fato nelas como parceiras ou colaboradoras -, como colocar em prática sua participação e ‘fazer valer’ suas contribuições, constituem desafios dessa ‘nova’ perspectiva.

Uprichard (2010) argumenta que, embora na teoria as crianças sejam conceitualizadas como agentes ativos no mundo social, com “competência” para construir saberes, o tipo de pesquisa na qual as crianças são envolvidas implica que as mesmas são conhecedoras apenas em termos de suas próprias vidas, seus próprios espaços e infâncias, sendo que as noções das crianças em um mundo social mais amplo tende a não ser empiricamente exploradas. Atentamos com tal argumento que, além de permanecer restringindo a participação das crianças aos espaços familiares, privados e ‘seguros’, as mesmas parecem participar das pesquisas apenas em certos termos, pois algo de suas experiências permanece sendo excluído e/ou evitado.

Referindo-se à participação de crianças de uma forma geral, Lansdown (2010) afirma que as mesmas têm direito de expressar suas visões em todos os assuntos que lhes afetam, no entanto, a maioria dos assuntos relacionados às tomadas de decisões, da família a níveis internacionais, tem um impacto direto ou indireto na vida das crianças, o que pode torná-los todos legítimos de preocupação e participação por parte das mesmas.

Assim, Uprichard (2010) assinala que, embora sejam importantes as pesquisas que contribuem para um melhor entendimento das experiências de infância, é também importante envolver as crianças em pesquisas que vão além desse tema. Inclusive porque as formas de vida das crianças também estão inseridas na produção de relações prevalentes na sociedade.

Em síntese, o que Uprichard (2010) argumenta é que as crianças não sejam excluídas das pesquisas sociais apenas porque são crianças. Entendemos que tal exclusão se fundamenta na ideia de uma condição naturalizada das crianças como vulneráveis, imaturas e incapazes de participar dos processos de pesquisa. Se há motivos para que as mesmas não colaborem com as pesquisas sociais, que não seja essa

fundamentação, que só corrobora para uma condição histórica de inferioridade e dominação da infância.

Há, por sua vez, uma importante consideração ética a ser feita nessa discussão: Uprichard (2010) coloca que, embora argumente que as crianças devem ser mais profundamente envolvidas na pesquisa social em geral, é obviamente importante que elas não sejam exploradas nesses processos. Envolver as crianças em pesquisas que vão além das experiências de infância justifica-se pelo fato das crianças poderem ser capazes de nos falar algo sobre o mundo social e seu funcionamento (e, acrescentaríamos, justifica-se também pela possibilidade de conceber a pesquisa de modos diferentes, questionar os modos vigentes e reinventá-los); por outro lado, é necessário manter uma boa prática ética, de forma que as crianças sejam envolvidas na pesquisa social apenas se for viável e valha à pena para elas serem incluídas (Uprichard, 2010).

Hill et al. (2004) atentam que, pelos princípios da Convenção pode ser entendido que as crianças têm os mesmos direitos que adultos nas pesquisas, mas devendo-se levar em conta a necessidade de proteção relacionada a uma posição com risco de maior vulnerabilidade e exploração. Assim, observam que para o consentimento real de crianças para participação em pesquisa é necessária uma constante negociação, assegurando-se de que ela possa entender e influenciar as dinâmicas de poder. Não se trata apenas de preencher exigências éticas formais, mas de constituir uma comunicação mais honesta e plena.

Observamos nas considerações colocadas por esses autores, uma retomada da tensão anteriormente apresentada, entre participação e proteção. Particularizar tais aspectos éticos em relação à pesquisa com crianças tende mais uma vez a embasar-se em noções de vulnerabilidade e fragilidade das crianças, como indefesas diante de determinações de pesquisadores adultos. Não se trata aqui de uma essência infantil que as concebe como precisando ser protegidas nos processos de pesquisa, mas de condições estruturais desiguais e um *status* prevalecente que coloca as crianças em determinadas posições nessas relações, o que precisa ser considerado e questionado. Ademais, tomar exigências éticas como normas abstratas vai de encontro ao que realmente pode importar nas relações de pesquisa, como é o caso de uma comunicação honesta e plena de que falam Hill et al. (2004) e dos vínculos de confiança que são

constituídos (ou não), rejeitando-se modos utilitaristas de relacionar-se com os sujeitos com quem pesquisamos.

Em relação às escolhas metodológicas nas pesquisas ‘com’ crianças, Gallacher e Gallacher (2008) argumentam que os métodos participativos não são simplesmente utilizados inocentemente, importando atentar para uma ‘atitude metodológica’, ou seja, como esses métodos são utilizados e o que de fato significam em um contexto de participação das crianças na pesquisa.

A questão destacada por Gallacher e Gallacher (2008) não está, portanto, nos métodos participativos por si, mas na forma como têm sido reivindicados, apontando para uma colonização da pesquisa com crianças por adultos, como processos de socialização e educação das mesmas a partir de normas e valores dos adultos com quem pesquisam (justamente o que se pretenderia evitar com os métodos participativos).

Partindo então de uma compreensão do conhecimento como relacional, com abordagens conversacionais na pesquisa envolvendo crianças - "crianças podem ser experts em suas próprias vidas, mas não as únicas experts" – Gallacher e Gallacher (2008) assinalam que não há um sujeito completamente conhecedor, expert em algo, nos moldes da competência e racionalidade, e então exploram a ideia de uma atitude de imaturidade metodológica, com uma reabilitação crítica do conceito de imaturidade na pesquisa, entendendo que somos todos constitutivamente imaturos, por não sermos prontos, acabados, mas estarmos sendo continuamente, vistos em termos de potencial.

Como colocado por esses autores, a pesquisa é inerentemente imprevisível e a imaturidade metodológica privilegia processos abertos ao invés de técnicas pré-definidas. Assim, considerar uma atitude de ‘imaturidade metodológica’ significa trabalhar com processos no lugar de produtos, significados contínuos e sem fim (não reduzíveis a normas e técnicas), tomar a pesquisa como experimentação, na qual pesquisadores estão criando e experimentando um mundo/realidade emergentes. (Gallacher e Gallacher, 2008)

Capítulo 2: Perspectivas sobre a prática e a teoria da participação de crianças: traçando direções para a pesquisa

Como colocado no início dessa discussão, a participação de crianças constitui um campo profuso que vem sendo intensamente explorado marcadamente a partir dos anos 1990, com a promulgação da Convenção das Nações Unidas dos Direitos da Criança (CDC) (BRASIL, 1990). Há uma intensificação no desenvolvimento de práticas, pesquisas e políticas focadas em incorporar a ‘voz das crianças’, agora tomadas como atores políticos e sociais, um sujeito de direitos, entre os quais se destaca o direito à participação.

Observamos, no entanto, que essa ‘explosão’ se dá envolta a uma contradição de origem: ao mesmo tempo em que as crianças passam a ser assim concebidas – como sujeitos de direitos, atores políticos, agentes sociais -, o que possibilitaria pensá-las como participantes, permanecem ideias de que crianças são essencialmente imaturas, incapazes e vulneráveis, necessitando de atenção e proteção, devido à uma condição natural de falta, carência e inferioridade, que as impediria de participar efetivamente.

A despeito dessa contradição inicial, os/as autores/as consultados apontam para uma variedade de atividades, significados, propósitos e relevâncias sobre a participação infantil, sendo frequentemente identificados discursos retóricos a partir dos quais a participação aparece muitas vezes como um imperativo, algo relacionado ao politicamente correto nessa nova maneira de tratar as crianças. É testemunhada ainda uma ampla prática da participação na forma de consultas, o que corrobora para sua instrumentalização, assim como para uma denunciada participação meramente simbólica (ou como denominado em inglês, “tokenism”).

Malone e Hartung (2010) afirmam que, em relação à teorização sobre a participação de crianças, há uma super ênfase nas histórias sobre o que foi feito e não muita crítica sobre por que foi feito ou quais foram as implicações do que se fez; têm surgido muitos guias de como fazer, mas não tem sido sempre claro o que fundamenta sua construção; o trabalho tem sido baseado em princípios gerais como “empoderamento” e “respeito às crianças”, mais do que em modelos específicos ou teorias.

Nesse sentido, Fitzgerald et al. (2010, p. 303) destacam a necessidade de questionarmos sobre “o que buscamos através da participação de crianças”, atentando

para os modos como temos nos engajado com as mesmas nos assuntos que lhes importam e como tratamos suas considerações, as quais muitas vezes aparecem como “desinteressadas ou contraditórias”, ou em outras palavras, o que fazemos ou como agimos com o que é colocado pelas crianças como importante para elas, mesmo quando nos parece irrelevante ou sem sentido.

Corroborando com essa necessidade de fundamentação e crítica, os/as autores/as consultados destacam que, diante de um acúmulo significativo de práticas de participação infantil, em iniciativas de governo e de organizações da sociedade civil, com aprendizagens fundamentais para enfrentar os problemas e desafios colocados, há poucos registros e sistematizações sobre seus fundamentos e resultados, sobre o que sustenta essa participação, bem como sobre os efeitos e implicações que essas práticas têm provocado, reforçando a tendência dos discursos retóricos, vazios de sentidos.

Além disso, observamos que, conforme apontado na literatura revisada, a participação tem acontecido de maneiras pouco significativas e efetivas para as crianças e os demais atores envolvidos, não necessariamente implicando em transformações na vida das mesmas, por exemplo. Para Taylor e Percy-Smith (2008), as crianças estão sendo frequentemente consultadas e convocadas a dizer algo, a participar, mas raramente as mesmas tomam conhecimento sobre o que acontece com o que dizem e, mais ainda, raramente suas opiniões implicam na transformação do que está posto.

Nesse cenário, identificamos como um desafio central buscar ir além dos discursos retóricos da participação infantil. Entendemos com isso que a participação de crianças não pode consistir em uma ‘camada’, uma ‘capa’ colocada por sobre práticas e discursos para incrementá-los e adequá-los a variadas demandas e tendências.

No enfrentamento desse desafio, compreendemos como necessário identificarmos os significados atualizados para a abordagem do tema da participação infantil hoje, considerando que esses significados são constituídos desde determinadas conjunturas locais, regionais, nacionais e mundiais. Nessa identificação, é importante reconhecer o que de fato tem sido buscado com a promoção dessa participação e a serviço de quê ou de quem a mesma é requerida. Concordando com o debate citado, entendemos que mais importante do que relatar iniciativas de participação e orientar como realizar outras, cabe ser pensado sobre o porquê de promover essas iniciativas, assim como as implicações do que se faz, se se busca uma participação preenchida de

sentidos e propósitos, seja na pesquisa ou no desenvolvimento de políticas e ações participativas.

No propósito de aderir a uma discussão mais aprofundada, considerando suas complexidades e impasses, exploramos problemas e contradições que emergem no debate sobre a participação das crianças, organizados como desafios. Inicialmente, como pontuado acima, observamos uma necessidade de contextualizar e situar a participação da qual tanto se fala, o que aponta para uma compreensão sobre como e em que termos está sendo tratada. Identificamos, nesse sentido, a existência tanto de um modelo predominante de participação – em processos formais de tomadas de decisões, por exemplo -, como um modelo de sujeito que participa – racional, autônomo, independente. Esses modelos parecem permear o que se pensa e faz sobre a participação infantil, mesmo quando optamos pensá-la como algo que acontece em contextos diversos, incluindo particularidades sociais, econômicas, políticas e culturais de determinadas situações e grupos.

Observamos que as tentativas de definição da participação infantil recaem em um campo múltiplo de significados e propósitos. Nesse campo, perspectivas semelhantes e mesmo divergentes se encontram, se embatem, se afirmam. No entanto, esses encontros e embates acontecem em um jogo de forças desiguais, em que algumas perspectivas vão se sobrepor e mesmo invisibilizar outras, carregando com elas valores, crenças, modos de compreender os sujeitos e o mundo que construímos e habitamos. Assim são afirmadas determinadas definições da participação infantil, como devem ser efetivadas práticas e políticas, em detrimento de outras compreensões, por vezes excluídas desse jogo de forças. Entendemos dessa forma que definir a participação infantil implica em se posicionar e assumir escolhas nesse debate múltiplo. Uma dessas escolhas pode ser considerarmos a possibilidade de saber dessa participação pelas experiências das próprias crianças, a partir do que fazem, pensam e almejam. Embora estejamos falando da participação infantil, as discussões sobre o tema têm partido prioritariamente de posições adultas, mantendo-se uma situação em que as crianças, pensadas como incapazes de falar sobre si e suas experiências, têm nos adultos seus porta-vozes, de forma que esse debate seja reconhecido e legitimado em um campo de disputas por significados e sentidos. Optamos assim por compreender a participação infantil com os sujeitos que de fato a experienciam, assim como se constituem com essas experiências.

A propósito, quando falamos de participação infantil partimos de concepções sobre a infância e as crianças, tomadas como base de interpretações e entendimentos sobre suas vidas. Dessas concepções, observamos a predominância de uma série de imagens negativas, que tem por vezes colocado as crianças como sujeitos em falta, preparando-se para um dia se tornar alguém “capaz e maduro” para participar, o que é apontado por alguns autores como obstáculos limitantes para se pensar e praticar a participação infantil, e compreendido por nós como um paradoxo fundamental na sua problematização.

Nesse ponto destacamos o quanto é complicado pensar a participação infantil de forma profunda e substancial se as crianças permanecem sendo concebidas amplamente como imaturas, incapazes e vulneráveis, precisando prioritariamente de proteção, como sujeitos de falta, incompletas diante dos adultos - tudo o que as impediria de participar ou possibilitaria uma participação meramente simbólica, desde uma compreensão da participação predominante na Convenção e nos estudos da infância. Essas imagens negativas agem justamente explicando e reforçando um posicionamento das crianças nas relações sociais em condições de subordinação, inferioridade, silenciamento e invisibilidade, o que iria de encontro a uma participação pensada de forma plena, significativa e transformadora.

A participação também aparece muitas vezes de modo condicionado, segundo o qual as crianças deveriam alcançar determinados níveis de maturidade, discernimento, capacidade de raciocínio, de compreender, de fazer escolhas, de se expressar (principalmente de forma verbal), formular opiniões para que então o que colocassem pudesse ser considerado, levado a sério, reconhecido, legitimado por aqueles que dominam os espaços e oportunidades de participação. Sobre quando elas alcançariam tais níveis, não é explicitado na Convenção, mas certamente pode ser fundamentado por teorias da Psicologia do Desenvolvimento que tratam de estágios, do quê e quando se esperar das crianças, de forma universal.

Observamos, no entanto, que as crianças não são necessariamente reféns das imagens e concepções, nem das propostas de participação que lhes são colocadas. Elas interpretam, reproduzem e (re)criam o que lhes é colocado, contribuindo para transformações das posições que ocupam, embora em condições histórica e politicamente desiguais.

Além disso, essas imagens negativas atribuídas à infância e às crianças parecem ter entrado em choque com uma nova posição do sujeito criança fomentada por um discurso da participação, decorrente tanto de dispositivos legais (como a Convenção e as legislações nacionais elaboradas em seguida) como de novas perspectivas e discussões trazidas pelos estudos interdisciplinares da infância. No entanto, retomando o questionamento feito por Castro (2010), fica a dúvida “se a questão da participação de crianças favoreceu mudanças nos modos como elas são efetivamente consideradas”, o que, no nosso entendimento, explicita justamente esse paradoxo da participação – das crianças ao mesmo tempo convocadas a participar e ainda consideradas imaturas para tal. Tal paradoxo, por sua vez, parece contribuir com esse esvaziamento de sentidos de um discurso retórico da participação, ao mesmo tempo em que sinaliza a importância de se construir, na verdade, culturas de participação, a partir do que poderão ser transformadas substancialmente essas concepções, nas próprias relações entre as crianças e os demais sujeitos sociais, nos seus modos de conviver, pensar e fazer a sociedade.

Na verdade, dizer que as crianças são sujeitos de direitos e com direito a participar significa afirmar que estão em pé de igualdade com os adultos, que adquirem um *status* de humanidade, embora observemos que não se trata de uma mesma humanidade entre os humanos, mas algo singular, com diferenças relativas a posições ocupadas, historicamente transformadas em desigualdades, em condições de dominação e subordinação.

Justamente por conta dessas singularidades e diferenças, atenta-se da literatura que, 5) copiar ou adaptar-se aos modelos formais de participação, estruturados de modo adultocentrado, tem se mostrado como algo inócuo e limitado nas experiências participativas de crianças (por vezes na dos próprios adultos e dos jovens). Ou seja, o que tem sido recorrentemente apontado na literatura é que as já existentes estruturas formais centradas em modelos adultos não dão conta de uma variedade de modos de participar possíveis, não previstos nessas estruturas, ainda não experimentados, muitas vezes trazidos pelas crianças quando lhes é proposto participar. Observamos que as crianças têm demandado uma reinvenção da participação, que possa incluir e considerar suas singularidades.

Assim destaca-se o fato de que as crianças podem reiteradamente (re)criar modos de participar que não necessariamente são reconhecidos e legitimados pelos

adultos ou outros atores dessas instâncias tradicionais, e mesmo sem esse reconhecimento elas poderão estar participando à sua maneira.

Desse modo, ao participar as crianças colocam em questão formas particulares de fazê-lo, regras próprias de engajamento, com critérios diferentes dos adultos, o que se diferenciaria de simplesmente imitá-los ou de imprimir esforços para se adaptarem ao que já existe, ou mesmo esforçarem-se pra que suas formas de participar sejam reconhecidas e legitimadas. No entanto, em uma diversidade de concepções, contextos e formas de engajamento, observamos que há modelos que são predominantes e por vezes impostos, constituindo relações desiguais de participação, com algumas formas permanecendo silenciadas e invisibilizadas, em um campo que se apresenta como de disputas, perdas e conquistas.

Nas críticas aos modos como a participação de crianças vem sendo colocada, alguns autores defendem que é preciso ir além das consultas constituindo “culturas de participação”, o que implicaria em questionar e transformar modos de se relacionar e conviver, por exemplo, e não só no cumprimento de algo dito importante (incluir as crianças nas atividades, participando). É nesse sentido que Percy-Smith e Thomas (2010) argumentam sobre olhar mais aproximadamente para “[...] como os direitos, igualdade e justiça para crianças e jovens podem encontrar-se com sua participação ativa na vida cotidiana em suas comunidades” (p. 366). Trata-se de considerar uma participação que pode já estar acontecendo na vida das crianças – embora não seja nem reconhecida nem legitimada por outros atores – a partir do que poderão ser construídas culturas de participação, incluindo questões de direitos, igualdade e justiça como algo de fato pertencente aos seus cotidianos.

Assim, percorrendo os desafios que identificamos sobre a participação de crianças, constatamos que, da ‘explosão’ da qual falamos no início, parece restar, imerso no referido campo profuso de práticas e discussões, um caótico vazio de sentidos. Pois insistentemente se fala da participação das crianças como um direito que deve ser garantido, como algo que deve ser adotado na pesquisa, como uma tendência que deve ser assumida pelas organizações e governos, mas ao nos aproximarmos daqueles/as que buscam problematizar mais profundamente esse ‘mar’ de tensões⁴, nos

⁴ Referência à imagem explorada por Shier (2010) em seu texto “Children as public actors: navigating the tensions.”

são explicitados discursos e práticas esvaziadas, carentes de fundamentações e melhores argumentos, como se faltasse à participação uma substância que lhe afirmasse.

Mas o que proporcionaria substância à participação infantil? Apostamos, nesse sentido, na construção de culturas de participação no lugar de sua instrumentalização, assim como na possibilidade de questionamentos e transformações das formas tradicionais de participação, dos modos padrões de como nos relacionamos e concebemos a infância e as crianças.

Desse modo, do percurso dos desafios parece haver um sinal apontando o porquê (como um padrão que se repete) de reiteradas tentativas de promover a participação das crianças, embora quase sempre tão bem intencionadas, estarem repetidamente falhando, ou mesmo se perdendo entre suas contradições e paradoxos.

Possivelmente, isso pode estar relacionado ao fato de serem geralmente tomadas de formas idealizadas, rígidas e limitadas, sem uma fundamentação teórica forte (essa substância) que as sustente. Faltaria essa substância, como uma base forte, flexível e capilarizada, que implicaria em transformações de culturas, relações interpessoais e concepções de sujeito e mundo, acompanhada de constantes críticas, questionamentos e reflexões. Apostamos, assim, que a participação das crianças, considerando seu momento de ‘explosão’, demandaria uma série de transformações dos modos como compreendemos e agimos com a própria participação e com as crianças, o que entendemos tratar de processos lentos, uma promessa ambiciosa, ampla e de longo prazo.

Parece que, com a participação infantil, um determinado modo de inserção social e política das crianças pode ser transformado com as visões e vozes das mesmas. E isso certamente traz consequências caso assumimos sustentá-la nos diversos espaços, além dos familiares espaços privados, partindo para dimensões coletivas, espaços de convivência e construção de questões comuns. Tal perspectiva parece trazer uma premissa de desconstrução de modos mais amplos de nos organizarmos socialmente, assinalando um posicionamento não só científico, mas, em especial, ético-político.

De fato, a participação de crianças fala do avesso das concepções de infância e de crianças vigentes, com as quais inter-atuamos no mundo. E assim parece desafiar e mesmo ameaçar determinados modelos historicamente enraizados e compartilhados sobre o que é ser sujeito, vislumbrando possibilidades de desconstruí-los.

*entendimento

Entendemos desse modo que a participação das crianças expõe a possibilidade de se pensar outros lugares a serem ocupados pelas crianças nas sociedades - lugares estes cambiáveis e relacionais -, assim como projetos e desejos de sociedade que estamos a construir e/ou almejamos. Mas para isso, é fundamental se ter claro que participação se quer e mesmo que participação as crianças querem, considerando, inclusive, o fato de que quem está pesquisando, sistematizando e pensando essa participação seja sempre outros atores que não as crianças que participam.

Compreendemos que a participação infantil fala sobre embates, disputas, alianças, vínculos, solidariedade; sobre ter voz e vez, mas também provocar alguma diferença, visualizar alguma repercussão; sobre poder demandar e encaminhar questões desde lugares singulares, imprimindo sentidos próprios ao mundo e aos sujeitos; sobre pertencimento, identificações, mobilização e organização; sobre como convivemos, com semelhantes e diferentes; sobre como é na prática conviver com o outro, incluindo aquele com quem encaramos conflitos e mal estar; sobre que experiências de coletivização temos empreendido para enfrentar o mal estar que se produz nessa convivência, considerando que a racionalidade moderna com a qual nos habituamos a pensar e agir não mais 'dá conta' desse estar junto.

Assim, dizemos que com a participação são produzidos sujeitos, relações, modos de conviver, enfrentar e transformar coletivamente situações que não parecem de acordo ou satisfatórias para determinados grupos e que apontam possibilidades de ser diferentes (ou melhores). Certamente essa perspectiva diz respeito a uma escolha de compreensão da participação.

Entendemos, nessa perspectiva, que a participação de crianças, tomada nos termos colocados até então, pode (e de fato o faz) movimentar e transformar relações de poder, as relações entre as crianças e os demais atores do campo social e político, o *status* das crianças, assim como suas imagens.

Chega então o momento inadiável de explicitar o que estamos a pensar como participação infantil. Considerando que a participação pode ser concebida como algo que se aprende e se significa em contínuos processos, como algo que pode acontecer no cotidiano da vida das crianças em suas comunidades, cidades, grupos aos quais se vincula, sendo co-construída em perspectivas relacionais, ousamos delinear uma definição dessa participação da forma como pretendemos abordá-la no presente trabalho. Assim, nos referimos à participação das crianças como:

- 1) Iniciativas espontâneas e não enquadradas, algo que não está fixado, nem posto *a priori*, mas sim aberto, como possibilidade de invenção, imaginação e experimentação, portanto, imprevisível e não controlável;
- 2) Concretizada em ações que acontecem sempre em relações com outros sujeitos – implicando em reciprocidades e afetações mútuas - em contextos particulares;
- 3) Considerando um sentimento de pertencimento a uma coletividade, de fazer parte de algo maior, destacando-se um compromisso com o outro, na convivência de um coletivo;
- 4) Implicando em que as crianças, consideradas em coletivo (e não individualmente), interfiram de forma significativa e transformadora no que é escolhido como relevante e comum por um grupo social mais amplo, que as inclui juntamente a outros atores, tomando parte na construção de algo novo ou no questionamento do que está posto;
- 5) Prescindindo de reconhecimento e legitimação externos, embora se encontre em um campo relacional, imersa em dinâmicas de poder – desiguais -, em que tais aspectos, se almejados, implicariam em disputas e conquistas.

Com essa escolha explicitada, traçamos um recorte buscando investigar a participação das crianças nos contextos e situações em que grupos sociais constituem frentes de lutas pela defesa e garantia dos direitos humanos, refletindo projetos alternativos de sociedade, de resistência a determinados status quo.

Pensamos, nesse sentido, em pesquisar com as crianças que, mesmo apenas acompanhando seus pais e/ou responsáveis adultos, estão de alguma forma envolvidas em coletivos que lutam por questões relevantes para um grupo mais amplo, que as faça entender como comuns, num sentido público. Sabemos que estas crianças não estão necessariamente à frente das ações e decisões, colocando seus posicionamentos em assembleias ou contribuindo com propostas para as ações do grupo, por exemplo. No entanto consideramos que de formas diretas e indiretas elas podem estar relacionadas às iniciativas e aos encaminhamentos postos em movimento nesses coletivos. Ao mesmo tempo, sua presença – ampliando essa ideia para sua agência e participação - pode ser compreendida como constituinte dessas relações, iniciativas e projetos.

Nesse sentido, importa-nos compreender como se dá a participação das crianças

envolvidas no cotidiano desses grupos, considerando principalmente as experiências das próprias crianças - o que querem, buscam, realizam -, mas também as percepções dos demais atores envolvidos sobre essa participação; como essa participação pode estar implicada com concepções e imagens de sujeito, em especial do sujeito criança, assim como com modos de subjetivação, por sua vez compreendidos como base para as maneiras como os diversos atores do grupo interagem entre si e se organizam em suas pautas de lutas; quais as repercussões dessas experiências participativas nas formas de se conceber e se relacionar com as crianças em um movimento social e nas próprias formulações de projetos alternativos de sociedade por esses coletivos, no enfrentamento de opressões de determinado *status quo*.

2.1 Objetivos

✓ GERAL

- Investigar como se dá a participação das crianças envolvidas em coletivos organizados de pautas sociais e políticas, atentando para as transformações produzidas em contextos de coletivização e lutas.

✓ ESPECÍFICOS

- Compreender como essa participação é experienciada no cotidiano do grupo, pelas crianças, em suas relações com os demais atores envolvidos (adultos);
- Observar como essa participação infantil afeta decisões e iniciativas do grupo em seus processos de organização e lutas;
- Analisar as repercussões dessas experiências participativas nas formas de se conceber e se relacionar com as crianças; nos modos de conviver e coletivizar; na elaboração de projetos políticos e sociais do grupo.

Capítulo 3: Contextualização do campo empírico

3.1 O percurso de buscas na constituição do objeto empírico

Com a revisão de literatura e as reflexões sobre o tema da participação das crianças, direcionamos nossa investigação para essa participação nos contextos e situações em que grupos sociais constituem frentes de lutas pela defesa e garantia dos direitos humanos, por pensar que tais grupos trazem em suas lutas projetos alternativos de sociedade, de resistência a determinados *status quo*. Como as crianças são incluídas nesses grupos específicos? Como esses projetos alternativos de sociedade consideram a atuação dessa categoria social que é a infância? Como as crianças são pensadas, visibilizadas, que importância e valor são dados às mesmas?

Entendemos que nesses grupos são compartilhados valores relacionados à justiça e à igualdade sociais, o enfrentamento a variadas formas de opressão, com práticas de questionamento da realidade social. Além disso, esses grupos trazem na base de suas bandeiras projetos alternativos de sociedade, com modos diferentes de concebê-la, incluindo justamente os valores acima destacados. As crianças têm sido historicamente posicionadas em lugares de subordinação nas relações sociais, sendo a partir desses lugares que a participação infantil tem sido possibilitada. Com os valores que são compartilhados nesses grupos, pressupomos que esse posicionamento das crianças possa ser questionado e transformado, abrindo possibilidade para experiências de participação infantil, com as crianças vistas e posicionadas de maneiras diferentes, não mais baseadas na desigualdade. Ademais, desde lugares de maior igualdade (e não mais de dominação), as crianças poderiam contribuir, com sua participação, na construção desses projetos sociais. Entendemos, no entanto, que a participação das crianças nesse novo modelo de sociedade não estaria livre de problemas e contradições, não seria algo tácito, sendo construído processualmente nos percursos de organização desses grupos.

Partindo das considerações acima, procuramos conhecer melhor sobre esses grupos e/ou movimentos sociais, buscando onde estariam as crianças nos mesmos, que relações as pautas por eles levantadas têm com a vida das crianças, e assim, com que grupo de crianças poderíamos trabalhar.

Iniciamos um percurso de buscas para conhecer experiências de coletivos e movimentos sociais que contam com a presença de crianças, mesmo que só

acompanhando seus pais ou adultos responsáveis. Supomos essa presença das crianças junto aos pais e/ou responsáveis por um conhecimento prévio de trabalhos junto a alguns desses grupos, assim como pelas imagens e outras publicizações dos mesmos em que as crianças aparecem vinculadas às suas famílias. Além disso, alguns grupos, pelas pautas que defendem, acabam envolvendo toda a família, incluindo as crianças. Nesse sentido, procuramos por grupos relacionados às lutas por moradia, terra e território, direitos das crianças e dos adolescentes, por suas pautas que se aproximam da vida das crianças e que ajudariam na problematização de suas experiências, inicialmente de estarem junto desses grupos, e adiante, de sua participação. Assim, chegamos a pessoas de referência nessas experiências (nesse caso, adultos), através de outras pessoas conhecidas (contatos pessoais e profissionais) e de instituições que trabalham em parceria com esses grupos.

Esse percurso teve início ainda na cidade do Rio de Janeiro (onde residia cursando o doutorado), conhecendo experiências relacionadas à luta por moradia e ao direito de crianças e adolescentes, com exemplos diversos de trabalhos com as crianças.

Inicialmente conversei, em um único momento, com uma pesquisadora da área das Ciências Sociais, indicada por uma trabalhadora da organização Justiça Global. A pesquisadora contou sobre sua experiência anterior de pesquisa-intervenção junto a um grupo, vinculado a um movimento nacional de luta por moradia, em uma ocupação em prédio público no centro do Rio de Janeiro. Relatou que eram realizadas nessa ocupação atividades com as crianças que estavam lá acompanhando seus pais e/ou responsáveis. Essas atividades eram coordenadas por voluntários colaboradores do Movimento. Consistiam em tarefas de artes, incluindo pinturas em que prevaleciam as temáticas sobre ‘casa’ e ‘lideranças revolucionárias’. Para a pesquisadora com quem conversamos, tais temáticas denotavam de alguma maneira uma formatação do trabalho proposto, demarcando sobre o quê e como era priorizado trabalhar com as crianças. Um ponto destacado por ela consistia em que, na ocupação, havia uma ideia das crianças como “crianças nossas”, com referência às crianças serem uma reponsabilidade do coletivo. No entanto, a pesquisadora compartilhou a existência de significativas contradições na dinâmica da ocupação, mais especificamente relacionadas à sua gestão. Havia dificuldades e restrições referentes à inserção, aceitação e integração de pesquisadores por parte da coordenação da ocupação, o que poderia comprometer (ou mesmo inviabilizar) negativamente um trabalho de pesquisa de imersão. Conversamos

na ocasião sobre outras possibilidades de grupos com os quais a pesquisa poderia ser realizada, vislumbrando não se restringir ao Rio de Janeiro.

Em um segundo momento, conversamos com uma jovem militante do campo de luta por moradia, indicada desde um contato pessoal. A militante contou sobre a experiência de um grupo de organização independente (não vinculado a movimentos sociais, sindicais ou partidários) na luta por moradia em uma ocupação de prédio particular no centro do Rio de Janeiro. Na ocupação “Quilombo das Guerreiras”, como era chamada, havia experiências de coletivização com as crianças, incluindo-as no processo de organização do grupo na ocupação do prédio e na luta que lhe dava base. As crianças eram tanto chamadas pelos adultos como agiam por iniciativa própria em atividades da ocupação. Nossa interlocutora citou como exemplos a transformação e apropriação pelas crianças de um espaço do prédio para atividades voltadas para as mesmas, assim como sua presença e participação em atividades culturais com propósitos de mobilização e articulação da luta daquele grupo. A militante relatou ainda que o grupo construiu um acúmulo de formação e organização políticas e de discussões para além da pauta da moradia (incluindo, por exemplo, a pauta relativa à geração de renda e o trabalho com as crianças, rendendo vários projetos). No entanto, depois de tentativas anteriores, houve a desocupação forçada do prédio entre os anos de 2012 e 2013 (na terceira tentativa de despejo). Na época de nossa conversa alguns dos moradores, especialmente os que constituíam famílias com crianças, estavam, segundo a militante, vivendo em outras ocupações, também no centro da cidade. O Quilombo das Guerreiras, como foi apresentado por nossa interlocutora, pareceu uma excelente opção de grupo com o qual trabalhar. No entanto, na ocasião de nosso contato, havia sido desmobilizado e essas famílias com crianças, que resistiam em outras ocupações, estavam dispersas junto a outros grupos, em condições de instabilidade em relação ao espaço e tempo concretos a partir dos quais poderíamos nos encontrar e pesquisar.

Tivemos um terceiro e último contato no Rio de Janeiro, desta vez com o colegiado do Fórum Estadual de Defesa dos Direitos de Crianças e Adolescentes do Rio de Janeiro (Fórum DCA-RJ). Primeiro entramos em contato via e-mail com duas de suas representantes, explicando o interesse da pesquisa, quando as mesmas nos convidaram para participar de uma assembleia ordinária do Fórum. O Fórum DCA-RJ reúne representantes de entidades e movimentos da sociedade civil no campo da defesa de direitos de crianças e adolescentes. É constituído por adultos. Na assembleia, na

oportunidade de compartilhar a busca que estávamos fazendo, alguns de seus representantes relataram-nos algo sobre a participação das crianças, enfatizando que o que costuma acontecer é uma participação dos adolescentes, como no exemplo da recém-realizada Conferência Nacional dos Direitos Humanos, em Brasília, em que estes estavam presentes em atividades de “mobilização, conscientização e empoderamento”, como caracterizaram nossas interlocutoras. O grupo disse ser difícil encontrar exemplos de casos de participação das crianças nas lutas sociais e políticas em que está envolvido, sugerindo, nesse sentido, que buscássemos algumas instituições específicas, como por exemplo o CECIP (Centro de Criação de Imagem Popular), organização da sociedade civil que atua nas áreas de comunicação e educação, incluindo trabalhos com o público infantil.

Enquanto seguíamos nesse percurso de buscas pela cidade do Rio de Janeiro, amadurecíamos a possibilidade de retornar para o Ceará. No Ceará, por conta de atividades de trabalho anteriores, tínhamos um conhecimento maior e melhor sobre uma rede de grupos, coletivos e movimentos sociais, assim como um melhor acesso às pessoas que fazem parte dos mesmos. Já vislumbrávamos algumas respostas para as questões anteriores sobre a presença das crianças nesses grupos e as relações possíveis entre elas e as pautas levantadas pelos mesmos. Não que no Rio de Janeiro isso não fosse possível de ser levantado, mas no Ceará essa tarefa já estava iniciada. Além disso, havia um motivo pessoal relacionado a sentir-se mais segura para transitar nessas situações de luta estando entre conterrâneos, no local onde habitei por toda a vida.

No Ceará busquei pelo MST (Movimento dos/as Trabalhadores/as Rurais Sem Terra), por movimentos ligados à luta por moradia e o direito à cidade, assim como pelo movimento de pescadores/as artesanais (que contempla variados exemplos de grupos vivendo situações de conflitos na zona costeira).

O primeiro contato com o MST do Ceará se deu por telefone, com a coordenadora estadual do setor de educação, Maria de Jesus. Chegamos até ela por outros contatos de militantes do Movimento no Ceará, os quais apontaram que, para o que buscávamos, a coordenadora era a pessoa mais indicada. Nesse primeiro contato, Maria de Jesus sugeriu três assentamentos onde a pesquisa poderia ser realizada, por conta da incidência das crianças no cotidiano dos mesmos, seja participando em uma banda de lata, na resistência contra o fechamento da escola do campo, no programa dos sem terrinha na rádio comunitária ou com trabalhos envolvendo cultura, identidade e

pertencimento. Em momento posterior, agora em um encontro presencial, a coordenadora me convidou para participar do VIII Encontro Estadual dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (MST-CE), no qual haveria a presença das crianças compondo a ‘ciranda’⁵. Jesus compartilhou ainda sobre outros problemas enfrentados nas escolas de alguns assentamentos e me convidou para trabalhar com eles em alguns projetos, lembrando do coletivo de psicólogos que atuou junto ao MST-CE em 2013, do qual participei.

No Encontro Estadual de Educadores/as, realizado na escola do campo do Assentamento 25 de Maio, município de Madalena, Ceará, em julho de 2016 as discussões circularam em torno do grande tema das ‘escolas do campo’.

Educadores/as vindos/as de vários assentamentos e acampamentos do Estado estavam alojados/as nas salas da escola que abrigava o Encontro. Observamos a organização coletiva para limpeza e cuidados com os espaços do Encontro e a divisão de responsabilidades na realização das atividades. A alimentação estava por conta de um *buffet* licitado pela Secretaria Estadual de Educação, no entanto, a lavagem das louças permanecia sendo realizada pelo coletivo (cada qual lava a sua). Havia banho coletivo nos vestiários; para dormir, havia redes armadas com cordas por vários espaços da escola, além de barracas de *camping*.

Na plenária, realizada no ginásio esportivo da escola, aconteciam os momentos de ‘animação’ (quando os participantes cantavam músicas do Movimento), as místicas⁶ e depois os painéis (que consistiam nas palestras e mesas redondas), concluindo com um momento de discussão geral (não participei desse final por estar no espaço da ciranda). As crianças vinham para o Encontro acompanhando seus pais, havendo a presença de bebês de meses de idade a crianças de 12 anos, além dos jovens. Ficavam na plenária até mais ou menos o momento da mística, algumas participavam cantando e seguindo os ritos, como por exemplo, as palavras de ordem.

Os adultos participavam das plenárias (momentos de falas e discussões) e para as crianças era disponibilizado o espaço da ciranda. Consistia em uma ciranda

⁵ Espaços educativos e de formação política das crianças sem terrinha, que podem ter um caráter permanente ou itinerante. No Encontro de Educadores/as haveria uma ciranda itinerante da qual participariam os sem terrinha que vão ao Encontro acompanhando seus pais e mães. Inclui atividades lúdicas e artísticas e é realizada sob responsabilidade de educadores/as voluntários/as do Movimento. Abordaremos melhor o tema a seguir, quando falarmos sobre o MST no Ceará.

⁶ Apresentações e manifestações artísticas e culturais, realizadas voluntariamente por membros do MST, na abertura de atividades e eventos, por exemplo. Abordaremos melhor o tema a seguir, quando falarmos sobre o MST no Brasil.

itinerante, sendo realizada em um salão, correspondente a um espaço já reservado para essa atividade no Assentamento. A ciranda do Encontro foi coordenada por uma pedagoga colaboradora, que liderava um grupo de voluntários – educadores e jovens do Movimento – formando a equipe responsável. A ciranda contava com atividades previamente planejadas pela sua coordenação; as crianças pareciam gostar mais de brincar livremente com os brinquedos disponibilizados; também havia atividades de desenhos, pinturas, trabalhos com elementos da natureza, exibição de vídeos, músicas, brincadeiras de pular corda e elástico, jogos com bola etc.; no penúltimo dia foi organizada uma intervenção das crianças na plenária, com apresentação de seus trabalhos e palavras de ordem.

Participar dessa atividade possibilitou algumas impressões sobre o lugar das crianças no Encontro e no MST. Ouvi de algumas crianças que elas “crescem/nascem” no MST e/ou no assentamento já; vi uma delas bem pequena cantando e acompanhando no momento da animação, outra também pequena olhando atentamente na plenária; testemunhei três meninas puxando as palavras de ordem dos sem terrinha com o grupo, por exemplo; atentei para a ciranda, que parecia existir para ocupar e cuidar das crianças enquanto seus pais (especialmente as mães) participam das atividades do Movimento, dos painéis, debates, decisões e mesmo das tarefas de organização do coletivo durante o Encontro. Então, da nossa visita e observação no Encontro de educadores/as, ficou aberta justamente a questão sobre como é para as crianças e como elas veem sua participação como ‘sem terrinhas’ do MST.

Sobre as experiências dos grupos da zona costeira, ligados ao movimento de pescadores/as artesanais, conversei inicialmente com membros da equipe do Instituto Terramar, na cidade de Fortaleza. O Terramar é uma organização não governamental, sem fins lucrativos, que atua desde os anos 1990 para a garantia de direitos coletivos e individuais de comunidades tradicionais costeiras do Ceará (fonte: <http://terramar.org.br>). Na conversa com integrantes de sua equipe, uma delas nos contou que nos anos 1990 a instituição realizava um trabalho com as crianças das comunidades acompanhadas, aquelas matriculadas na escola formal, com o intuito de acessar suas famílias. O trabalho seguia com participação predominante dos adultos, mas atualmente tem ocorrido um retorno das crianças (cada vez mais presentes nas reuniões, acompanhando seus pais e mães lideranças) nas últimas atividades de organização comunitária. As crianças têm falado dos conflitos, de como os percebem,

mostrando que os entendem. Tal presença/retorno tem constituído um desafio para a equipe, especialmente sobre como trabalhar com elas, incluindo-as nas atividades realizadas pelo Instituto. A equipe apontou algumas possibilidades de grupos com quem poderíamos trabalhar. E por fim, conversamos sobre o compromisso de haver um retorno do trabalho para o grupo participante, questionando-se, por exemplo, sobre como a pesquisa poderia contribuir com suas lutas.

Por convite da equipe do Instituto Terramar, participamos da XXII Regata Ecológica de Canoas de Tatajuba (comunidade da zona costeira, pertencente ao município de Camocim-CE), realizada em julho de 2016. A Regata acontece com o propósito de resistência da comunidade de pescadores/as na luta em defesa de seu território (ameaçado pela especulação imobiliária, grilagem de terras e o turismo predatório). Já no início presenciamos, na noite cultural, as apresentações de dança e teatro capitaneadas pelas crianças; à tarde elas haviam ensaiado a quadrilha junina que apresentariam na noite de sábado. Num momento em uma reunião com membros da associação comunitária (adultos) falamos da proposta da pesquisa. Mas tivemos também a oportunidade de nos reunirmos com o grupo de crianças da associação, envolvidas nas atividades culturais.

Na “reunião das crianças”, como algumas delas denominaram com satisfação, apresentamo-nos, falando o nome e dizendo o que fazemos; falei da pesquisa (“você pesquisa com crianças?” - perguntou uma delas, surpresa); primeiro houve silêncio, depois tentei fazer perguntas para as crianças, mas, sem resposta, eu mesma as respondia; falei para elas sobre a pesquisa; perguntei-lhes então sobre como é viver na Tatajuba, do que gostam de fazer, brincar, como é seu dia a dia, sobre o que querem de trabalho/profissão... as crianças falaram da Resex (Reserva Extrativista), da “invasão” do território pelos “forasteiros”, que compram as casas de quem já mora lá; uma delas explicou o que era Resex, como no texto do teatro que haviam apresentado; elas contaram que no dia a dia vão para a escola, ajudam em casa, fazem as tarefas, brincam de esconde-esconde (mais brincadeiras na rua, em grupo); das profissões a seguirem falaram de medicina, moda, psicologia, pesca e me fizeram perguntas sobre psicologia e a universidade... foram unânimes ao dizer que gostavam de futebol; sobre a importância das crianças e dos jovens na comunidade e no grupo, disseram que estão se preparando para assumir a luta quando forem adultos; hoje participam do grupo que faz um trabalho de resgate das tradições da comunidade (drama, teatro, danças, brincadeiras etc.);

contaram ainda histórias sobre a “duna encantada” e de quando participaram em eventos recebendo “certificado e tudo!”.

Havia em Tatajuba tanto um movimento de luta pela defesa do território tradicional pesqueiro, como uma organização de moradores que incluía as crianças, participantes, na época de nossa visita, do grupo de tradições e manifestações culturais. Houve uma boa receptividade dos membros da associação de moradores para a realização da pesquisa, com a condição de assegurarmos um compromisso de colaboração mútua – do grupo com a pesquisa, da pesquisa para o grupo. No entanto, uma questão prática dificultava a escolha pelo grupo de Tatajuba: a distância e o difícil acesso à comunidade.

Buscamos contatos no campo das lutas por moradia, iniciando com uma conversa com membros da coordenação estadual do MTST (Movimento dos/as Trabalhadores/as Sem Teto) no Ceará. Os coordenadores nos contaram que o Movimento busca latifúndios urbanos, com a ideia de ocupar espaços na periferia, onde de fato vivem os trabalhadores. No Ceará houve ocupações em 2014, 2015 e atualmente há uma ocupação no bairro Bom Jardim, município de Fortaleza, chamada “Povo sem medo”. Segundo nos relataram os coordenadores, essa ocupação é organizada em grupos, que se reúnem (cada qual) semanalmente, havendo uma assembleia geral nos sábados à noite; os participantes da ocupação não precisam morar no acampamento, necessitando apenas cuidar da manutenção das barracas (demarcação física da ocupação); mas algumas pessoas acabam morando no local por necessidade (outras residem em casa de parentes ou em situações provisórias enquanto lutam pela moradia); o acampamento começa pela construção da cozinha; há uma série de vivências coletivas com impactos subjetivos da experiência de ocupação; as crianças estão presentes acompanhando suas famílias; como nos disse um dos coordenadores, é compartilhado entre os membros do grupo que não se trata apenas de “ganhar” um lote, a casa; a participação implica em compor um movimento que pensa a cidade (o território) e suas questões, como os direitos, acessos, políticas públicas, com e para a classe trabalhadora.

Dessa conversa que tivemos inicialmente, acertamos para que pudéssemos visitar a ocupação no Bom Jardim. Realizamos 6 (seis) visitas à ocupação, quando encontramos as crianças que estavam presentes morando ou provisoriamente no local, na companhia de seus pais e/ou responsáveis. Na primeira visita pudemos conhecer um pouco sobre como está organizada a ocupação e nas visitas seguintes realizamos

atividades de desenhos e brincadeiras com as crianças, oportunidade em que pudemos conversar com as mesmas. Em uma das visitas presenciamos a realização da assembleia geral da ocupação, realizada nas noites de sábado. Ainda em uma outra ocasião, encontramos alguns membros da ocupação, incluindo algumas crianças, em uma manifestação política na cidade.

Das conversas, visitas e observações junto ao grupo do MTST consideramos que se tratava de uma rica experiência de organização coletiva, contanto com a presença das crianças. Os membros da coordenação com quem conversamos contaram ainda das regras de convivência e relação na ocupação, com rígidas punições para quem as infringia, com destaque para, por exemplo, a proteção das crianças e das mulheres contra atos de violência. E destacaram o caso de uma criança que, havendo decorado rapidamente uma palavra de ordem, ficou conhecida como “a cantora” nos atos e mobilizações do grupo. A ocupação do MTST poderia ter constituído o grupo com o qual trabalharíamos, no entanto, sentimos que se tratava de uma experiência ainda em seu início, com as crianças e mesmo os adultos pouco identificados com o Movimento. Sentimos falta de uma consolidação do Movimento, o que associamos, por sua vez, a uma falta de segurança e estabilidade, aspectos estes fundamentais para a escolha do grupo.

Tivemos uma conversa via *skype* com uma advogada popular, pesquisadora e militante do campo das políticas urbanas (saneamento básico, moradia, mobilidade) e do direito à cidade. Ela nos contou sobre sua trajetória no campo, junto a organizações e movimentos sociais, o que nos permitiu compreender um pouco sobre os processos de organização e lutas por moradia na cidade de Fortaleza. Citou experiências de participação popular na construção do Plano Diretor (regulação sobre a cidade) e no Orçamento Participativo; contou-nos dos impactos do Programa “Minha casa, minha vida” para uma desmobilização da base do movimento de moradia, influenciando, por outro lado, a luta por participação popular; e falou-nos das experiências dos comitês populares da Copa e das mobilizações contra remoções; disse-nos que, no trabalho com as comunidades, as crianças estão geralmente presentes, mas não havia alguma atividade desenvolvida diretamente com elas; apenas no caso de uma comunidade ela atenta que houve, sim, um trabalho com as crianças; a pesquisadora nos atualizou de que havia, na época de nosso contato, uma frente de luta por moradia (grupo organizado), com luta por participação popular nas políticas urbanas, para participar nas

decisões dos destinos da cidade (planejamento urbano), envolvendo especialmente comunidades atingidas pelo VLT (veículo leve sobre trilhos) e as ZEIS (Zonas Especiais de Interesse Social), que consistem nos bairros Lagamar, Serviluz, Pici e Bom Jardim, na cidade de Fortaleza. Nossa interlocutora sugeriu que buscássemos conhecer o coletivo chamado “Ser Ver Luz”, coordenado por uma professora do curso de cinema da UFC (Universidade Federal do Ceará), no qual são desenvolvidas atividades de exibição de filmes com a proposta de ocupação dos espaços públicos no bairro Serviluz.

Seguindo o percurso de buscas, participamos de uma reunião ordinária da Rede DLIS (Rede de Desenvolvimento Sustentável do Grande Bom Jardim), no bairro Bom Jardim, por sugestão de um colega psicólogo que trabalha em uma organização componente da referida rede. A Rede DLIS consiste em uma articulação popular e comunitária, reunindo entidades e lideranças da região do Grande Bom Jardim (GBJ), funcionando a partir de comissões temáticas (quais sejam, articulação; ZEIS; moradia; saúde; memória, educação e cultura; juventude, adolescentes e crianças), com reuniões gerais mensais. No seu funcionamento, os participantes vivenciam experiências de coletivização e de representação, elencando pautas e prioridades coletivas, o que é relevante, comum para o grupo; além disso, articulam-se com outros grupos e coletivos da cidade.

Na reunião da rede DLIS em que participamos, havia a presença de duas crianças, filhas de adultos participantes, que ficaram num cantinho com atividades de pintura e desenho. Nessa reunião foram retomadas as atividades das comissões para avaliações e encaminhamentos; havia uma preocupação na comissão de juventude de mobilizar e “atrair” os jovens do bairro para participarem da rede, assim como reconhecer as mobilizações e ações participativas que os mesmos vêm realizando, considerando os grupos organizados existentes na comunidade e o caso das ocupações das escolas (a primeira escola ocupada no Ceará, no movimento iniciado em 2015, pertence ao bairro); no entanto, como observamos, naquele momento os participantes da rede empreendiam esforços para atrair um público de jovens e adolescentes, não sendo foco de interesse o grupo das crianças.

Conversamos em uma outra ocasião com o colega psicólogo que trabalha no CDVHS (Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza), organização não governamental do Grande Bom Jardim (GBJ), atuante na defesa dos direitos humanos e desenvolvimento comunitário. Ele nos sugeriu conhecer algumas experiências de

trabalhos com crianças na região, visto que o próprio CDVHS não tem projetos e/ou trabalhos diretamente com esse público, trabalhando mais com lideranças (adultas) e jovens (as crianças, no entanto, segundo nosso interlocutor, se aproximam das atividades do Centro, estando presentes em muitos momentos, como, por exemplo, no “bataque” – atividade cultural coletiva com tambores e batucadas). Nosso interlocutor nos contou que a Rede DLIS surgiu de um diagnóstico participativo do GBJ, a partir do qual foi também iniciada e organizada uma política de desenvolvimento sustentável da região, com a criação de um conselho e a base para a referida rede (2005); em 2015, na IV Conferência de Desenvolvimento Sustentável (atualização dessa política), organizada por temáticas e territórios no GBJ, foram realizados 3 (três) encontros com a presença das crianças. Às propostas colocadas pelas crianças foram somadas as de vários atores participantes, como por exemplo, organizações da sociedade civil que atuam justamente com o público infantil no GBJ; na temática da educação, o foco foi voltado para as creches e educação infantil, devido às dificuldades vivenciadas nesse campo e política.

Por sugestão do nosso colega do CDVHS, partimos para conhecer o grupo “Tambores de Canudos”. Consiste em uma experiência formada por crianças e coordenada por um jovem voluntário da região, junto ao Centro de Cidadania e Valorização da Vida, organização social em uma comunidade do GBJ. Realizamos uma visita em seu espaço de atividades, quando estavam presentes, além do professor, uma liderança comunitária e duas crianças participantes do grupo. O professor nos falou do trabalho de preparação do último espetáculo/intervenção do grupo, com visitas à comunidade feitas pelas crianças; também nos contou sobre a proibição e restrições colocadas pelos pais religiosos à participação das crianças/filhos no grupo, por ligarem ‘tambor’ a ‘terreiro’ (da religião afro-brasileira); no tambor participam principalmente meninos. Finalizamos nosso percurso de buscas com a visita a este grupo.

No contato com todas essas pessoas e grupos, pelo que observamos e pelo que nos relataram nesse processo, pudemos tomar conhecimento de experiências de coletivização e organização social, com incidência das crianças no seu cotidiano. As crianças, muitas vezes, estavam incluídas por fazerem parte das famílias, foco principal em vários desses grupos. Estavam por vezes presentes em assembleias e reuniões, embora não participassem efetivamente desses eventos, demonstrando em outros momentos suas ideias e entendimentos sobre os conflitos pelos quais passavam sua

comunidade ou grupo. As crianças estavam presentes, se aproximavam, mesmo nas atividades que não eram destinadas a elas, e em alguns casos sua presença desafiava os adultos sobre como incluí-las.

Outro aspecto observado nos contatos com esses grupos foi que os mesmos também manifestavam estar mobilizados para além de uma pauta única e simples, focando seus esforços em projetos de sociedade e desenvolvimento alternativos ao que está posto, defendendo valores e ideais de solidariedade, igualdade, justiça e dignidade, como explicitamos em nossas pressuposições acima.

Estávamos diante desse leque de interessantes e potenciais opções quando escolhemos pelo MST. Do que sistematizamos das visitas e observações, conversas, depoimentos e relatos testemunhados nesse percurso de buscas, vimos o MST como um Movimento com uma história consolidada e com acúmulo de experiências de organização e luta. Nesse sentido, pressupomos que houve tempo para que o MST elaborasse e construísse ações de inclusão das crianças, que estariam fazendo parte dessa trajetória de consolidação.

Além disso, o MST traz uma bandeira que, para além da reforma agrária, defende um modo de vida e organização política e social baseados nos valores de igualdade e justiça sociais. Na sua história, demonstra buscar envolver desde sua origem toda a família, o que inclui as crianças, denominadas de “sem terrinha”. Estas, por sua vez, são tomadas no Movimento como atores constituintes do mesmo, sendo a elas destinadas ações de educação e formação política.

No entanto, mesmo com essas considerações, ficava aberto, por exemplo, um questionamento sobre a proximidade do que é pensado e dito sobre as crianças e sua participação no Movimento, como ideais, e o que acontece na prática, no cotidiano. Observamos tal questão durante o Encontro dos/as Educadores/as, quando atentamos para a existência das cirandas como espaço reservado às crianças enquanto os adultos participavam das plenárias. Estes lugares aparentaram ser valorados de forma diferente na dinâmica de participação do Movimento, sendo o último o foco principal do Encontro. Ou seja, mesmo com toda importância destinada aos sem terrinha, o que observamos nessa experiência foi que os mesmos ocupavam um espaço de formação para no futuro poder participar efetivamente, como os adultos, nas plenárias.

É importante dizer que consideramos também nessa escolha questões práticas/objetivas e subjetivas relacionadas a que condições seriam melhores para a

inserção a que nos propúnhamos. Eram favoráveis a situação de estabilidade física de um assentamento, a receptividade por parte do grupo e a possibilidade de contar com um apoio logístico de seus membros; o deslocamento necessário e possível; além de um sentimento de segurança que foi projetado no MST, pela sua consolidação, sua organização, e o costume já existente de receber pesquisadores e atividades desse tipo.

Nosso plano consistiu, portanto, em desenvolver um período de pesquisa no campo empírico com temporadas regulares de permanência em um assentamento do MST, prevendo no plano metodológico o desenvolvimento de atividades de observação participante e a realização de grupos operativos com as crianças.

3.2 O MST no Brasil: famílias camponesas organizadas na luta por reforma agrária e pela transformação da sociedade

Como ressalta Fernandes (2000), as lutas camponesas estiveram sempre presentes na história do Brasil, marcada pela invasão do território indígena, a escravidão e a produção do território capitalista. O Brasil, como assinalado por este autor, constitui-se como o “país do latifúndio”, desde as capitanias hereditárias, as sesmarias e a Lei de Terras de 1850, que fizeram da terra algo restrito ao poder de uma nobreza. As lutas camponesas formam-se, portanto, em resistência à concentração fundiária e a exploração dos/as trabalhadores/as, pela conquista da terra de trabalho, de condições dignas de vida e por uma sociedade justa.

Ocorre que, como colocado por Fernandes (2000), nas lutas pela terra, os camponeses enfrentam historicamente processos profundos de grilagem das mesmas, promovidos por fazendeiros com apoio da polícia e do Estado. Surge assim a figura do posseiro, aquele que possui a terra, trabalha nela, mas não tem seu domínio, o qual é conseguido pelas armas e poder econômico do latifundiário. Outra forma de exploração consiste no arrendamento, por meio do qual os camponeses trabalhavam a terra do fazendeiro e nela faziam suas roças de subsistência. No entanto, após preparar a terra para os pastos, acabava o arrendamento e os camponeses eram expulsos da terra, tornando-se sem terra. Nesse processo, há ainda o “coronelismo” que se constituiu em uma forma de controle da política e do território (Fernandes, 2000).

Como relata Fernandes (2000), no século XIX, contra “a cerca da terra e da vida”, nasceram várias formas de resistência, das quais são exemplos significativos as

comunidades de Canudos, do Contestado e o cangaço. A resistência camponesa, como nos diz este autor, constitui caminhos abertos, construídos no tempo e no espaço, participando, por sua vez, da transformação da sociedade. Assim, em meados do século XX surgem novas feições e novas formas de organização na luta pela terra e pela reforma agrária, como as Ligas Camponesas, assim como as associações e sindicatos de trabalhadores rurais. Há o desenvolvimento de um processo de organização política, nos quais se envolvem também o Partido Comunista Brasileiro e a Igreja Católica.

No período entre 1940 e 1964, há a realização dos primeiros encontros e congressos camponeses. Trata-se de um período abundante em lutas de resistência pela conquista da terra, com uma constância das mesmas em todo o território nacional, o que exemplifica o avanço da formação camponesa nesse período (Fernandes, 2000).

No entanto, com o golpe de 1964, que instaura o período de ditadura, militares e burguesia se unem para controlar a questão agrária, por meio da violência e implantação de um modelo de desenvolvimento rural no qual é priorizada a agricultura capitalista em detrimento da agricultura camponesa. Há nesse período incentivos para o crescimento econômico da agricultura e da indústria ao mesmo tempo em que são arrochados salários e estimuladas a expropriação e a expulsão da terra, multiplicando os despejos de famílias camponesas (Fernandes, 2000).

É nesse sentido que, conforme assinalado por Fernandes (2000), o Brasil se fortalece como um “paraíso dos latifundiários”. Nesse contexto se intensificam os ataques aos trabalhadores e camponeses e novos elementos são agregados à questão agrária, aumentando e expandindo os conflitos e as lutas no campo. Ocorre que, enquanto o modelo concentracionista dimensionava a questão agrária, os militares pretendiam refreá-la, através da política econômica e de tentativas de impedir a participação dos camponeses no processo político.

A aliança militares-burguesia tratava o problema da terra e as lutas camponesas não como uma questão política, inerente ao sistema capitalista, mas sim como um elemento secundário da economia do país. Dessa forma, a insustentabilidade do modelo concentrador e a miséria em que foram colocadas as famílias camponesas produziram novos e intensos conflitos. Em meados da década de setenta, a questão agrária começava a se tornar um dos principais problemas do governo autoritário (Fernandes, 2000, p.43).

Assim, as lutas camponesas eclodiram pelo território brasileiro, de meados da década de 60 até final da década de 70, quando o governo federal determinou a militarização do problema da terra. No início dos anos 60 nascem as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), que se constituem como espaços sociais de organização e luta. Com as CEBs, há a inspiração na Teologia da Libertação, que por sua vez inspira a formação de espaços de socialização política, libertação e organização popular. Em 1975 a Igreja Católica cria a Comissão Pastoral da Terra (CPT), articuladora de novos movimentos camponeses que insurgiam durante a ditadura militar (Fernandes, 2000).

Como ressalta Fernandes (2000), a expansão do capitalismo e a não realização da reforma agrária recrudesceram a questão agrária e facilitaram a expansão dos conflitos e lutas. Estas aconteceram principalmente em três frentes: a dos trabalhadores assalariados, boias-frias; dos posseiros e dos sem-terra. As lutas dos sem terra, camponeses expropriados da terra ou com pouca terra, voltava-se para a conquista da terra, a reforma agrária e a transformação da sociedade, questionando o modelo de desenvolvimento e o sistema de propriedade, assim como lutando contra o modo de produção capitalista.

É nesse contexto que é gestado o MST, que nasce impulsionado pela repressão política e pela expropriação resultante do modelo econômico, justamente quando governo e latifundiários acreditavam/apostavam no fim do campesinato. Como destaca Fernandes (2000), “o próprio capital, em seu desenvolvimento desigual e contraditório, cria, destrói e recria o campesinato.” (p. 47). As transformações da agricultura nesse final da década de 70, principalmente no que diz respeito à sua “modernização”, provocaram resistência dos trabalhadores no campo, que não mais aceitavam nem a colonização a qual estavam submetidos, nem a ida para as cidades, buscando formas de lutar pela terra, para permanecer nela e/ou conquistá-la. Segundo Stédile e Fernandes (2005), esta resistência constitui a base social da formação do MST.

O MST nasce ainda participando de uma luta maior, a luta pela democracia e contra a ditadura militar, unindo-se a um processo maior de outras lutas no cenário político do país, como as greves operárias e a democratização da sociedade. Não se tratava, portanto, de um movimento isolado partindo exclusivamente da vontade dos camponeses.

Era uma conjuntura de crise econômica, de grandes transformações na agricultura, o que já falei antes. Essa crise e essas transformações abriram brechas para a luta pela terra e para o crescimento dos movimentos de massas urbanos que lutavam pela democratização do país. (Stédile; Fernandes, 2005, p.65)

Assim, o MST nasce como um movimento de trabalhadores/as rurais, com as reivindicações prioritárias por terra, reforma agrária e mudanças gerais na sociedade. Segundo Stédile (2005), havendo desde seu início optado pelas lutas de massa, o MST trouxe para si três características fundamentais. Uma delas consiste em seu caráter popular, no qual caberiam todos, diferenciando-se do sindicato, do qual tradicionalmente participam somente os homens.

[...] popular no sentido de que dentro da família camponesa vai todo mundo. Participam o idoso, a mulher e as crianças. [...] O movimento, na medida em que inclui todos os membros da família, adquire uma potencialidade incrível. O adolescente, por exemplo, que antes era oprimido pelo pai, percebe que numa assembleia de sem terra ele vota igual ao pai. Ele decide igual, tem o mesmo poder, tem vez e voz e se sente valorizado. (Stédile; Fernandes, 2005, p. 32)

Ao considerar a família dos/as camponeses/as são incluídos todos os seus membros. O Movimento nasce, portanto, considerando a inclusão de outros grupos/segmentos sociais, também envolvidos nos conflitos e lutas pela terra, porém historicamente excluídos da participação efetiva nesses processos, como, por exemplo, as crianças. Na sua fala, Stédile cita os adolescentes, com exemplos nas relações de participação que poderiam ser também aplicados às mulheres, aos idosos e às crianças.

Um outro aspecto do caráter popular do MST consiste em sua perspectiva não sectária, propondo-se aberto a quem pretendesse participar, a quem quisesse lutar pela reforma agrária, o que, por sua vez, segundo os autores, promoveu consistência ao Movimento. Não estava restrito a “quem pega na enxada”, voltando especial importância, no entanto, ao vínculo com sua base, constituída por trabalhadores/as rurais.

Essa abertura contrária a um sectarismo, que os referidos autores chamam de generosidade ou amplitude, é por eles considerada como o que promoveu a criação dos quadros orgânicos do MST. Para os autores, abrir-se para outras profissões, sem discriminações, mas ao mesmo tempo sem perder suas características de movimento de

trabalhadores/as rurais, contribuiu para a organicidade do Movimento e para uma interpretação política mais ampla da sociedade.

Uma segunda característica originária do MST consiste em seu componente sindical. Inicialmente de caráter corporativo, esse componente se volta para a luta pela terra e em seguida para as condições de trabalho e produção. No entanto, a luta não se restringe ao aspecto sindical corporativo.

Se uma família lutar apenas pelo seu pedaço de terra e perder o vínculo com uma organização maior, a luta pela terra não terá futuro. É justamente essa organização maior que fará que a luta pela terra se transforme na luta pela reforma agrária. Aí, já é um estágio superior da luta corporativa. É agregado à luta pela terra o elemento político. (Stédile; Fernandes, 2005, p.35)

Dessa forma o MST casa interesses particulares, corporativos, com interesses de classe, incluindo um caráter político e caracterizando-se como um movimento de luta de classes. Firma-se, assim, sua característica de que a luta pela terra, pela reforma agrária, de base social camponesa, é também uma luta de classe, pela democratização das relações sociais no campo e desenvolvimento do meio rural, na qual tem como inimigos os latifundiários e o Estado, entendidos como representantes de interesses de classe contrários. O MST nasce, portanto, como um movimento organizado, de massa, com características populares, sindicais e políticas.

Importante destacar que também faz parte de sua gênese o trabalho pastoral das igrejas luterana e católica. Esta última, com a abordagem da Teologia da Libertação, contribuiu na organização dos camponeses para a luta e para a constituição do aspecto ideológico do Movimento.

Desde seu nascimento, o MST vincula-se a outras lutas e movimentos, como, por exemplo, as Ligas Camponesas, buscando aprender com suas experiências históricas. É dos aprendizados com essas experiências que foi possível compreender, como assinalam os autores, a necessidade de serem formulados e aplicados no Movimento alguns princípios organizativos. Os autores defendem, por sua vez, que esses princípios, considerados como constituintes de uma prática política do Movimento, são importantes para garantir sua perenidade (no sentido de continuidade e durabilidade).

Assim, Stédile (2005) elenca como princípios organizativos do MST: 1) possuir uma direção coletiva; 2) realizar uma divisão de tarefas, abrangendo a diversidade de

aptidões e habilidades de seus membros; 3) a disciplina, traduzida no respeito às regras e decisões do coletivo, considerada como uma regra da democracia; 4) o estudo, combatendo o voluntarismo; 5) a formação de quadros internos (técnicos, políticos, organizadores, garantindo profissionais de todas as áreas); 6) a luta de massas, com poder de mobilização e pressão popular e 7) a vinculação com a base social. Esses princípios organizativos, segundo os autores, dão ao Movimento força de organização social e política.

Formalmente, o MST tem como marco de seu surgimento como movimento nacional o I Encontro Nacional do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, realizado em janeiro de 1984, no município de Cascavel, Estado do Paraná (PR), o qual contou com 80 participantes, representantes de 13 estados brasileiros. Na ocasião já se faziam presentes algumas ideias fortes da organização, assim como foram definidos os seus princípios, formas de organização, reivindicações, estrutura e formas de luta. Foi também definida sua concepção como um movimento de massas, assim como os dez pontos de sua plataforma de luta e seu programa de reforma agrária.

Ao longo de sua história, os eventos nacionais do Movimento, segundo Stédile (2005), carregam a intenção de confraternização da militância, com oportunidade de se conhecer as diferenças regionais do país e fortalecer a identidade do Movimento. Há também o objetivo de uniformização do debate, com momentos de estudo para toda a militância, assim como o objetivo de definir as grandes linhas políticas do Movimento, sendo discutidas nos estados as formas como essas linhas serão implementadas, de acordo com cada realidade local.

Do I Encontro Nacional foi agendado o I Congresso Nacional do MST, realizado em janeiro de 1985, em Curitiba-PR, buscando convidar todos/as que estavam fazendo luta pela terra no Brasil e que se interessassem em participar do Movimento. No I Congresso foi reforçada a importância da pressão popular nas lutas que pretendiam realizar, assim como surge a bandeira “ocupar é a única solução”.

Logo após o I Congresso, há a ocupação de 18 fazendas no oeste catarinense, com a participação de 5 mil famílias, sobre o que os autores assinalam que “as massas entenderam que não poderiam ficar esperando o governo e que havia espaço democrático, mas que só ocuparia esse espaço quem conseguisse se mobilizar e lutar.” (Stédile; Fernandes, 2005, p.52)

Um aspecto imprescindível na fundamentação do Movimento consiste nas ocupações, compreendidas como uma forma de luta contundente, que forma a essência do Movimento, ao buscar aglutinar pessoas e construir uma unidade.

[...] as ocupações de terra continuam a ser a principal forma de pressão de massas que os camponeses têm para, de forma prática, fazer a reforma agrária avançar e terem acesso direto à terra para trabalhar. Trabalho, escola para seus filhos e a oportunidade de produzir. (Stédile; Fernandes, 2005, p.117)

Em uma ocupação de terra importa a presença de todos, visto que já começa a se formar as condições subjetivas para a futura comunidade que irá ali viver e produzir.

Passar pelo calvário de um acampamento cria um sentimento de comunidade, de aliança. Por isso é que não dá certo ocupação só com homem [...] Tem de ter a família, porque já está em processo o que vai ser a comunidade. (Stédile; Fernandes, 2005, p.115)

Como citamos acima, quando nos referimos ao seu caráter popular, o Movimento é constituído pelo/as trabalhadores/as rurais e suas famílias, com cuja inclusão é possível vislumbrar a presença, além dos homens, de mulheres, idosos, jovens e das crianças, nosso foco nesse estudo. Ademais, como colocado pelos autores, importa a presença (pensamos também que a participação) de cada um de seus membros nas ocupações de terra, pois é nesse processo que se inicia a formação de uma comunidade, com os valores e ideais do Movimento, além de serem cultivados e compartilhados sentimentos que vão fortalecer subjetivamente a vida coletiva que se almeja. É nesse contexto, como membro da família de camponeses/as, que as crianças são inicialmente referenciadas, contexto este no qual têm a possibilidade de experienciar fazer parte do coletivo e de suas lutas.

Stédile e Fernandes (2005) acreditam que a luta pela terra pode se transformar em luta pela reforma agrária e por um projeto político dos/as trabalhadores/as na medida em que os/as mesmos/as constroem uma consciência social para mudar a sociedade, consciência de que há um sistema social que impede pessoas pobres de viverem com dignidade. Por isso a preocupação original no MST com a formação de sua base social. Além disso, o processo de desenvolvimento do meio rural é tratado como uma alternativa à cidade e ao desenvolvimento geral da sociedade, não só referente ao assentamento, mas amplo, à toda uma região.

Alguns confundem a defesa que fazemos da reforma agrária com uma espécie de volta ao passado. Identificam nossa luta com o atraso. Nada mais falso. O fato de defendermos o desenvolvimento rural como uma via para melhorar a vida para todo mundo não significa que somos contra a aglomeração social. Somos a favor da formação de agrovilas. Da mesma forma, não somos contra a indústria. Ela é resultante do desenvolvimento da humanidade e pode trazer inúmeros benefícios à população. Por que a indústria tem de estar na cidade? Por que ela promove uma taxa de exploração cada vez maior da classe trabalhadora? Por que promove uma insana destruição do meio ambiente? Só para gerar uma riqueza concentrada nas mãos de uma minoria? É um custo muito alto, a humanidade toda tem de pagar por este modelo. Queremos mudá-lo. (Stédile; Fernandes, 2005, p.126-127)

Com as ocupações, acampamentos e assentamentos, o MST começa a se ‘territorializar’ pelo Brasil, ocupando frações de territórios e demarcando espaços políticos de lutas (Alencar; Diniz, 2010). Como explicam Stédile e Fernandes (2005, p. 78), “a territorialização da luta pela terra é o processo de conquista da terra.” Isso significa que cada assentamento conquistado constitui essa fração de território no qual os sem terra passam a constituir uma nova comunidade, um território sem terra. A cada novo assentamento conquistado abrem-se perspectivas para conquistas de novos assentamentos e é esse conjunto de conquistas a que os autores chamam de ‘territorialização’. Segundo os mesmos, o processo de territorialização marca uma significativa diferença do MST em relação a outros movimentos sociais, por fazer com que a luta não acabe com a conquista da terra.

Nesse processo de territorialização, o MST passa a trabalhar em várias frentes, como a luta pela reforma agrária, a produção de alimentos, a educação e a melhoria da qualidade de saúde e de vida dos/as trabalhadores/as rurais e suas famílias. Para tanto, se faz necessário garantir sua base social popular, organizando o povo.

Nessa perspectiva, em relação à sua organização, há no MST instâncias e setores nacionais e estaduais. As instâncias, inicialmente chamadas de atividades, existem para aplicar o programa de reforma agrária (estratégia) e as linhas políticas (táticas) do Movimento. Nessa forma de organização, um grupo de trabalho pode se tornar um coletivo, e em seguida um setor, conforme for se construindo, processualmente e de acordo com as necessidades. Assim, o Movimento se entende centralizado nas suas linhas políticas e descentralizado em sua aplicação.

O Setor de Educação, por exemplo, surge, na história do MST, nessa dinâmica processual de sua formação, ocupando um lugar fundamental no Movimento, no qual se (re)afirma não haver preocupação apenas com a terra, mas também com a educação, como uma frente de luta, como uma das ‘cercas’ a ser derrubada (são enumeradas assim as cercas do latifúndio, do capital e da ignorância).

Há, nesse sentido, um trabalho de educação desenvolvido nas áreas de reforma agrária, com destaque para as escolas do campo, além da preocupação com o processo de construção de conhecimento e de pesquisa, com a construção de institutos e de escolas. O acesso à educação e a organização das escolas aparece no programa agrário do MST como uma meta necessária, num propósito de democratizar a terra e o conhecimento, como parte de um processo mais amplo de desenvolvimento do meio rural.

Uma das bandeiras de destaque no Setor de Educação consiste na defesa da escola do campo, localizada nos assentamentos, com a justificativa de que “essa escola rural desenvolve conhecimentos voltados para o benefício e o bem-estar dos trabalhadores a partir de uma nova concepção de vida rural.” (Stédile; Fernandes, 2005, p.77) A escola do campo é, portanto, considerada como mais do que uma estrutura, mas uma instituição que “trabalha a questão social, política, cultural, produtiva e prepara os educadores e educandos para a vida no campo” (Alencar; Diniz, 2010, p.145).

Há no Movimento uma preocupação, desde seu início, com a formação de seus membros, investindo, por exemplo, na construção de conhecimento. Tal investimento inclui membros adultos, formando os quadros - técnicos, profissionais, de militância - do MST, mas também as crianças e jovens, quando é voltada atenção e importância à educação e à defesa das escolas do campo. Essas atendem predominantemente as crianças e os jovens dos assentamentos (pois há também espaço para as aulas de educação de jovens e adultos, nas quais são incluídas outras gerações).

Em nossa pesquisa, foi através do Setor de Educação do MST-CE que chegamos até as crianças (conforme relatado anteriormente), sendo este o setor que fala delas, de suas questões, junto aos assentamentos e ao próprio Movimento. Pelas leituras, observações e relatos, atentamos que parece ser através do Setor de Educação e da importância dada às escolas do campo que as crianças do MST passam a ter maior visibilidade, relevância e provavelmente participação na constituição dos assentamentos e do próprio Movimento. Parece ser pela ‘porta’ da educação, pela importância que lhe

é dada, que as crianças são indiretamente ressaltadas e incluídas de forma mais incisiva no MST, mesmo que já tenham sido referenciadas como membros da família. As escolas do campo aparecem, portanto, como espaços de formação no presente, na medida em que trabalham questões iminentes nos assentamentos e no Movimento, e do futuro, preparando as próximas gerações de lutadores. Em nossa pesquisa, por exemplo, vimos que se trata de um dos mais significativos lugares destinados e ocupados pela infância sem terra no assentamento e no Movimento.

Por fim, uma prática fundamental na formação do MST consiste na ‘Mística’. Trata-se de atos cívicos-sociais e manifestações artísticas-culturais coletivas, incluindo recursos como poesia, dança, música e dramatização, realizadas voluntariamente por membros do Movimento. São apresentadas geralmente na abertura de atividades e eventos diversos, como Encontros, Congressos, datas comemorativas, reuniões, sendo pensadas/planejadas e ensaiadas conforme a demanda de sua realização. Acontecem como um ritual que une e mobiliza o coletivo em suas dimensões afetivas e espirituais. As Místicas são mais um exemplo de práticas em que as crianças são facilmente incluídas em sua realização, muitas vezes protagonizando-as.

Segundo Stédile e Fernandes (2005), a Mística é incluída na composição do Movimento como uma prática social que faz com que as pessoas se sintam bem em fazer parte da luta, juntando-se aos princípios organizativos para dar sustentação ideológica e política ao MST. A Mística é considerada, nesse sentido, como um “alimento ideológico”, um ritual, com um caráter histórico, de celebração permanente, fonte de esperança e de solidariedade, que ganha sentido quando faz parte da vida. É entendida como uma forma de manifestação coletiva de um sentimento, que aflora em direção a um ideal.

Relacionados à mística, os símbolos do Movimento – bandeira, hino, palavras de ordem, ferramentas de trabalho e frutos do trabalho no campo -, que aparecem no boné, nas faixas, nas músicas, contribuem na construção de uma unidade e identidade, materializando um ideal. Stédile (2005) fala, por exemplo, da importância da sigla e do símbolo do Movimento virem também junto aos produtos das agroindústrias dos assentamentos e cooperativas como uma forma de comunicar à sociedade as conquistas do MST, que não está ligado apenas às ocupações.

Concluimos esse tópico, com a consideração de Stédile (2005), ao afirmar que tudo no Movimento é um processo, um movimento, literalmente, dada a quantidade de

pessoas envolvidas, em muitas frentes de atividades, em âmbito nacional. A viabilidade de sua proposta depende, entre outros, da correlação de forças existentes na sociedade, que por sua vez se altera com a capacidade dos trabalhadores de se organizarem e se mobilizarem.

Nesse contexto de movimento, processo, organização e mobilização, atentamos para o projeto de sociedade que é vislumbrado e almejado pelo MST, entendendo que se trata de algo além da conquista da terra e mesmo da efetivação de um projeto de reforma agrária, mas do desenvolvimento de uma sociedade fundamentada em valores de igualdade e justiça sociais, solidariedade e cooperação. Há uma (pre)ocupação com os seres humanos que compõem esse projeto, com a inclusão de todos os membros da família de trabalhadores/as rurais, considerando sua conquista de uma vida com dignidade. Entendemos, nesse sentido, que o MST abre possibilidade para um lugar de participação efetiva das crianças, com suas diferenças não mais justificando sua condição de subordinação/opressão.

Não estamos somente preocupados com a conquista de um pedaço de terra, mas com a formação integral de toda nossa base social. Queremos ser libertos e construir comunidades bonitas, com outras relações sociais, baseadas na amizade, na solidariedade. Enfim, comunidades desenvolvidas, no sentido pleno da palavra. (Stédile; Fernandes, 2005, p.107)

3.3 O MST no Ceará: o Movimento nacional implicado no contexto local

Para compreendermos o processo de formação do MST no Ceará, é necessário, como afirmam Alencar e Diniz (2010), conhecer sobre os processos locais de luta pela terra. Os conflitos fundiários no estado (nos anos 1960 e 1970) estavam relacionados ao pagamento da renda da terra aos proprietários rurais – os trabalhadores tinham a obrigação de pagar metade do que produziam, além de trabalhar três dias da semana para o patrão. Os embates ocorriam de forma isolada, no interior de cada fazenda, num confronto direto entre seus proprietários e os “moradores de condição”. Tratava-se de trabalhadores rurais que, com o conhecimento do Estatuto da Terra⁷, motivavam-se a

⁷ Lei 4.504 de 30 de novembro de 1964 (disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4504.htm), o Estatuto da Terra foi promulgado no início da Ditadura Militar brasileira, pelo então presidente Castelo Branco. Conforme seu art. 1º, “regula os direitos

buscar por seus direitos, que incluíam a diminuição do pagamento da renda da terra. Segundo os referidos autores, esse é o cenário em que emergem os conflitos e resistências às expulsões e despejos.

Os/as trabalhadores/as rurais contavam com o trabalho das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), ligadas à Igreja Católica, criando base para lutar pela aplicação do Estatuto da Terra. Deparavam-se, no entanto, com muita violência e arbitrariedade, pois nos conflitos, os fazendeiros contavam com policiais e a violência acontecia mesmo contra crianças.

Grande parte da violência foi realizada com a ajuda dos policiais que, em determinados casos, não respeitavam nem as crianças, como ocorreu no conflito da Fazenda Telha, no Município de Santana do Acaraú. O proprietário derrubou as casas de três famílias com a ajuda de policiais armados que apontavam *rifles* para as crianças, para que elas não gritassem ou chorassem. (Alencar; Diniz, 2010, p.135)

Como colocado por Alencar e Diniz (2010), os latifúndios na verdade são mais que propriedades de terra, são também conjuntos de normas, atitudes e comportamentos atualizados pelos proprietários rurais, respaldados pelas instâncias de poder locais. No entanto, a luta contra o pagamento da renda, articulada com sindicatos e Comissão Pastoral da Terra, se ampliou, buscando mobilizar, organizar e conscientizar um maior número de pessoas, começando a contar com apoio do MST num plano nacional (Alencar; Diniz, 2010).

Para Fernandes (2000), após o I Congresso Nacional do MST (Cascavel - PR, 1985) ficou forte a ideia de que “ocupar é a solução”, embora os trabalhadores encontrassem muitas dificuldades na luta pela terra, sendo mais frequente a resistência para permanecer, não sair dela, do que entrar nela, conquistá-la. Como nos conta esse autor, participaram do I Congresso um grupo de trabalhadores rurais do Ceará, principalmente dos sertões de Quixadá e Quixeramobim.

No cenário dos conflitos fundiários, entre o enfrentamento de jagunços e as conquistas de terra, a ideia era reunir as diversas lutas e ampliá-las com a organização

e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola.” Seu caráter inovador consiste em introduzir novos conceitos ligados à questão agrária, como a mensuração de minifúndio e latifúndio, níveis de produtividade e a função social da terra (Alcântara Filho; Fontes, 2009). Para esses autores, no entanto, o Estatuto possui uma “dualidade entre a questão distributiva da terra, representada pela reforma agrária e a modernização do campo, sobrepondo o caráter econômico ao social” (p. 67-68) o que possibilitou o favorecimento de grandes propriedades enquanto pouco foi feito em termos de reforma agrária.

das famílias sem terra, com objetivos de romper o localismo, intensificar a divulgação das lutas e possibilitar a maior participação dessas famílias. No entanto, no Ceará, o contexto de miséria e a intensa seca da época fez com que apenas no ano de 1989 o processo de construção do Movimento no estado pudesse ser melhor vislumbrado.

As primeiras reuniões que deram origem ao MST no Ceará ocorreram nos municípios de Canindé, Quixadá e Quixeramobim, com a participação de sem terras assentados, aqueles que ainda lutavam pela terra e membros do Sindicato dos Trabalhadores Rurais. Houve articulações, sendo realizados encontros municipais e regionais com pessoas e grupos relacionados a diferentes experiências de organização popular. Foi assim que essa militância fortaleceu a luta em desenvolvimento, diante de um cenário de descrença (no Plano de Reforma Agrária) por parte de muitos dos trabalhadores. Um dos exemplos de formação de grupos de famílias, conforme relata Fernandes (2000), foram os mutirões para “brocar a terra”⁸, como um trabalho coletivo que era depois utilizado como referência para a necessidade de organização e formação de um movimento para lutar pela terra, alternativo ao desemprego e miséria. Tal organização passa a ser vista como proposta concreta para transformar suas realidades.

Como relatado por Fernandes (2000), durante 4 (quatro) meses, a partir do início de 1989, foram formados diversos grupos reunindo 450 famílias e em 25 de maio desse mesmo ano houve a ocupação de um latifúndio de 23 mil hectares no município de Quixeramobim, com a participação de 300 famílias, constituindo-se na primeira ocupação do MST no Ceará. Na sequência, houve uma ocupação do Incra (Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária) por um grupo de 100 famílias, que exigiam a desapropriação da área acima referida. Tal desapropriação havia sido aprovada desde 1986. A exigência das famílias foi atendida e o decreto de desapropriação foi finalmente assinado. Teve início então a formação do primeiro assentamento do MST no Estado, o assentamento 25 de Maio. Como explicam Alencar e Diniz (2010, p.137),

O acampamento é um espaço de luta e de resistência. Por isso, a luta começa com as ocupações dos latifúndios e se expande para a cidade, lugar da negociação. Nesse processo, os acampados desenvolvem várias formas de luta para expor a situação do acampamento na cidade. Entre elas, a caminhada, a ocupação de prédios, de instituições governamentais, de avenidas, bem como o fechamento de rodovias.

⁸ “Brocar a terra” significa “derrubar mato ou árvores para preparar um terreno para o plantio.” (fonte: dicionário Michaelis *on line*, disponível em: www.michaelis.uol.com.br)

A fazenda ocupada era inicialmente formada por pequenas e médias propriedades incorporadas no processo de expropriação dos camponeses pela grilagem e violência contra os trabalhadores rurais. Assim, para muitos, a ocupação era a oportunidade de reconquista da terra, o que motivou o avanço na luta, com reuniões puxadas pelos assentados do 25 de Maio, num trabalho de massificação, com grupos de famílias de 12 municípios da região norte e dos sertões cearense.

O Movimento mostrava assim suas intenções de multiplicar as lutas contra os latifundiários. Ainda em 1989 houve um ato/manifestação em Quixadá no dia do trabalhador rural, seguido de encontros para trocas e divulgação de experiências, assim como cursos de formação de militantes, nos quais era discutida a metodologia do trabalho de base com grupos de famílias. Havia também a participação de militantes de outros estados do nordeste, estudando-se fatores de sucesso e fracasso no trabalho, por exemplo. Ademais, assim como o Movimento no Ceará recebia lideranças de outros estados, passava a enviar seus militantes para contribuir com o Movimento em outras partes do país (Fernandes, 2000).

Conforme relatam Alencar e Diniz (2010), a partir de suas primeiras conquistas os Sem Terra do Ceará decidiram pela criação da Coordenação Estadual e a intensificação do trabalho de formação dos grupos de famílias. Assim era feito um trabalho de base e, em menos de um ano, haviam construído sua organização, já em vias de consolidação (Fernandes, 2000).

Nesse sentido, em 1990 houve várias ocupações massivas e a criação da primeira cooperativa do MST-CE, a COPAMA (Cooperativa de Produção Agropecuária do Assentamento 25 de Maio Ltda.). O trabalho de base com grupos de famílias teve continuidade e o Movimento no estado foi se consolidando a partir de diversas ações como as ocupações de terra, prédios públicos e avenidas; marchas; realização de encontros e espaços de formação da militância; jornadas de luta. Além disso, outras pautas como a luta contra a privatização da água; contra o avanço do agronegócio transnacional; por recursos para assistência técnica, infraestrutura social, hídrica e para a educação do campo foram sendo incluídas.

Como assinalado por Alencar e Diniz (2010), a construção do MST no Ceará se deu com lutas e conquistas. Territorializou-se através de ocupações e assentamentos, ocupando frações de espaços historicamente marcados pelo latifúndio, gerando uma

nova forma de organização com base na cultura camponesa, traduzida nas atividades econômicas, na diversificação do trabalho agrícola e na força de trabalho familiar.

Assim, há experiências de trabalho cooperado de base familiar, práticas agroecológicas, diversificação de atividades produtivas, trabalho fundamentado em princípios coletivos, posse e uso comum da terra e de outros bens como máquinas, equipamentos, implementos e animais. Isso tudo, por sua vez, provoca transformações no espaço agrário do estado e em sua estrutura socioeconômica. Dessa forma, como assinalam os autores, a conquista da condição de camponês assentado refere-se à possibilidade de organização e inserção política, desdobrando-se novas formas de participação, assim como lutar pela terra passa a significar “lutar pela possibilidade da existência como sujeito social, político, econômico, cultural, religioso, além da territorialização das relações camponesas e da negação de uma ordem social regida pelo capital.” (Alencar; Diniz, 2010, p.147)

Quanto à presença e à participação das crianças compondo o MST, atentamos que elas são minimamente citadas nas referências que utilizamos nessa revisão, aparecendo inicialmente relacionadas à família de trabalhadores/as rurais e, em um momento posterior, quando se trata da importância da educação para o Movimento. Mas as crianças do MST, identificadas como “sem terrinhas”, estão desde o início do Movimento acompanhando seus pais e/ou responsáveis, como podemos perceber dos registros de imagens e depoimentos de militantes, presentes nas diversas ações como ocupações, encontros e congressos, marchas e jornadas de lutas, o que lhes possibilita vivenciar desde sempre o sentimento de pertencimento a um movimento de luta e a uma classe social, a dos/as trabalhadores/as.

Encontramos alguns trabalhos acadêmicos com foco nas crianças do MST⁹, incluindo estudos sobre as concepções de infância e a identidade sem terrinha, mas

⁹ Encontramos estes trabalhos entre as referências de outros textos que acessamos durante a pesquisa, assim como na biblioteca virtual na página do próprio MST (www.mst.org.br). Portanto, não se trata de uma busca exaustiva, mas de achados ao longo do percurso de pesquisa, especialmente da pesquisa no campo empírico. Nesse sentido, os textos encontrados se referem a 6 (seis) trabalhos apresentados em eventos científicos: ARENHART, 2005; DALMAZ; SCARMOCIN, 2012; CORSO; PIETROBON, 2009; CORREIA; GIOVANETTI; GOUVÊA, 2004; BARROS, 2011; 2015; 3 (três) artigos publicados em periódicos: ARENHART, 2004; WOLLZ; STOTZ; RANGEL, 2013; RAMOS, 2013; 1 (uma) monografia de graduação em pedagogia: SILVA, 2007; 5 (cinco) dissertações de mestrado: MORAES, 2010; ROSSETTO, 2009; RAMOS, 2016; CORREIA, 2004; BARROS, 2013 (sendo 4 em Educação e 1 em História Social); 3 (três) teses de doutorado: FELIPE, 2009; SILVA, 2008; ROSSETTO, 2016 (todas em Educação); 3 (três) livros: ARENHART, 2007; SILVA; SILVA; MARTINS, 2013; GEPEDISC, 2015 (nos dois últimos há capítulos com referência à infância do MST); e 1 relatório de pesquisa: FROTA et

especialmente abordando o tema da infância relacionada aos processos educativos do Movimento, no campo da Educação, entre os quais aparecem os trabalhos sobre as Cirandas Infantis.

As Cirandas Infantis são os espaços educativos e de formação política das crianças sem terrinha. Têm sua origem na demanda de participação das mulheres mães, quer seja no trabalho nas cooperativas de produção agrícola, ou nas atividades de militância do Movimento, provocando um debate sobre o lugar das crianças nos assentamentos.

O Ceará é pioneiro nas experiências das Cirandas, impulsionando a discussão pelo coletivo nacional de educação, que acontece relacionada ao tema da educação infantil. As Cirandas, inicialmente chamadas de creches, eram o espaço onde as mulheres poderiam deixar seus filhos e filhas e assim pudessem atuar no Movimento.

Como relatado pela coordenadora do setor de educação do MST-CE, durante a pesquisa empírica, a ciranda “briga” por espaço e importância no Movimento. Trata-se de uma experiência que entende desde o entretenimento e ocupação das crianças enquanto seus pais e mães militam, à forma das crianças participarem dos encontros e de outras atividades de militância do Movimento. Pensamos que assim como as cirandas, o tema da participação das crianças sem terrinha também está presente nessa ‘briga’ por visibilidade, relevância e discussão no processo de construção do Movimento.

3.4 O Assentamento Palmares: nosso campo de encontro e pesquisa com os sem terrinha do MST

Para a realização da pesquisa empírica com o MST no Ceará, tivemos mais uma reunião, em agosto de 2016, com a coordenadora do setor estadual de educação, Maria de Jesus, no Centro de Formação Pesquisa e Capacitação Frei Humberto, espaço do Movimento em Fortaleza. Em nosso primeiro contato (acima relatado), Jesus havia sugerido alguns assentamentos do estado no qual a pesquisa poderia ser realizada. São muitos os assentamentos e havíamos conhecido apenas um, no qual participamos do

al., 2013; além de publicações do MST (1999; 2004; 2005), vinculadas ao setor de Educação, que destacamos pela abordagem com ênfase no tema “infância”.

Encontro de Educadores/as. Nossos critérios para escolha de agora consistiam na relação da dinâmica do assentamento com o tema de pesquisa, assim como a viabilidade prática da pesquisa ser realizada no local. Nesse ínterim, uma colega psicóloga, que atua junto ao setor de saúde do MST-CE, havia visitado o assentamento Palmares e nos relatado suas percepções sobre o local, incluindo essa questão prática de como chegou e permaneceu no mesmo. Segundo Jesus, o assentamento Palmares se destacava pela participação das crianças na luta pela permanência da escola do campo e no programa dos sem terrinha na rádio camponesa comunitária.

Nesse sentido, incluímos na reunião com a coordenadora do setor estadual de educação, três lideranças do Assentamento Palmares, aproveitando a oportunidade da presença de todos/as no Centro de Formação para uma reunião da coordenação estadual do MST-CE. Tratava-se do coordenador da região que inclui o assentamento (chamada de Brigada Comuna Prestes, corresponde aos municípios de Crateús, Independência e Ararendá, e inclui acampamentos e assentamentos), do coordenador do setor estadual de saúde, militante de referência na região e de um membro da direção nacional, liderança na região e no assentamento, especialmente no que diz respeito à rádio Camponesa Palmares. Os coordenadores presentes foram receptivos e positivos em relação à realização da pesquisa no Assentamento, reconhecendo uma relevância do tema para a realidade do Palmares e demonstrando interesse na discussão trazida. Nessa reunião tratamos e encaminhamos questões práticas como data para início e onde poderia me hospedar durante a atividade.

Antes de chegarmos ao Palmares, a proposta de realização da pesquisa foi discutida em uma reunião do coletivo de educação local, ou seja, do próprio assentamento, e aprovada em assembleia da associação de moradores (a seguir explicamos como acontece essa organização no assentamento). Logo na chegada ao assentamento, tivemos uma reunião com o referido coletivo de educação, na qual explicamos melhor do que se tratava a proposta de pesquisa, sendo destacada pelo coletivo a importância de uma devolutiva do trabalho para o grupo de assentados, incluindo que contribuições a pesquisa poderia proporcionar para a vida no assentamento.

O Assentamento Palmares é o primeiro do MST no município de Crateús, fruto de uma ocupação de terra. Crateús está distante 350 Km de Fortaleza, capital do Ceará, em uma região conhecida como sertão dos Inhamuns, de clima semiárido. Da sede do

município é necessário percorrer uma distância de 23 Km, parte pela BR 404 e parte por uma estrada ‘carroçável’¹⁰, até chegar ao Assentamento Palmares.

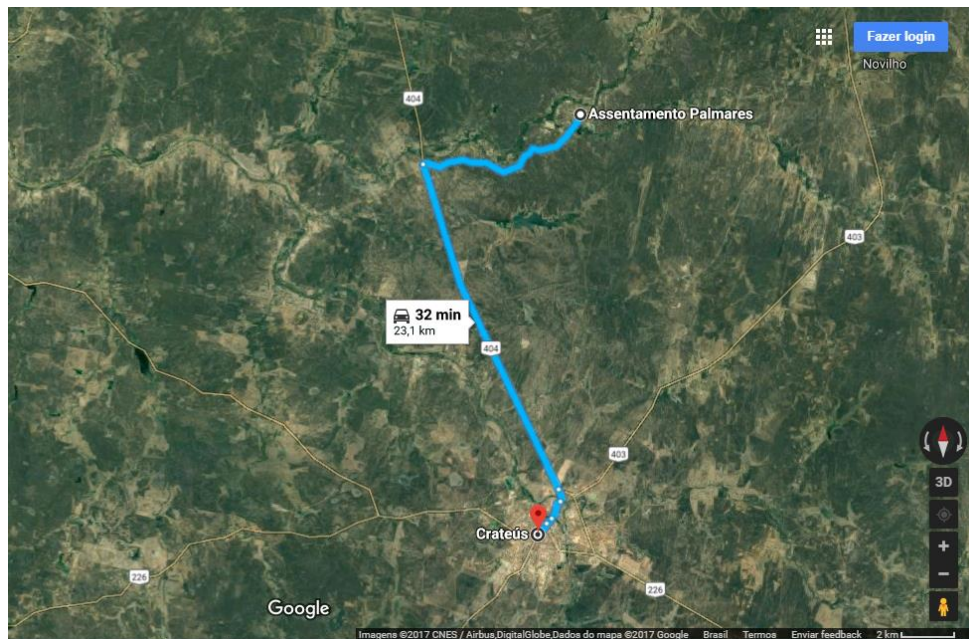


Imagem 1 – Sinalização do percurso da sede do município de Crateús até o Assentamento Palmares, distância de 23,1Km, parte pela BR 404 e parte por estrada carroçável. Fonte: Google Maps.

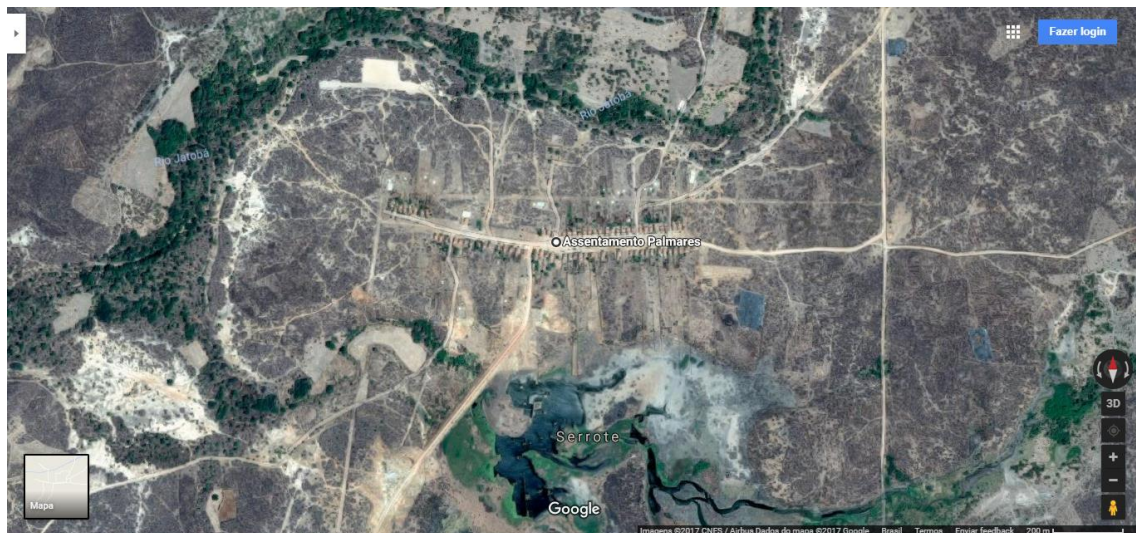


Imagem 2 – Vista via satélite do Assentamento Palmares, incluindo o açude logo na sua entrada (centro inferior) e a rua principal com as casas (ao centro). Fonte: Google Maps.

¹⁰ Trata-se de estrada de areia e pedra, sem pavimentação de asfalto; no dicionário corresponde ao adjetivo do que é “apropriado ao tráfico de carroças e outros veículos” (fonte: dicionário Michaelis *online*, disponível em: www.michaelis.uol.com.br).



Imagem 3 - Vista via satélite do Assentamento Palmares, com zoom ampliado. Fonte: Google Maps.

Conforme relatado por moradores¹¹ que participaram da fundação do Assentamento Palmares, foi no início dos anos 1990 que membros de comunidades eclesiais de base, sindicatos e movimentos populares da região começaram uma articulação e organização para lutar contra a negação dos direitos dos/as trabalhadores/as rurais locais. O referido grupo tomou conhecimento de que o MST ocupava terra, conquistando as fazendas para os/as agricultores/as, o que fez com que buscasse apoio do Movimento para suas lutas. Assim, ocorreu a primeira ocupação na região, que consistiu no acampamento Itauru, no município de Nova Russas (na região que hoje corresponde ao município de Ararendá), a qual foi posteriormente reprimida, assim como os acampados despejados pela polícia.

Em seguida, um grupo de trabalhadores/as rurais organizados/as ocupou a fazenda Serrote, acampando debaixo das ‘oiticicas’, na noite do dia 28 de dezembro de 1993. Tratava-se do início da história do Assentamento Palmares. Havia moradores/as anteriores da fazenda Serrote que eram contrários/as à ocupação e hostilizavam os/as acampados/as. Era início do período de chuvas, e faltava abrigo para todos/as (a prioridade das lonas, nesse contexto, era para as crianças). Ou seja, a ocupação teve início mesmo diante dessas dificuldades, que atuavam para que os/as acampados/as desistissem.

¹¹ Depoimentos registrados no vídeo comemorativo do aniversário da Rádio Camponesa Palmares, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=v3R5grILqjE>

Havia também discordância e oposição por parte de moradores de distritos vizinhos, mas, como relata um dos fundadores do Palmares, os sem terra “não estavam ocupando para brigar, mas com a esperança de um dia ganhar a terra, para trabalhar, criar bichos, receber o pessoal de fora.” (relato de S. Antônio Gomes, no vídeo da Rádio Camponesa).

Nas reuniões ainda no acampamento foi decidido coletivamente o nome Palmares, que em poucos meses estava firmado em detrimento do antigo nome da fazenda. Em 1995 os moradores do Palmares tiveram seu documento de posse da terra, com o acampamento constituindo-se como assentamento, numa área correspondente a 23 mil hectares. Hoje o Assentamento Palmares faz parte da Brigada Comuna Prestes¹², que inclui os acampamentos e assentamentos dos municípios de Crateús, Independência e Ararendá.

No Assentamento, há uma rua não asfaltada, de pedras e areia (carroçável) central e as casas estão dispostas ao longo dos lados dessa rua larga. Residem no Assentamento cerca de 70 famílias, em casas que seguem um projeto arquitetônico padrão.



Imagem 4: a rua central do Assentamento Palmares, com as casas em suas laterais, em vista do alto da torre da caixa d'água do assentamento. Fotografia cedida por Mônica Dias.

¹² As brigadas consistem em uma forma de gestão do MST-CE para se fazer presente em todo o território do estado. Trata-se de uma divisão administrativa-política, que passou a ser adotada a partir de 2003. Seu tamanho tem como referência o número de famílias assentadas, além da dinâmica da realidade e da necessidade dos/as assentados/as e do Movimento. Em síntese, é um ““modelo” que o MST ao longo das marchas, das ocupações, da presença nos assentamentos percebeu que possibilitava enfatizar as partes, porém, relacionando com o todo e o todo com as partes.” (Alencar; Diniz, p.146-147)



Imagem 5: casa sede na entrada do assentamento Palmares. Fotografia cedida por Mônica Dias.

Os/as primeiros/as moradores/as, que participaram da ocupação da antiga fazenda, são hoje os/as avós das crianças que moram lá, ou seja, o assentamento abriga atualmente sua terceira geração de moradores/as. As configurações familiares são variadas, havendo famílias compostas por pais e filhos, avós e netos, mães e filhos e pessoas solteiras.

As famílias do Palmares estão organizadas em 6 grupos; cada grupo tem suas reuniões e conta com representantes de coordenação e de coletivos (educação, saúde, religião, cultura e lazer, juventude, meio ambiente). Há também os responsáveis pelos setores (que são as atividades que “movimentam dinheiro” coletivo no assentamento) como o trator, a bodega, a rádio, a associação e a distribuição de água (comunitária), assim como a manutenção da infra-estrutura, que inclui a casa sede e a casa digital. As assembleias que acontecem no assentamento reúnem os associados e representantes de cada grupo de família. As discussões de pautas que dizem respeito à vida coletiva transitam dos grupos de famílias e/ou coletivos à assembleia geral, nos quais são tomadas as decisões. Quando não há um consenso nos grupos de famílias, os associados votam na assembleia geral. Para autorização da realização da pesquisa com os sem terrinha do Palmares, por exemplo, a pauta foi inicialmente discutida no coletivo de educação do assentamento e então levada à assembleia de moradores (a reunião geral do assentamento) para sua aprovação.

Das conversas informais com os adultos e dos relatos das crianças, pudemos constatar que as mesmas não costumam participar das reuniões dos grupos de famílias e

das assembleias dos associados, mesmo que acompanhem suas mães e pais em determinadas ocasiões e sejam institucionalmente reconhecidas como parte do grupo ‘família’. Na prática, algumas crianças relataram que até entendem o que está sendo discutido, mas não sugerem nem opinam e acreditam que se o fizessem não seriam ouvidas nem consideradas.

Em relação aos modos de produção e subsistência, os moradores do Palmares vivem dos roçados (agricultura), cultivando produtos variados como feijão, milho, jerimum, melancia, pepino, melão, além da produção do suporte forrageiro¹³. Há também a criação de animais como ovelhas e carneiros, gado, galinha, cabras e bodes, patos e porcos. Outros trabalhos e fontes de renda consistem nos empregos na prefeitura do município, nas áreas de saúde e educação, nas rendas advindas de aposentadorias e nos ‘trabalhos’, que são serviços gerais prestados aos demais moradores.

Cada família produz para o seu próprio consumo, além do sustento dos animais de criação, e apenas quando a produção é boa os produtos são vendidos para atravessadores. Na época da pesquisa havia um trabalho coletivo das famílias que haviam aderido a um projeto de produção. Nesse caso, o que era produzido era dividido entre os grupos de famílias participantes do projeto. Há ainda a mensalidade que cada família paga à associação de assentados e a contrapartida que também cada família paga à associação quando recebem projetos de apoio. Esses valores arrecadados pela associação são investidos em infraestrutura no assentamento como, por exemplo, compra de arames para as cercas, construção de mata-burro¹⁴ e reforma da casa sede.

Quanto aos equipamentos comunitários, o Assentamento conta com a escola, a casa sede, com a bodega e o salão, a rádio Camponesa FM, uma quadra esportiva, um campo de futebol, uma sala de computadores com acesso a internet (chamada de casa digital), um cemitério, a caixa d’água e a cruz (onde são realizados encontros de cunho religioso). Há também dois açudes pertencentes à área, um logo na sua entrada e outro mais distante das casas, e passa um rio (Rio Jatobá) na área do assentamento, também mais distante das casas.

Logo na minha chegada no Assentamento, pude conhecer o local guiada pelas crianças em um passeio que planejamos e combinamos juntas, com as mesmas me

¹³ Trata-se do armazenamento de forragem, que são ervas para alimentar o gado.

¹⁴ Consiste em uma “pequena vala, ou ponte de tábuas espaçadas, para evitar a passagem de animais.”
Fonte: Dicionário *on line* de Português, disponível em <https://www.dicio.com.br>

mostrando os pontos que consideravam mais importantes do lugar, enquanto conversávamos empolgadas com a novidade da chegada e das apresentações.



Imagem 6: passeio com as crianças pelo Assentamento, por do sol na parede do açude.
Fotografia do acervo da pesquisa de campo.

A escola, pela importância que tomou no processo de pesquisa no assentamento, deve ser aqui apresentada com maiores detalhes. Ela é vinculada a uma escola do município cuja sede está situada em uma outra localidade, Curral do Meio, na qual encontram-se sua direção e coordenação. No Palmares é composta por uma sala/um salão principal, dois (2) banheiros (um feminino e outro masculino), e uma pequena casa, onde há a sala do pré escolar, a sala de materiais, o refeitório e a cozinha.

Quando cheguei no Assentamento, em agosto de 2016, a turma do pré escolar contava com 4 alunos, a de 1º e 2º anos com 7 e a de 3º e 4º anos, com 10, sendo estas últimas multisseriadas. Em novembro chegaram mais duas crianças, uma na turma do

pré escolar e outra no 3º ano. À noite havia as turmas do EJA (Educação de Jovens e Adultos). A escola contava em seu corpo de trabalho com seis (6) professores (sendo 5 do Assentamento e 1 do Movimento, contratados pela prefeitura municipal) e com duas pessoas responsáveis pelas atividades de merenda e limpeza (também assentadas do Palmares), no turno diurno e noturno.

A escola funcionou desde o período do acampamento, inicialmente de um modo informal, ainda não pertencente ao poder municipal, mas como uma iniciativa dos acampados. Formalizou-se no assentamento, passando a ser vinculada à escola municipal com sede situada em localidade vizinha. Esteve fechada por um período até 2009, em que a prefeitura fechou várias escolas da região com justificativas de contenção de gastos. E tem sofrido ameaças de ser novamente fechada por conta do número reduzido de alunos. Por outro lado, atentamos que a comunidade, com a participação das crianças, resiste para mantê-la, contextualizada como escola e do assentamento, além de ser perto de casa.

Na escola há uma rotina que consiste em iniciar a aula com orações, hinos (nacional, municipal e do MST) e gritos de ordem (dos próprios sem terrinha). A segunda-feira é o dia dos hinos e também de uma rodada entre a turma para que cada criança conte as novidades do seu final de semana. Acompanhei principalmente as aulas da turma dos 3º e 4º anos, no turno da tarde, e fiquei por vezes impressionada com a bagunça que faziam. No momento da merenda, participava de conversas, presenciava partilhas de alimento e mesmo ideias de protestos por parte das crianças, como quando faltou manteiga e empolgaram-se dizendo que iriam reclamar protestando contra os responsáveis (abordamos esse episódio mais detalhadamente no capítulo 4).

A permanência da escola no Assentamento parece ser algo emblemático de uma luta coletiva, atingindo mais especificamente as crianças e seus pais e mães, constituindo pauta assumida pelas lideranças do assentamento. A escola esteve novamente ameaçada de ser fechada na passagem do ano de 2016 para 2017, devido à pequena quantidade de alunos, com um argumento de ‘custo-benefício’ por parte da prefeitura municipal. Tal argumento, no entanto, é contrário ao valor e significado que a escola representa para a luta e existência do assentamento.

Parece ser também a escola o equipamento que mais diretamente está relacionado às crianças e sua presença/participação no assentamento. A luta pela sua permanência poderia ser pensada como uma pauta das e para as crianças dentre as

pautas de luta do coletivo. No entanto, não são as crianças que estão diretamente envolvidas em sua reivindicação (discussão abordada nos capítulos 4 e 5).

Além da escola, outro espaço reconhecido de participação das crianças no assentamento consiste no programa dos sem terrinha na rádio comunitária do Palmares, o qual apresentaremos mais adiante, no capítulo 4.

3.4.1 As Crianças do Palmares

Na realização da pesquisa no campo empírico participaram todas as crianças que frequentavam e estavam matriculadas na escola do assentamento, mais algumas que se aproximaram espontaneamente do grupo que acabamos formando (estas estudavam fora do assentamento), constituindo um total de 27 crianças, com idades de 5 a 12¹⁵ no período em que estivemos juntas¹⁶.

A rotina dessas crianças no Palmares é marcada pela frequência à escola e momentos livres para brincar, além de ajudar em casa e, em algumas situações, acompanhar os adultos em alguma atividade laboral. Algumas vivem com o pai e a mãe, mas é comum viverem com os avós ou apenas com a mãe. Sobre ser filho de “mãe solteira” é sabido que tanto as mães como as crianças passam por situações de discriminações e preconceito no próprio assentamento.

As brincadeiras ocupam um lugar importante nas suas vidas, seja na escola, no tempo livre em casa ou na rua com os colegas, havendo aquelas que parecem preferir e estão sendo sempre requisitadas (“trisca” e “esconde-esconde”, por exemplo) e outras que parecem acontecer em temporadas (como o jogo de “bila”).

Nos momentos dos jogos e brincadeiras pude observar situações de conflitos na discussão e cumprimento de regras e dilemas decorrentes; assim como disponibilidade para ensinar o jogo e/ou brincadeira para o colega e para a “tia”.

Observei alguns temas que provocavam conflitos entre as crianças, com destaque para uma rivalidade por elas relatada entre as crianças do turno da manhã e da

¹⁵ Das 27 crianças participantes, havia uma com idade de 15 anos, a qual se destaca dessa faixa mais ampla de 5 a 12 anos, na qual estava incluída a maioria das crianças.

¹⁶ Havia outras crianças moradoras do Palmares com as quais acabamos sem ter contato durante a pesquisa. Essas crianças moravam nas casas mais distantes de onde eu costumava passar e não estudavam na escola do assentamento (mas sim em outras escolas), o que pode ter influenciado no fato de raramente ou nunca nos encontrarmos. Assim como não nos encontramos ao acaso, também não busquei por elas, sabendo de sua existência apenas pelo que as demais crianças relatavam em suas histórias.

tarde da escola. Vivenciamos uma polêmica relacionada a um possível passeio ao rio e havia ainda fortes discussões sobre ir para a quadra ou para o balanço, após a escola. Muitas vezes, durante as discussões e situações de conflitos entre pares, as crianças se posicionavam e intervinham em sua resolução, apresentando seus argumentos e/ou guiando-se pelos afetos envolvidos.



Imagem 7 – crianças brincando no balanço.
Fotografia do acervo da pesquisa de campo.

Era grande o interesse de muitas das crianças com o universo da internet. Elas estavam ‘conectadas’, curtindo especialmente jogos no celular e no vídeo game, assim como vídeos do *Youtube*. Mostravam-me seus vídeos e canais preferidos, assim como, algumas vezes, produziam seus próprios vídeos (que não chegavam a ser postados). Gostavam também de acompanhar os sucessos musicais e as coreografias correspondentes. Logo buscarem meu perfil no *Facebook* e trocamos contatos de

Whatsapp, mantendo-nos ‘conectadas’ mesmo quando eu voltava para casa.

Mas era durante as temporadas no assentamento que essa ‘conexão’, nesse caso presencial, se intensificava. As crianças com quem convivi contavam-me muitas histórias! Uma vez uma delas comentou que se tratava das “notícias do G1”¹⁷. Falavam dos seus gostos, me faziam perguntas das mais abstratas às mais concretas, falavam de suas famílias, das viagens que já fizeram e/ou que gostariam de fazer, das viagens acompanhando algum adulto responsável em evento/atividade do Movimento, sobre os demais moradores, assim como me contavam suas novidades e do assentamento, especialmente logo que eu retornava para mais uma temporada. Dentre o que me contavam, destaco a história da “moitinha”, que me confidenciaram como um polêmico segredo, envolvendo alguns colegas seus em experimentações sexuais, além de quando me confidenciavam sentimentos sobre seus pais ausentes, ou uma nova paixão, por exemplo, o que demonstrava um laço de significativa confiança que construímos.

3.5 As atividades da pesquisa no Assentamento Palmares

Na abordagem das questões da pesquisa no campo empírico, optamos por uma metodologia de cunho qualitativo. Para Minayo (2004) a pesquisa qualitativa tem como proposta responder a perguntas particulares, trabalhando com o universo de significados, abordando fenômenos não captáveis em moldes quantitativos.

Assumimos o desafio de desenvolver uma pesquisa com as crianças e não sobre elas, o que marca nosso entendimento sobre a infância e das crianças como sujeitos sociais e políticos, construtoras de conhecimento. Compreendemos que sujeitos de pesquisa e pesquisadora estão politicamente posicionados, em relações de reciprocidade, na construção desses conhecimentos (Castro, 2003). Ademais, atentamos que a participação das crianças tem geralmente se constituído como algo ‘dado’, outorgado às mesmas, ao contrário de ser algo conquistado e apropriado por elas, relacionado à sua ação, como resultado de suas mobilizações e reconhecimentos como sujeitos participantes (Castro, 2010). Tais considerações constituem-se relevantes nas escolhas metodológicas no presente trabalho, especialmente no que diz respeito a focar nas experiências das crianças e na sua inclusão real no processo de pesquisa empírica.

¹⁷ O G1 é um portal de notícias brasileiro, que faz intervenções de 1 minuto durante a programação televisiva do canal da mesma empresa.

Entendemos como a escolha mais apropriada para o desenvolvimento das atividades no campo empírico uma abordagem de inspiração etnográfica, implicando em uma imersão nesse campo, na prática da observação participante e no uso do diário de campo. Nesse sentido, estivemos no assentamento Palmares durante seis (6) temporadas, que variaram de 10 a 15 dias de permanência, durante os meses de agosto a novembro de 2016 e janeiro e fevereiro de 2017. No mês de dezembro participamos do 30º Encontro Estadual do MST-CE, no assentamento Santana, município de Monsenhor Tabosa, e fomos ao aniversário do assentamento Palmares, no dia 28. Tivemos ainda uma visita às crianças do Palmares no mês de junho de 2017, ocasião em que participamos de uma noite cultural do assentamento.

Inicialmente, de agosto a novembro de 2016, as atividades no campo consistiram em acompanhar as crianças em suas rotinas, vivenciando o cotidiano do assentamento, predominando os momentos na escola e em suas brincadeiras. Com um certo acúmulo de tempo de observação, imersão, conversas e conhecimentos mútuos, realizamos no mês de novembro uma roda de conversa sobre ‘os símbolos do Movimento’ (hino, gritos de ordem, bandeira), com as crianças dos 3º e 4º anos, e uma oficina sobre a escola (questionando sua importância e as ameaças de fechamento), com cada uma das três turmas da escola, em momentos de seu turno de aula. Tratava-se de atividades de intervenção direta, com o propósito de aprofundar temas e questões que já se anunciavam nas observações.

De fato, havia em nossos planos que, após um período focado na prática da observação participante, realizaríamos atividades em grupo com as crianças participantes, no formato de grupos operativos, denominados no presente trabalho de Oficinas. Essas atividades tiveram como objetivo aprofundar questões relacionadas às experiências de participação das crianças, elaboradas desde uma articulação entre o que é discutido teoricamente no presente trabalho e o que foi sistematizado na atividade de observação participante.

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.

Assim, em janeiro e fevereiro, além da rotina de observação participante, tivemos os encontros das Oficinas de Participação, sendo realizados cinco (5) encontros

em cada um desses meses. Utilizamos ainda, com as crianças participantes da pesquisa, recursos de produção de imagens (tais como fotografia e vídeo, além de desenhos), lembrando que tais recursos, como assinalado por Souza e Salgado (2008) podem ser utilizados não apenas como registros de dados, mas especialmente como instrumentos de mediação na expressão, compreensão, reflexão e (re)invenção da realidade, na problematização dos temas da pesquisa junto às crianças.

Em janeiro foram realizadas duas entrevistas e em junho, mais três, com adultos que ocupam lugares de referência no assentamento, pela sua experiência nas ações de educação das crianças, pela sua participação na fundação do assentamento e pelo seu acompanhamento dos processos de participação infantil.

O material produzido no campo empírico corresponde, portanto, aos registros no diário de campo, os relatórios e transcrições de áudios das oficinas, fotos, vídeos, textos e desenhos produzidos pelas crianças nessas atividades, além das transcrições das entrevistas realizadas com os adultos.

3.5.1 As Oficinas de Participação

Como assinalado, a realização das oficinas de participação foi pensada com o objetivo de aprofundar e avançar na compreensão de alguns temas da pesquisa, acrescentando a discussão de pontos ainda confusos apenas com a observação participante. Assim, através de atividades planejadas e direcionadas, aprofundamos com as crianças sobre como percebiam sua vida no assentamento e o próprio local, como lidariam com situações-problemas comuns na organização do Palmares, como percebiam e se relacionavam com os demais moradores, como compreendiam a ideia de participação situada no contexto do assentamento e, por fim, sobre um retorno das crianças relativo à pesquisa do qual participavam. A expectativa com as oficinas era, portanto, de que as crianças pudessem falar de forma mais direta e por elas mesmas sobre essas questões, utilizando-se de outros dispositivos, como as atividades de desenhos, escritas, conversas, criação de histórias e encenações propostas nos encontros.

Considerando o período de férias escolares, com o prédio da escola fechado, escolhemos como local para realizar as oficinas o salão da casa sede do assentamento, pela centralidade que tal espaço ocupa, além do que representa na constituição do assentamento e suas lutas. Pensamos em trabalhar com dois grupos, um primeiro

formado pelas crianças menores, com idades de 5 a 8 anos, que frequentavam a escola no turno da manhã (grupo 1), e um segundo formado pelas crianças maiores, com idades entre 9 e 10 anos, que frequentavam a escola no turno da tarde (grupo 2). Tal divisão se deu por conta do que observei e ouvi das crianças anteriormente sobre uma rivalidade entre os dois turnos e dos atritos que testemunhei entre elas. Além disso, atentei para o fato de que seus gostos, interesses e modos de interagir e se relacionar se diferenciavam significativamente, sendo interessante trabalhar também de forma diferente com cada grupo.

Para avisar e convidar as crianças a participarem dos encontros das oficinas, visitei cada uma em sua residência, falando também com seus responsáveis. Nessa tarefa, contei com a ajuda de outras crianças, que me acompanharam distribuindo os lembretes com dias, horários e local dos encontros.

A previsão que tínhamos era de realizar três (3) encontros com cada grupo na temporada de janeiro e mais três (3) em fevereiro, trabalhando os mesmos temas com cada grupo, considerando que o manejo das atividades pudesse ser diferente.

Para o primeiro encontro, planejamos trabalhar desenhos e escrita de textos sobre as experiências das crianças de viver no assentamento, seu cotidiano, o que costumam fazer, por exemplo, com o objetivo de que, embora eu tenha estado junto delas nesses quatro meses observando esse cotidiano, elas pudessem falar por elas, e a partir de dispositivos de pesquisa que direcionassem para tais temas, confirmando, contestando ou ampliando o que eu havia observado sobre suas vidas. Antes, pensei numa roda de conversa sobre esse processo inicial da pesquisa, perguntando-lhes o que mais havia lhes marcado, do que lembravam, como esperavam e como foi esse tempo em que estivemos juntas durante a observação participante. Essa ‘memória’ da pesquisa teve o objetivo de ajudar a nos situar em relação ao que aconteceu e a esse novo momento de oficina, além de buscar um retorno das crianças sobre sua participação no processo de pesquisa.

Num segundo e terceiro encontros planejamos trabalhar com a pergunta “Se o assentamento Palmares fosse dirigido (a associação fosse formada) pelas crianças”. Para trabalhar tal pergunta, a proposta era de uma atividade de desenho coletivo do assentamento com as crianças menores e de discussão de situações problemas com as crianças maiores, concluindo no terceiro encontro com a elaboração de pautas para o programa de rádio dos sem terrinha. O objetivo de trabalhar essa pergunta era saber das

crianças como elas viam a organização hoje liderada pelos adultos e como elas se organizariam se assumissem esse lugar. Com o desenho do Palmares, o propósito era de conversar com as crianças menores sobre suas vidas no assentamento, as relações que existem ali, com quem convivem, quem encontram e assim criar uma base para o tema do terceiro encontro, sobre as pautas para o programa dos sem terrinha. Nesse, o objetivo consistia em discutir com as crianças suas visões sobre o assentamento, o lugar onde vivem que tem uma marca de construção coletiva, questionando com elas o que há de bom e quais os problemas do lugar, como falariam deles e os enfrentariam, constituindo pautas a serem publicizadas no programa de rádio.

No entanto, devido aos rumos que a discussão sobre as crianças na direção do assentamento tomou, mudamos os planos e realizamos, no terceiro encontro com o grupo 02, uma roda de conversa sobre as decisões e encaminhamentos pensados pelas crianças acerca das “situações problemas” apresentadas no segundo encontro, contrastando possibilidades ficcionais e reais, relativas à sua participação no assentamento.

Em fevereiro, o tema trabalhado no nosso primeiro encontro consistiu nas relações interpessoais no assentamento Palmares – quem as crianças encontram, com quem convivem, quem conhecem, por exemplo -, com o objetivo de discutir como elas compreendem e percebem suas relações com as outras gerações, assim como os lugares e posições que ocupam nas dinâmicas relacionais no assentamento. Como atividades, propomos a criação de histórias e/ou situações com foco nos personagens e suas relações, seguida de encenações das mesmas.

No segundo encontro, tentamos abordar diretamente o tema da participação das crianças, com o objetivo de discutir as compreensões das crianças acerca de sua participação no assentamento e no Movimento, questionando sobre 'em quê', 'como', 'em que condições', 'com que facilidades e dificuldades' acontece sua participação, além do que pode e/ou precisa ser transformado. Como atividades, tivemos uma roda de conversa seguida de discussão em equipes sobre o tema central e elaboração de desenhos e cenas, criação de histórias e situações com suas encenações.

O terceiro encontro, que reuniu as crianças dos dois grupos, teve como tema o percurso de pesquisa, com o objetivo de retomar acontecimentos, memórias, significados e sentidos do mesmo no assentamento, buscando ainda realizar um fechamento desse processo. Como atividade, tivemos a construção de uma ‘linha do

tempo' com desenhos e escritos de acontecimentos e lembranças significativas ao longo do percurso de pesquisa.

Capítulo 4: As relações das crianças na pesquisa e no assentamento: sua participação implicada na liberdade de ser, transitar e transformar

O presente capítulo trata das análises dos dados construídos no campo empírico, com base no diário de campo, instrumento de registro utilizado durante as temporadas de imersão. O conteúdo destas análises está organizado nos temas:

- a. A relação pesquisadora-crianças como espaço de confrontos intersubjetivos: a pesquisa potencializando a participação de seus atores;
- b. A participação das crianças no contexto da escola e de suas relações mediadas;
- c. As relações entre os adultos e as crianças: implicações para a inclusão e participação infantil no assentamento;
- d. As experiências de participação das crianças em um contexto de formação de “pessoas de luta”.

Além do conteúdo do diário de campo, incluímos nas análises os encontros da oficina sobre a escola, realizada com as crianças, e as entrevistas realizadas com os adultos, atividades do campo empírico, citadas em capítulo anterior.

4.1 A relação pesquisadora-crianças como espaço de confrontos intersubjetivos: a pesquisa potencializando a participação de seus atores

Nessa primeira temática abordamos e exploramos esse espaço intersubjetivo constituído na relação entre as crianças e a pesquisadora, com foco no que há de potente dessa relação para falar das crianças e de sua participação na dinâmica propiciada pela pesquisa. Os encontros e confrontos que pautaram a relação entre os atores da pesquisa possibilitaram conhecermos um perfil subjetivo diferente das crianças, marcado por seu trânsito livre pelos espaços privados e públicos do assentamento e sua liberdade para ser e participar do cotidiano local, ao contrário de manterem-se separadas da vida coletiva e de suas questões comuns, protegidas e governadas pelos adultos. A participação das crianças, nesse cenário, aparece como algo em movimento, que está sendo firmado nas relações e ações cotidianas das crianças no assentamento, desde esse modo singular de subjetivação.

Assim, tratamos nessa temática dos primeiros contatos entre crianças e pesquisadora, da construção de laços, das interações e convivências cotidianas, atentando para como as crianças se mostravam e como se faziam presentes no local. Podemos perceber que na própria interação entre pesquisadora e crianças, no próprio contexto de interação produzido pela pesquisa, a questão da participação das crianças se apresentou. Isso ocorria, especialmente, quando elas demonstravam seu poder de influenciar nos rumos da pesquisa e na vida da pesquisadora e ocupavam a posição de ensinar e orientar a adulta ‘estrangeira’, firmando uma parceria com a mesma, na tentativa de estabelecerem uma relação horizontal, assim experimentando maneiras diferentes de configurar a relação adulto-criança.

Selecionamos os encontros entre pesquisadora e crianças que aconteceram em espaços fora da escola, com exceção dos primeiros contatos que aconteceram justamente nesse espaço (o qual será abordado especificamente em outra temática). Desse modo, são retratados os caminhos de ida e volta da escola, os momentos em casa e nas calçadas, assim como os espaços de jogos e brincadeiras na rua.

Nessas situações eu encontrava principalmente as crianças da escola do assentamento (total de 23 crianças), além de outras quatro crianças que estudavam n’outras escolas fora. Dessas crianças, encontrava e convivia especialmente com aquelas da casa onde me hospedava e as vizinhas mais próximas (estas passavam a frequentar mais a casa quando eu estava lá hospedada).

Em relação a onde me hospedava, na primeira temporada no campo fiquei na casa de uma liderança do Movimento, onde já havia um costume de receber pessoas de fora do assentamento, que vinham para desenvolver algum trabalho por mais tempo. Nessa casa havia duas crianças, uma bebê e um menino, que frequentava a escola do assentamento na turma do pré-escolar. Da segunda temporada em diante optei por me hospedar na casa de uma professora da escola do assentamento, que mora com sua filha, uma menina que estudava no 3º ano da mesma escola. Fiz essa opção primeiro contando com a disponibilidade da professora e de sua filha de me receberem, e em seguida pela oportunidade de estar mais próxima da professora, de quem tive um importante apoio para me situar no campo e conversar mais sobre as questões da pesquisa. Nesse sentido, a professora se tornou minha principal informante no campo. Na sua casa era constante a frequência de outras duas crianças parentes próximas sua e a visita de outras duas

crianças vizinhas, o que possibilitou que eu convivesse bem mais e tivesse um contato mais próximo com essas cinco crianças.

No entanto, como já referido, nos caminhos de ida e volta da escola e nos momentos de acompanhar as crianças em suas brincadeiras na rua encontrava as demais crianças da escola e interagia também com elas. Vale destacar ainda que rapidamente algumas dessas crianças (as mais velhas que estudavam no turno da tarde) pediram meus contatos de *facebook* e *watsapp*, o que possibilitou com que também nos falássemos por esses meios, principalmente quando eu não estava no assentamento.

4.1.1 Como a relação crianças-pesquisadora foi se constituindo: dos primeiros contatos à ocupação de um espaço intersubjetivo de insubordinação

Os primeiros contatos entre as crianças e a pesquisadora aconteceram na escola. No primeiro dia de pesquisa no assentamento concordei com uma professora de que não seria bom entrar na sala de aula, aguardando as crianças no momento da merenda e recreio. Assim, encontrei primeiro as turmas do pré-escolar e dos 1º e 2º anos, no seu turno de aula, pela manhã. E à tarde, a turma dos 3º e 4º anos. Esses primeiros contatos aconteceram primeiro na sala onde merendavam e depois no espaço que há em frente à escola, onde costumam brincar durante o recreio.

De manhã, compartilhei o momento da merenda com as crianças, quando algumas delas me perguntaram de onde eu era/onde morava e, ao responder “Fortaleza”, contaram sobre viagens para lá e para o Piauí (o assentamento fica numa região do Ceará próxima da divisa com o estado do Piauí), destacando quem já foi e o que conheceu durante a viagem. As crianças presentes também me contaram sobre suas famílias, dizendo quem mora com pai e mãe, quem mora com avós, dos pais que não estão presentes, além de comentarem quão bonita era a mãe de uma delas, que não morava ali.

À tarde, quando cheguei na escola, mas antes de encontrar a turma daquele turno, duas crianças da manhã me mostraram a horta que há ao lado, produzida por elas, e me contaram de suas expectativas quanto à construção da nova escola, maior e melhor equipada, que possuiria um ginásio de esportes. A turma da tarde foi para a sala da merenda e parecia agitada. As crianças se apresentaram e algumas delas destacaram que havia na turma duas “Antônias” e duas “Marias”. Falavam e contavam histórias,

agitadas. Até que no espaço em frente à escola, onde brincam durante o recreio, algumas crianças me entregaram um desenho da “tia” e uma carta de namoro, dizendo se tratar do professor para mim. Revelaram depois que elas mesmas escreveram a carta, pois acreditavam que se eu namorasse o professor eu viria sempre e elas queriam que eu viesse sempre.

Com essa atitude as crianças já demonstravam como queriam influenciar no rumo da pesquisa, e até mesmo, na vida da pesquisadora. Nossos primeiros contatos foram marcados por uma empolgação e agitação das crianças, que se mostravam abertas, curiosas e interessadas diante da adulta estranha.

Depois desse primeiro encontro, passei a entrar na sala de aula e participei da atividade de artes que a professora ministrava, com a confecção de bolsas de papel.

Na turma do pré-escolar as crianças se empolgaram para usar umas folhas de “tele sena” na confecção das bolsas, o que provocou uma demanda de como utilizar essas folhas no grupo, e então situações em que optaram por tomar mais folhas para si, esconder dos colegas, dividir igualmente, com concordâncias e desentendimentos entre as crianças. Na turma da tarde foi possível ouvir de algumas crianças que não conseguiam fazer a atividade (confeccionar a bolsa de papel) e que determinado material era de uma delas (particular e individual). Após a aula haveria a recreação, foi quando as crianças decidiram jogar futebol dentro da sala e surgiram algumas confusões e problemas em relação às regras do jogo, quando observei que contaram com a ajuda da professora para solucioná-las.

Nesses momentos em sala foi possível presenciar situações em que as crianças trabalhavam em grupo. Esse tipo de situação, vivenciada por elas na escola, pareceu estar incluída em suas aprendizagens. Diante dos impasses da turma toda utilizar as folhas de “tele senas” ou jogar futebol dentro da sala de aula, as crianças se deparavam com a demanda de como proceder quando se está em grupo, em uma vivência coletiva, precisando se organizar. Elas lidaram com essa situação de formas diversas, por vezes entrando em acordo, outras vezes encontrando saídas individuais para algo que se relacionava ao grupo. Entraram também em conflito, tanto para dividir as folhas de “tele sena” como para definir as regras do futebol no espaço limitado da sala de aula, e recorreram à ajuda de uma adulta. Essas cenas mostram como elas tomavam iniciativa para resolver suas questões em grupo e por sua conta, o que não impedia de solicitar a

uma adulta que lhes auxiliasse com alguma referência, nesse caso na forma de regras para o jogo.

Estávamos com a turma da tarde, no seu turno de aula, quando a professora teve a ideia de fazermos, logo após a escola, um passeio pelo assentamento, para que as crianças pudessem mostrá-lo para a pesquisadora. A turma concordou e se envolveu em combinar como poderia ser esse passeio, junto aos professores e a pesquisadora. As crianças da turma da tarde opinaram sobre qual roteiro poderíamos seguir, planejando quais lugares poderíamos visitar e justificando suas escolhas pela importância que entendem que esses lugares possuem no assentamento.

Desse modo, passamos na casa de cada uma das crianças (para que deixassem a mochila e trocassem de roupa), depois seguimos visitando a casa grande, a bodega, o cruzeiro, a caixa d'água, a rádio, a quadra de esportes e fomos ver o pôr do sol na parede do açude, que uma das crianças havia dito “ser lindo”. Fomos ainda até um muro na entrada do assentamento no qual há escrito “bem vindos aos 20 anos do Palmares”. Durante o passeio tirei fotos com meu celular. Algumas crianças foram de bicicleta e levaram celular, assim como a tia, também tirando suas fotos.

Embora a ideia do passeio tenha sido da professora, as crianças logo concordaram e se empolgaram com a mesma, se envolvendo nas combinações que precisávamos fazer. Dada a ideia do passeio, as crianças tiveram uma postura de tomar iniciativa e intervir, tomando para si e se fazendo parte daquele processo de decisões. O passeio era delas também. Foram elas que assumiram, com o apoio dos professores adultos, apresentar o assentamento à pesquisadora. E nesse percurso, ao mostrar os lugares visitados, o faziam demonstrando um sentimento de gosto e orgulho pelo seu local de moradia. Há um significado importante das crianças quererem apresentar o assentamento: já no início isso mostrou como transitavam livres pela rua, como não estavam recolhidas e separadas no espaço de casa, tanto que escolheram apresentar justamente o assentamento, um espaço público. Além disso, entendemos que apresentar o assentamento significa dizer como ele é e como é viver nesse local, estar no assentamento e participar do mesmo.

O passeio de apresentação teve continuidade com nossa ida ao rio, que passa em uma certa distância por trás das casas do assentamento. A ideia surgiu no final do passeio anterior, visto que faltavam alguns lugares para as crianças apresentarem. Assim, novamente o passeio foi composto pelas crianças da turma da tarde da escola,

agregando outras do turno da manhã que foram à escola fora de seu turno para participar dessa movimentação. Mas dessa vez os professores não puderam ir, indo a pesquisadora sozinha com as crianças. A ida ao rio consistia em um passeio mais distante, com um destino que soube depois que as crianças só faziam acompanhadas de seus pais e/ou responsáveis. Nessas condições, entendi que nosso roteiro demandava cuidado e responsabilidade por parte da única adulta presente e propus ao grupo que discutíssemos sobre isso antes de partirmos para o rio.

Nesse sentido, pontuei com as crianças a necessidade de decidirmos juntas. Coloquei para elas que entendia estar assumindo uma responsabilidade ao levá-las ao rio, o que não costumam fazer sozinhas, sem um adulto. Conversamos sobre, por exemplo, se poderíamos tomar banho no rio ou não. As crianças respondiam agitadas, várias delas falando ao mesmo tempo, colocando propostas divergentes sobre como poderíamos proceder nesse passeio. No final da discussão, decidimos ir, mas sem entrar na água, pelo menos nessa primeira vez.

Terminado o turno escolar, passamos novamente na casa de cada uma das crianças, avisando do nosso roteiro. Nesse segundo passeio passamos pelo cemitério, onde as crianças entraram e comentaram sobre alguns túmulos e mortos, em especial sobre o finado bisavô de uma delas, querido ainda por outras. Próximo ao cemitério havia o campo de futebol, que também me mostraram. Avançamos no nosso percurso, com dúvidas se seguíamos pelo caminho certo. Nesse momento já não havia tanto controle da adulta sobre a situação. Chegamos ao rio das areias, chamado assim por conta de uma descida de areia na sua margem. Então algumas crianças quebraram nosso combinado e entraram na água, o que provocou um alvoroço entre elas: enquanto as que entraram se justificavam e aproveitavam o banho, as que obedeceram questionavam e reclamavam a quebra do combinado.

Houve claramente uma transgressão das regras do grupo por parte das crianças, que mesmo havendo participado da decisão de não entrar no rio, chegando no local o fizeram sem cerimônias, apenas apresentando “desculpas” para justificar sua ação e afirmá-la. Mas isso não passou desconsiderado pelas demais crianças que seguiram cumprindo o que combinamos juntas. Estas logo questionaram e reclamaram do ocorrido, demonstrando não simplesmente aceitar. Desse modo, em relação à participação das crianças, essa situação mostra como é possível transgredir suas próprias regras, e encontrar justificativas para tal, de modo a se manter em uma “boa” relação

com os demais envolvidos (nesse caso, especialmente com a pesquisadora adulta, que estaria na posição hierárquica de lembrar as normas); por outro lado, para outras crianças, se torna importante reivindicar o cumprimento de acordos coletivos, em uma atitude crítica de não aceitar “caladas” o que não estão de acordo.

No caminho do nosso passeio aconteceram muitas conversas, com as crianças me falando de vários assuntos, fazendo perguntas, contando histórias delas etc. Às vezes várias falavam ao mesmo tempo, enquanto também disputavam para segurar na minha mão ou caminhar do meu lado. As crianças demandavam da adulta que se posicionasse e expressasse seus limites, diante daquela confusão. Ao mesmo tempo essas crianças a rodeavam com suas histórias e manifestações de admiração, levando aquela adulta nova para onde e como queriam.

Nessas circunstâncias, senti-me deixando ser levada por elas, perdendo algum controle que houvesse, ou mesmo coordenação daquele grupo agitado, em meio a uma enxurrada de chamados por “tiaaaa!”. Enquanto isso, com a quebra do combinado em nosso passeio, algumas crianças – aquelas que obedeceram e não entraram na água – perguntavam-me se iríamos novamente ao rio valendo entrar na água, dizendo que precisávamos ir para que elas também tomassem banho no rio. Desse modo, o passeio ao rio se tornava marcante na configuração da relação pesquisadora-crianças, apresentando-se como uma oportunidade ímpar de assinalar os limites e fronteiras dessa relação.

Ficamos diante de uma polêmica confusão: quem entrou na água e quebrou o combinado se mostrava satisfeita e não arrependida de ter agido de tal maneira. As crianças que cumpriram com o que combinamos ficaram bravas, indignadas, dizendo terem sido injustiçadas por terem respeitado a regra. A ideia de uma nova discussão para tomarmos decisões em grupo foi proposta pela pesquisadora, e rapidamente acatada pelas crianças como algo necessário, o que foi possível observar na pontualidade das mesmas para comparecer e participar de uma assembleia. Vale ressaltar que ‘assembleia’ se trata de um recurso bastante citado e utilizado pelos assentados adultos, na organização coletiva do Palmares, o que nessa situação se mostrou como algo conhecido e considerado pelas crianças.

Dos nossos primeiros encontros, observamos que a pesquisa criava espaços de relações entre a pesquisadora e as crianças e entre as mesmas a partir da própria atividade. Entre a pesquisadora e as crianças fomos constituindo um espaço

intersubjetivo sem muitos limites nem normas, ao mesmo tempo em que a pesquisadora não delimitava as fronteiras dessa relação; assim, as crianças agiam cada vez mais num sentido de interferir nos rumos da pesquisa e da própria relação, apresentando-se, colocando suas vontades e preferências, “se soltando”. Foi um período curto de timidez, pois logo estavam agindo sem cerimônia em relação à adulta estranha que acabava de chegar; logo elas estavam testando e tentando desconstruir fronteiras. As crianças pareciam começar a experimentar o que era possível na relação com aquela adulta. Se por um lado esta afrouxava os limites e não se posicionava expressando alguma autoridade ou hierarquia, por outro, as crianças testavam cada vez mais até onde poderiam mandar, incluindo a adulta em suas ações, mas levando-a a fazer aquilo que gostariam. E isso ocorria justamente no espaço desencadeado pela relação.

Ademais, as crianças assumiram uma posição de prover seu saber para a pesquisadora, e antes mesmo que ela o solicitasse. Rapidamente estavam abertas e solícitas a receber e a se mostrar, mas não em uma posição de passividade, pois traziam também a demanda de que as escutasse (ao compartilharem suas histórias e conversas) e de que lhes desse atenção.

Nesse sentido o passeio ao rio se tornou emblemático: o rio não era lugar que as crianças frequentavam sozinhas, sem a companhia de um adulto. E justamente nesse passeio os professores não puderam ir e fui sozinha com elas. Elas disseram na nossa assembleia que seus pais não deixam irem sozinhas por não confiar nelas, por serem “danadas”. Conquistando aquela adulta, que já se mostrava fácil de ser guiada por elas, as crianças puderam acessar esse local até então impossibilitadas de o fazerem sozinhas. No entanto, mais do que aproveitar essa “facilidade” da adulta pesquisadora, as crianças demonstraram nessa situação o quanto se sentiam potentes para ocupar um espaço (esse espaço intersubjetivo da relação) no qual não foram posicionadas de antemão como subordinadas. Elas não estavam sendo colocadas no lugar de crianças danadas nas quais não se podia confiar (pelo menos ainda não), o que possibilitava que a relação entre elas e essa adulta se apresentasse como um meio de experimentar e avançar sobre determinadas fronteiras - questionando possíveis formatações desta relação. Isso, por sua vez, potencializava sua participação, na medida em que se sentiam empoderadas para agir e intervir nas decisões e rumos do que fazer com aquela adulta recém chegada, assim como com a proposta de pesquisa que ela trazia.

Além disso, com o passeio ao rio, vivenciamos uma polêmica sobre a quebra do que foi combinado coletivamente, com algumas crianças mostrando-se indignadas e sentindo-se injustiçadas diante das que quebraram o acordo. Essa polêmica aponta para a importância dada pelas crianças para o que é acertado pelo coletivo, algo que podemos relacionar às aprendizagens nas vivências no assentamento e do Movimento.

4.1.2 Os estados de encantamentos e a intensificação da participação no espaço intersubjetivo da relação de pesquisa

Algumas crianças pareciam querer trazer para perto de si essa tia nova, demonstrando um certo encantamento com sua presença. Isso foi possível de observar em seus pedidos para que visitasse sua casa, algumas vezes ressaltando que na mesma havia sinal de *wi fi*, o que era colocado como um atrativo. Durante nosso primeiro passeio, as crianças buscavam meus objetos materiais, querendo usar meus óculos escuros, minha bolsa ou ver melhor meu celular. Em outra situação, uma criança visitou a casa onde eu estava hospedada e ficou admirando e falando sobre minha mala e pertences. Essa mesma criança comentou na escola, enquanto faziam uma tarefa sobre as lendas, que “a tia parece a Iara”, referindo-se ao encantamento que a sereia da lenda provocava nos pescadores e comparando ao encantamento que percebia que eu provocava nelas. Havia também uma crescente disputa para segurar a mão da tia enquanto caminhávamos pelo assentamento, ou mesmo caminhar do meu lado.

Nessas ações as crianças expressavam uma vontade de estar perto da adulta nova, assim como trazê-la para perto de si, e conhecê-la, explorando o que ela podia trazer consigo de novidade, de interessante para elas. Ao mesmo tempo, se apresentavam, mostravam aspectos de si. A disputa para segurar na mão da tia enquanto caminhávamos, por exemplo, se tornou emblemática dessa vontade de estar ligadas. Havia situações em que as crianças deixavam “reservada” a mão que iriam segurar, dizendo “essa mão é minha”. Ora, a mão continuava sendo minha, mas ao reservá-la as crianças demarcavam uma propriedade no corpo da tia, a mão. Ao disputarem e segurarem minhas mãos, as crianças pareciam começar a se tornar donas de mim.

A vontade de ligar-se à tia, no entanto, vai além do encantamento com a “estrangeira”. Ao se aproximarem, conhecendo mais e se apresentando, as crianças iam se apropriando dessa adulta e conquistando cada vez mais espaço nessa relação para

colocar suas vontades, ideias, interesses e preferências. Tornar-se ‘dona da tia’ significava trazer essa adulta para uma relação de igualdade, uma relação diferente, que estava sendo ali experimentada. Segurar a mão da tia significava participar da decisão sobre que rumo tomar, estar também guiando naquele percurso que a adulta nova fazia pelo assentamento e pela vida delas. Ou seja, podemos falar da participação das crianças nessas expressões de encantamento, de como estas demonstram a ação das mesmas de se apropriarem e tomarem parte no que estava acontecendo, assumirem também para si os rumos daquela situação referente à presença de uma adulta desconhecida, com a qual experimentavam uma dinâmica diferente de relação adulto-crianças.

Mas o encantamento demonstrado por algumas crianças em relação à pesquisadora também se deu na direção contrária: da pesquisadora para as crianças. Encantei-me com suas perguntas curiosas, suas brincadeiras e sua criatividade, assim como com suas atitudes, como crianças assertivas, desenroladas, questionadoras e inventivas que se mostravam (ou como eu as percebia). Este ‘apaixonamento’ aconteceu na medida em que as conhecia, conversávamos, me aproximava de seu cotidiano, ouvindo suas histórias, lhes observando (e por vezes lhes acompanhando) em suas interações com outras crianças, com os adultos, em suas brincadeiras e jogos. E nesse processo cultivei uma ilusão de que sendo ‘boazinha’, agindo com poucos (ou nenhum) limites, manteria esse laço de encantamento em plena harmonia.

“Ser afetada” foi uma forma de aderir ao espaço e à vida das crianças do assentamento, à vontade de conhecê-las, assim como ao desejo de que elas gostassem de mim e concordassem em contribuir com o trabalho de pesquisa.

Sobre esse aspecto, Favret-Saada (1990/2005) traz uma discussão muito oportuna para o nosso trabalho. Em sua pesquisa etnográfica sobre a feitiçaria na comunidade francesa de Bocage, essa autora foi impedida pelos “nativos” de seu campo a seguir na divisão entre aquela que observa de fora e os que passam pela experiência estudada, no caso, a feitiçaria. Ela nos relata que apenas quando os nativos pensaram que ela havia sido “pega” pela feitiçaria – apresentando reações fora de seu controle que demonstravam que estava afetada pelos efeitos reais daquele ritual - falaram sobre o assunto consigo. Favret-Saada (1990/2005) compreendeu que os nativos exigiam que ela experienciasse pessoalmente e por sua conta (não no lugar de cientista) os efeitos reais daquele “sistema” que pretendia investigar.

Como assinala Favret-Saada (1990/2005), o que seus informantes sinalizavam era que esse sistema (da feitiçaria) poderia ser descrito e compreendido, mas “somente por quem se permitir dele se aproximar, quer dizer, por quem tiver corrido o risco de “participar” ou de ser afetado por ele: em caso algum ele pode ser “observado”” (p.7). Ou seja, em sua pesquisa, assim como constatamos em nosso trabalho, a participação da pesquisadora se constituiu em um instrumento de conhecimento. No entanto, de modo diferente, as crianças e demais assentados não me exigiram que participasse de alguma atividade ou ritual, o que aponta para uma escolha própria da pesquisadora por “deixar-se levar”. Desde essa escolha, deparei-me com a ação das crianças de se apropriarem da “tia”, tomando parte, ocupando e participando do processo de pesquisa.

“Ser afetada”, no entanto, traz (e trouxe) implicações para a pesquisa. Como assinala Favret-Saada (1990/2005), ser afetado não implica se identificar com o ponto de vista nativo, nem utilizar-se dessa experiência para satisfações pessoais narcisistas. Trata-se, pelo contrário, de assumir um risco de desfazer seu projeto de conhecimento. Nas palavras dessa autora, “se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível” (p.6).

No nosso trabalho, escolher pesquisar sendo afetada trouxe custos e dificuldades. Deixando-me ser afetada, estava junto às crianças, que por sua vez me deslocavam subjetivamente. Foi difícil e dispendioso tomar uma distância dessa experiência para compreender ou falar dela, e eu precisava narrar esses acontecimentos na tese – analisando, significando, discutindo e construindo conclusões. Ou seja, foi difícil separar o afeto que estava impregnado em minhas falas e pensamentos, além do luto de separar-me depois de uma aproximação tão intensa e assumir o trabalho que tinha para fazer, no qual estava incluído narrar na ausência e distância, simbolicamente.

No entanto, ser afetada possibilitou que construíssemos uma relação particular, na qual a participação pesquisada se tornou além de questão, experiência. Como assinala Favret-Saada (1990/2005), ocupar o lugar do nativo não significa se informar sobre os afetos do mesmo, significa afetar-se a si própria, mobilizando e modificando o “estoque de imagens” da própria pesquisadora. Aceitar ocupar esse lugar e ser afetada, como afirma a autora, “abre uma comunicação específica com os nativos”, essa “potência” que encontramos na relação com as crianças do assentamento pesquisando sobre sua participação.

O clima de novidade, empolgação e encantamento na relação pesquisadora-crianças ajudou com que começássemos a cultivar expectativas em cada chegada minha no assentamento. Havia uma espera pela “tia”, mas também pelo que eu trazia (itens de supermercado, guloseimas, material para nossas atividades), não sendo apenas a tia uma novidade, o que aponta talvez para um aspecto mais instrumental, possível de ser acrescentado à nossa relação. Atentamos ainda como as recepções foram se transformando chegando a uma menor empolgação e mesmo pouca motivação na última chegada, quando as crianças que me recebiam sabiam que estava perto de terminar nossos encontros de pesquisa.

O dia de chegada no assentamento era também o mais intensamente ocupado com as crianças, incluindo as mais próximas e algumas da escola do campo, as quais encontrava, além da escola, nas caminhadas pelo assentamento ou em suas vindas até a casa onde me hospedava. Por vezes, antes que eu chegasse me adiantavam notícias pelo *watsapp* e *messenger*. Mas no momento da chegada, essas crianças me atualizavam, contando-me, por exemplo, quando a quadra de esportes passou a ser ocupada por elas, com a presença dos rapazes menores, visto que os maiores foram jogar no campo; e quando uma delas me conta que foi em um encontro do Movimento na vila vizinha, participando do momento da mística. Receber a tia atualizando-a das novidades e notícias era uma forma de atualizar também a inclusão da mesma na vida das crianças, renovando nosso encontro e ressaltando a importância daquilo que era compartilhado entre as notícias.

Havia um processo de intimidade em curso, que acontecia especialmente com algumas crianças, aquelas mais próximas, conforme explicitado no início deste capítulo. Com elas criamos um vínculo mais forte, com um contato constante – incluindo os momentos das refeições, higiene, descanso -, em que sentimentos de novidade e empolgação foram aos poucos se revezando com incômodos e chateações.

Houve uma ocasião em que fiquei sozinha com quatro crianças em casa à tarde. Tentava realizar um trabalho extracampo no qual precisava me concentrar para ler e checar textos no *notebook*. As quatro crianças, no entanto, ficavam o tempo todo fazendo perguntas para mim e comentando sobre o meu *notebook*, dizendo que eu era rica por possuir um computador como aquele, pedindo-o quando eu não mais o quisesse. Perguntavam sobre o trabalho que eu estava fazendo, se consistia apenas em ler, quantas páginas eu lia e se eu estava perto de terminá-lo. Em um determinado

momento as crianças foram para a sala e, com o *notebook* da professora, conectaram no *youtube* e começaram a dançar seguindo vídeos de coreografias. Pediram meu celular para filmar a si próprias dançando.

Nesse mesmo dia, já no início da noite, tentei retomar o mesmo trabalho, sentada na calçada, e as crianças vieram novamente para perto, fazendo novas e variadas perguntas, mexendo nos botões do *notebook*, mostrando às demais seus recursos. Tentei então realizar a tarefa incluindo uma delas: combinamos que ela leria o texto em voz alta e eu a acompanharia, e nesse momento foi proveitoso e interessante, ficamos só eu e o menino que me ajudava.

No entanto, logo antes, quando as demais crianças ainda intervinham na tarefa que eu tentava fazer, esse mesmo menino me disse: “tia, pode brigar!”. Referia-se aos demais colegas, falando de uma permissão (e mesmo necessidade) de que eu colocasse algum limite na bagunça que estava acontecendo. Eu falava mais forte, mas ria logo em seguida, o que fez com que as crianças logo me corrigissem dizendo que rindo ao final a ‘briga’ não funcionaria. Essa situação fala de como eu tinha dificuldade de colocar limites na relação com as crianças e como isso estava claro para elas. É possível identificar um receio meu, que existiu desde o início dessa imersão no campo, de contrariá-las, nutrindo a fantasia de que eu poderia assim perder o laço “harmonioso” que construía com elas. Mesmo assim, estávamos em lugares diferentes, desde os quais as crianças solicitavam da adulta que colocasse os seus limites na relação. Ao contrário, elas estavam prontas para ocupar todo o espaço que surgia.

Interessante que esse tipo de abordagem das crianças acontecia justamente em momentos em que eu não estava dedicada a elas, ressaltando como demandavam bastante atenção e convocavam intensamente a pesquisadora para estar junto delas, ouvindo-as e fazendo algo junto a elas, ou melhor, o que gostariam de fazer. Alimentando a fantasia de harmonia, eu cedia, as seguia e praticamente as obedecia, enquanto tornava-se explícito o poder das crianças de influenciar e guiar naquela relação e no processo de pesquisa.

O vínculo e a proximidade que conquistamos na relação pesquisadora-crianças se intensificaram no passar das temporadas em campo. Algumas crianças manifestavam estar bastante familiarizadas com a atividade da pesquisa e a presença da pesquisadora em seu cotidiano. Isso acontecia especialmente com aquelas mais próximas, como por exemplo, a menina da casa onde me hospedava.

Houve uma situação em que sua mãe estava viajando e dormimos sozinhas em casa. Ela costumava dormir com sua mãe e me cedia seu quarto, mas nessa circunstância dormimos no mesmo quarto nos fazendo companhia. Foi quando ela sugeriu que conversássemos um pouco antes de dormir, propondo os temas para nossa conversa, quais sejam, meu aniversário e o início dos encontros das oficinas. Vale atentar que novamente a condução da interação era da criança e não da pesquisadora. Conversamos sobre as oficinas. A menina sugeriu que fizéssemos uma dinâmica que havia aprendido em um encontro passado que participou, e que os convites do meu aniversário poderiam ser distribuídos em um momento de mística. Também pediu para que eu não falasse mais que “eu tô aqui pesquisando sobre a vida de vocês”, que eu poderia passar essa parte e, depois que eu falasse com os demais, ela e mais dois colegas seus entrariam entregando os convites; depois seria a dinâmica e seria bom fazer “uma pausazinha para a merenda”. Ela havia definido um plano detalhado para o nosso primeiro encontro de oficina. Nesse sentido, essa situação mostra a tensão que tomava conta da relação pesquisadora-crianças, entre a primeira impor o que havia de ser feito e “deixar rolar” conforme as crianças desejavam e decidiam, abrindo-se ainda mais espaço para as crianças agirem e mostrarem o quanto estavam dispostas a participar.

Antes desse momento de dormir, quando ainda tínhamos a presença de uma outra criança em casa, as duas pediram pra que eu não passasse filmes no nosso encontro de oficina, só se fosse de terror, pois “filme de criança sofrendo” elas já tinham assistido na escola. Essa observação foi bem intrigante: pelo que pudemos perceber, as crianças não estavam elas mesmas em condições de sofrimento. Por outro lado, tais filmes geralmente provocam alguma mobilização, reflexões e questionamentos sobre a realidade, com sentimentos de desprazer. Pensei nesse caso que as crianças estavam de alguma forma rejeitando o contato com essas situações, priorizando aquelas que lhes proporcionam prazer e diversão, o que seria encontrado, curiosamente, nos filmes de terror.

Ainda a mesma menina uma vez reclamou a necessidade dela organizar meu tempo, pois eu precisava “variar” mais e melhor minhas atividades. Ela reclamava do fato de eu ir repetidamente assistir a novela no começo da noite na casa de uma das crianças, o que significava também visitá-la e estar mais tempo com a mesma. A menina já havia manifestado sentir ciúmes dessa outra criança, alegando que eu a preferia.

No entanto, o plano de organizar uma agenda para a tia no assentamento parece significar mais que sugerir atividades para a mesma. Revela o modo crescente como algumas crianças entravam na minha vida (nas minhas ações e decisões no campo), colocando o que eu deveria fazer, tentando guiar-me para fazer o que gostariam. Essa entrada, por sua vez, era plenamente favorecida pelos poucos limites e pela falta de posicionamento que eu assumia em nossa relação.

4.1.3 As variadas situações de interação entre pesquisadora e crianças e os processos de participação em curso na relação

Ao longo das temporadas em campo, as crianças sentiam-se cada vez mais à vontade para conversar, contar histórias, mostrar seus gostos, sua casa, o assentamento etc. Havia várias situações em que estávamos juntas, como na escola (que abordaremos em seguida mais detalhadamente), mas também nos seus espaços de jogos e brincadeiras e nos caminhos pelo assentamento.

Na saída da escola, no turno da tarde, me encantei com o pôr do sol que testemunhei naquele momento. Foi quando uma das crianças disse que havia um morrinho de areia, num terreno por trás da escola, de onde a vista do pôr do sol era muito bonita. Fomos até lá por sua sugestão. Havia nesse momento umas cinco crianças, que brincavam de corda (tanto de pular como de “cabo de guerra”) em frente à casa onde eu estava, do lado da escola. Fomos todas para esse terreno. Depois me chamaram para ir correndo por um terreno maior ali perto, contando que dali havia um atalho para o açude. Com pedaços de pau e madeira que encontraram, um menino imaginou uma moto serra e uma menina, uma varinha de fada.

A pesquisa como estava proposta - baseada em uma imersão no campo empírico -, assim como a relação que construímos potencializaram um espaço de participação das crianças, como vimos assinalando. Estar junto delas, sendo muitas vezes guiada por elas, ao apresentarem seus lugares preferidos (o morrinho de onde se vê o pôr do sol), os segredos dos caminhos do assentamento (como o atalho para o açude), assim como estar próxima de suas brincadeiras e imaginações, abriu um campo para conhecê-las participando, quando convidavam a pesquisadora a conhecer seus universos e se mostravam. As crianças estavam disponíveis e dispostas a receber a pesquisadora, e pareciam se sentir à vontade, livres. Nesse sentido, mostravam-se empoderadas para ser,

agir, criar. E sabiam que tinham à sua disposição uma adulta interessada em conhecê-las, deixando-se ser guiada por elas.

N'outra temporada, com mais tempo de convivência, duas meninas me chamaram para ir com elas à quadra de esportes. Mas antes, me pediram para tirar fotos com meu celular, fazendo *selfies* de cada uma e de nós três, e me mostraram as fotografias que estão expostas na antessala da rádio, explicando de que momentos tratavam.

Já nas últimas temporadas no campo, no tempo das chuvas e da abundância de água, um dos meninos me chamava bastante para tomar banho na caixa d'água de sua casa, que funcionava como uma pequena piscina. Nesses momentos inventávamos brincadeiras com a água e era possível observar a satisfação e curtição das crianças de ter a tia naquela situação com elas.

Esses exemplos, além de falarem da vida das crianças no assentamento, demonstram como elas convocavam a pesquisadora para suas brincadeiras, assim como para lhe apresentar detalhes do local que lhes importavam, que faziam parte de suas vivências. Essas convocações, inclusões e apresentações contribuíam para aprofundarmos nosso vínculo e a vontade de estar juntos. Através dessa relação, eu acessava modos das crianças participarem em seu cotidiano, justamente uma participação que passava despercebida, que não era reconhecida, mas que se mostrava no processo de pesquisa.

Mais do que aprofundar nossos vínculos, essas situações falam das crianças mostrando o que sabem a uma estrangeira, que não sabia nada daquilo que elas tinham para ensinar. Diferentemente do que acontecia com seus pais, mães e professores/as, para essa adulta as crianças podiam estar mais frequentemente no lugar de quem ensina e mostra o que o outro desconhece. Nessa relação, as crianças assumiram muitas vezes essa posição, na maioria das vezes ocupada por seus responsáveis adultos. Ao marcar essa diferença, essa relação promovia uma outra dinâmica e abria espaços para demonstrações de participações possíveis das crianças, como assinalamos logo acima.

Em uma ocasião em que faltou água na casa onde eu estava, logo após fazermos brigadeiros e sujarmos as mãos com o doce e margarina, uma das crianças ofereceu que fossemos lavar as mãos na sua casa e mostrou-se empolgada com a possibilidade de que eu também tomasse banho lá. N'outro momento, ao voltarmos à noitinha da quadra de esportes, uma criança me chamou para conhecer sua casa, o que aceitei e entrei

rapidamente, mas com tempo de conhecer sua mãe e sua irmã mais nova, bebê. Em outra situação, na saída da escola no turno da manhã, um menino me chamou para almoçar na sua casa, sem mesmo avisar e combinar com seus avós (com quem mora). Tive a oportunidade de conhecer a horta de sua avó, de tomar do suco que o próprio menino fez, enquanto ele mostrava como se alimentava bem. Além de se apresentarem e convocarem a pesquisadora a se inteirar de seu cotidiano, parecia haver nessas situações uma intenção das crianças de que a mesma se interessasse por elas, pela importância que reconheciam ter sua casa, sua família, suas rotinas e elas mesmas, o que aponta novamente para um sentimento de empoderamento e autoconfiança das crianças.

Estava hospedada na casa da professora e outras meninas diziam que isso favorecia eu ficar mais tempo com a filha da mesma. Esta preferia ir, após a escola, para o balanço, mas nesse dia decidi seguir outras crianças indo com elas para a quadra. As duas meninas com quem segui me contavam que queriam que a filha da professora também viesse conosco, diziam que a mesma sentia ciúmes de mim e me queria só para ela, mas que eu já estava hospedada na casa dela e estávamos juntas o tempo todo, e por isso eu precisava dedicar algum tempo para as demais crianças, como era o caso delas. Atentamos que na sua queixa, as meninas traziam também uma justificativa de como poderiam orientar meus gostos, preferências e opções, dizendo o que seria mais justo e válido para eu fazer.

As crianças traziam outras demandas além dos chamados e convites para ir a suas casas e mesmo sobre dedicar-lhes atenção. Pareciam querer fazer várias coisas com a presença da “tia”, como, por exemplo, quando eu estava conversando com uma adulta em frente à sua casa, enquanto as crianças brincavam no balanço que há ali, e algumas delas me chamavam para ir fazer outras coisas, como ir visitar um bebê que gostavam muito, ir para a quadra e comer o bolinho que havia trazido dessa vez. Afinal, nesse momento de imersão, muitas delas já se sentiam afirmativamente “donas da tia” e sua influência nas decisões da pesquisadora acontecia fluidamente.

Outra demanda que traziam consistia em que lhes desse respostas e soluções imediatas para os impasses em que nos envolvíamos, como por exemplo no dia em que pediam para que eu dissesse as regras (e as cumprisse) quanto ao uso do nosso celular da pesquisa. Em ocasiões como essa eu ficava um tanto sem ação, com várias crianças falando ao mesmo tempo.

Essa profusão de demandas está relacionada a uma ideia, das crianças e da

pesquisadora, de que eu poderia corresponder todas as suas expectativas. Sendo boazinha, sem querer desagradar às crianças, eu compartilhava com elas uma fantasia de que elas poderiam e conseguiriam tudo comigo, que tudo seria permitido. Esse aspecto aponta também para uma vivacidade das crianças, que se mostravam muito dispostas a aproveitar essa tia boazinha que tudo permite. Ou seja, trata-se de um efeito de como nossa relação se constituiu: as crianças contavam com uma adulta que sustentava essa sua “vivacidade voraz”, e mais uma vez a relação se tornava espaço para as ações participativas das mesmas.

Era tanto tempo juntas, que mesmo na hora de escrever no diário de campo acontecia delas permanecerem ao meu lado, como quando as crianças da casa onde estava hospedada me acompanharam na escrita, escrevendo carta e mesmo fazendo seu próprio registro do dia.

Uma das principais demandas trazidas pelas crianças era de escuta, de que eu lhes escutasse enquanto contavam histórias, sobre elas, sobre o assentamento, ou mesmo de sua imaginação.

Voltava da escola sempre acompanhada de algumas crianças. Nesse percurso, tanto éramos vistas no assentamento caminhando juntas, como as crianças me contavam várias histórias. Em uma dessas voltas, um menino me fala que gosta de jogar e assistir vídeos no computador, incluindo vídeos com rimas e raps com seus personagens preferidos. Por conta dessa conversa, combinamos de passar na sua casa n’outro dia para que pudesse me mostrar alguns desses vídeos. Outros dois meninos me contam de um morador do assentamento que costuma beber bastante cachaça. N’outro momento, uma criança me pergunta se eu costumo beber cachaça ou cerveja, afirmando que a primeira é pior.

Essas situações e os assuntos que as crianças trazem mostram como era intensa essa vontade delas de se apresentarem e de me familiarizarem com suas vidas, falando do que mais gostavam, mostrando seus vídeos preferidos, assim como falando do que as afligiam, além de explorarem sobre essa pesquisadora, verificando se a mesma se adequava ao que lhes importava. Ao trazerem para perto delas a adulta pesquisadora, as crianças iam especialmente tomando parte na relação e definindo o que era relevante.

Foi também no retorno da escola, no final da tarde, que conversamos sobre nossas famílias. Antes, na escola, um dos meninos já havia perguntado sobre meus irmãos. Na saída, ele diz “agora deixa eu contar minha história”, e me conta de sua

família, dizendo que tem dois irmãos de pai diferente do seu.

São muitas e variadas suas histórias e os assuntos das conversas que puxavam. Contavam-me, por exemplo, da visita da mãe, que veio ao Palmares e deu um celular e uma bicicleta de presente para o filho; do pai que virá em dezembro com sua companheira; do incidente recente das mortes do pai e do tio dos colegas. Faziam perguntas curiosas como “por que o cupim come madeira” ou sobre o que acontece com o corpo da pessoa falecida depois de enterrado. Compartilhavam também suas curiosidades como já ter visto alguém usando drogas.

Essas conversas aconteciam muitas vezes com as crianças reunidas comigo em grupos pequenos, assim como em momentos diversos, desde o caminho de volta da escola, como mencionado, mas também durante outros percursos pelo assentamento, durante as brincadeiras na rua e nos momentos de relaxar e mesmo bater papo, sentados na calçada.

As conversas que as crianças traziam expressam um modo de se apresentarem, mostrando para a adulta pesquisadora como significam suas vidas, como tinham coisas a dizer que poderiam me interessar. Mas também se constituíram como uma maneira de definir uma situação de parceria, uma relação diferente com essa adulta. Correia et al. (2004) atentam, em sua pesquisa com crianças de um acampamento mineiro do MST, a expressão das mesmas de “um sentimento de desconforto, de insegurança” ao serem abordadas para iniciar uma “conversa”, assim como “um sentimento de incapacidade de omitir opinião, ainda que o assunto fosse a sua própria vida”. Ao contrário, na relação de pesquisa com as crianças do Palmares, elas não pediam autorização para ocupar esse espaço da nossa relação. De um modo horizontal, se apresentavam e diziam para a pesquisadora estranha quem e como são, sem cerimônia, nem timidez. Eram conversas entre pessoas diferentes que se tornavam iguais, sem uma barreira geracional que colocasse as crianças em uma posição subordinada. Nesse sentido, esse espaço intersubjetivo era ocupado de um modo diferente, pois na posição de crianças, elas estavam experimentando configurações novas nessa relação.

Foi numa dessas conversas na calçada, por exemplo, que alguns meninos ficaram falando sobre o dia de seus aniversários e sobre suas idades. Um deles, que estava próximo de fazer aniversário de 7 anos, falava de seus planos para a festa de quando completasse 10 anos, que seria uma maior, com mais comidas, além do bolo e refrigerante, e um brinquedo “pula-pula”.

Também na calçada da casa onde me hospedava, já de noite antes de entrarmos para dormir, duas crianças encenaram algumas situações: a primeira era sobre um dos pretendentes, morador do assentamento, que escolheram para mim. Ele vinha pela rua de bicicleta, bêbado, balançando, batia na árvore, encontrava uma senhora que também costumava beber e bebiam juntos, indo em seguida para outra localidade, onde continuariam a beber; n'outra história o professor estava com sua companheira que brigava com ele lhe questionando com quem falava no *watsapp*, o professor respondia que estava conversando “num grupo socialista” e sua companheira perguntava se ele não estava falando com a Lis Albuquerque.

Lembro que nessa situação eu me diverti e ri bastante com a atuação e as “sacadas” das crianças que encenavam. Enquanto isso, elas estavam ali criando um roteiro para a minha vida, definindo, por exemplo, com quem eu me casaria, e quem estava afetivamente interessado em mim, além de me envolverem em uma briga de namorados, ou seja, me colocarem no meio de uma confusão. Atentamos nessa situação para quanta liberdade as crianças tinham para fazer brincadeiras com a tia, que não só permitia que o fizessem como manifestava gostar da brincadeira. Nesse sentido, a relação pesquisadora-crianças se tornava cada vez mais aproximada e igualada, proporcionando um avanço das crianças nas fronteiras que delimitariam seu relacionamento com uma adulta.

Havia também, entre as variadas histórias que as crianças me contavam, uma que relatavam em tom de confiança. Tratava-se do caso da “moitinha”, como chamavam, quando dois meninos, principalmente, se encontravam para experimentarem-se sexualmente. Era um ato julgado moralmente pelas crianças e relatado em tom de polêmica, embora falassem abertamente entre eles e na frente das crianças envolvidas. Compartilhando o assunto com uma adulta de confiança no assentamento, vi que era uma história de certa forma abafada e pouco explorada, provavelmente pela dificuldade de lidar com a mesma.

Nas nossas conversas, algumas crianças (aquelas mais próximas, da casa onde eu ficava e vizinhança) perguntavam até quando eu ficaria naquela temporada, o que eu iria trazer na próxima vez, se eu traria o *tablet* da minha casa, e então colocaram que gostariam que eu morasse lá. Para tanto sugeriam que eu morasse em alguma das casas “que está sobrando” e casasse com alguém do assentamento. Logo no primeiro dia no campo já havia acontecido aquela situação em que algumas crianças (da turma da tarde

da escola) brincaram de “alcovitar” um namoro entre mim e o professor, para que eu fosse sempre ao Palmares. Penso que esses pedidos têm a ver com um desejo (por parte dessas crianças que o manifestavam) de que eu permanecesse vivendo ali e ao lado delas, o que nos leva a pensar que a presença da pesquisadora era interessante e querida por essas crianças e elas poderiam garanti-la caso a tia passasse a morar no assentamento. Além disso, esses pedidos falavam também da influência crescente das crianças nos rumos da pesquisa e da vida da própria pesquisadora, ao elencar propostas para trazê-la para perto delas e de suas demandas.

4.1.4 A vida das crianças no assentamento: a presença marcante das brincadeiras e o trânsito livre entre a casa e a rua

Na relação com as crianças, aproximando-me delas e conhecendo melhor seus hábitos, atentei para o quanto elas se faziam presentes no cotidiano do assentamento. É primeiramente seu local de moradia, do qual mostraram conhecer bem seus principais equipamentos e caminhos durante nossos passeios. Mas também demonstraram estar acostumadas a transitar livremente pelo assentamento, muitas vezes sem necessidade de pedir autorização a um adulto para ir na casa do vizinho ou brincar próximo de sua casa.

Correia et al. (2004) também identificam em sua pesquisa com as crianças sem terrinha essa liberdade no trânsito das mesmas na vida de um acampamento. As autoras assinalam que, se para os adultos viver em barracas de lona era associado à precariedade, “para as crianças tal vivência significa a possibilidade do exercício cotidiano do brincar” (p.8), com o acampamento sendo por vezes representado por elas como um “local idílico”. As crianças falavam do espaço que tinham no acampamento para brincar e correr livremente, sem que seus pais se preocupassem, opondo ao espaço urbano onde viviam antes.

Também no estudo de Frota et al. (2013), os pais das crianças do assentamento cearense do MST onde pesquisaram opinavam que, para elas (em comparação com os adolescentes e jovens), era bem melhor viver no assentamento, ressaltando poderem brincar muito e viverem “mais soltas”. O assentamento foi várias vezes apontado pelas crianças como um lugar “legal” e “ótimo” para vivenciar a infância, sendo destacado justamente poderem circular livremente e “soltas”. Além disso, era assegurado seu direito de brincar, concretizado de forma intensa, como assinalam os autores.

Foi possível observar que às vezes algumas crianças compartilhavam algum trabalho com um adulto, geralmente um familiar – mãe, padrinho, tio – acompanhando-o no roçado, com os bichos ou na limpeza da horta, por exemplo. Algumas delas também costumavam ajudar em casa, com a limpeza do ambiente e preparação das refeições. Essa ajuda parecia ser compreendida tanto pelos adultos como por algumas crianças como algo justo e necessário, pelo fato da criança ser também um membro da casa e sua condição infantil não lhe impedir de ajudar com as tarefas domésticas ou de acompanhar os adultos na lida com a roça e com os bichos. No entanto, não aprofundamos essa questão, sendo nossa consideração relacionada apenas com o que observamos, ao invés do que os/as assentados/as expressaram ou falaram diretamente.

Na pesquisa de Frota et al. (2013), a equipe destaca, entre as interrogações que ficam de seu trabalho, a pergunta sobre como é possível “distinguir, em uma comunidade rural do semiárido nordestino, trabalho infantil e/ou adolescente da “ajuda aos pais”, em tarefas domésticas ou na lavoura?” (p. 87) Seu trabalho de inserção no campo não lhes possibilitou concluir sobre esse assunto, que se apresentou na pesquisa com diferentes significados e afetos entre os vários assentados – adultos, adolescentes e crianças. Essa diversidade de sentidos também foi identificada pelos autores nos documentos do MST sobre a temática. Assim, deixam aberta a possibilidade, na forma de sugestão, de que sejam desenvolvidos estudos e debates enfocando a referida temática.

As crianças estavam às vistas de todos ocupando os espaços do assentamento principalmente enquanto brincavam na rua. Quando lhes perguntei o que costumavam fazer durante o final de semana, uma delas me respondeu que jogam bola na quadra, brincam e assistem TV. Quanto às brincadeiras, estas aconteciam geralmente em grupo, com as crianças utilizando a calçada e a rua (além das muitas brincadeiras na escola, que abordaremos em seguida), ou seja, os espaços livres e comuns do assentamento.

Também inventavam seus brinquedos e jogos, como quando um dos meninos chegou na escola, fora de seu turno de aula, com um apito que ele mesmo havia feito, com cano e plástico, chamando a atenção de outras crianças. Em seguida, esse mesmo menino conversa com um colega sobre trocar brinquedos.

N’outra situação, quando as crianças estavam de férias da escola, estávamos eu e mais duas delas na casa onde me hospedava, quando as duas começaram a compartilhar ideias do que fazermos, mais especificamente do que poderíamos brincar. Uma delas

explicou uma brincadeira sobre objetos do ambiente, e a segunda explicou a brincadeira do “star”, que acabamos escolhendo - essa brincadeira começava com um jogo de palmas, do qual saía o “pega” que corria atrás dos demais e quando chegasse perto de alguma criança podia gritar “star”, o que fazia com que o colega parasse “estátua” e o “pega” pudesse dar três passos para tentar triscá-lo, passando a vez para um novo “pega”. Nesse dia, brincamos juntas de “star”, na rua e, nesse processo, seguimos até a bodega.

Essa situação mostra como, através de uma simples brincadeira, as crianças criavam um trânsito de sua casa a outros espaços do assentamento, ocupando o espaço da rua e marcando sua presença no mesmo. Nesse sentido, elas não estavam separadas e guardadas em casa do que acontecia no espaço público do assentamento. Pelo contrário, através de suas brincadeiras e marcando sua presença nesse espaço, elas se faziam visíveis e abriam possibilidades de serem reconhecidas e consideradas pelos/as demais assentados/as. Além disso, ocupavam e se apropriavam desse espaço, demonstrando que também são parte do mesmo, também importavam, participando à sua maneira, pois brincando e transitando livremente pelo assentamento compunham a dinâmica cotidiana do mesmo.

Uma brincadeira que marcava esse trânsito livre das crianças pelo assentamento consistia em passear de bicicleta, o que fizemos juntas já nas últimas temporadas no campo. Começamos passeando em um pequeno grupo, que foi crescendo com outras crianças que iam se juntando, formando um grupo para o qual uma das crianças deu o nome de “patrulha canina” (fazendo referência a um desenho animado que assistem na TV). Pedalamos juntas até a quadra de esportes, onde as crianças, em suas bicicletas, brincaram de pedalar em círculo para provocar um redemoinho.

Nessa mesma época, tempo de chuvas no estado e região, as crianças também costumavam tomar banho de chuva na rua. Em uma ocasião, as vi de longe e soube que brincavam com tampinhas de garrafas, fazendo-as de barcos, os quais acompanhavam enquanto ‘navegavam’ nas correntes d’água feitas pela chuva.

As crianças brincavam de jogos tradicionais (no sentido daqueles brincados e transmitidos de outras gerações e presentes em outros lugares do mundo), como esconde-esconde e pega-pega, assim como estavam envolvidas com jogos eletrônicos, incluindo vídeo game e os jogos no celular, conectadas ao mundo virtual e antenadas em outros modos de brincar utilizando, por exemplo, o *smartphone* e o *notebook*, como

assinalamos no capítulo anterior. Essas brincadeiras aconteciam geralmente no espaço de casa e na calçada, com as crianças brincando tanto em grupo, como individualmente, compartilhando algum aparelho, alugando uma hora pra jogar vídeo game ou cada qual com seu equipamento (aquelas que o possuíam).

As brincadeiras das crianças no Palmares eram bem diversas e ocupavam um lugar fundamental na sua vida, o que foi possível ser acessado pela pesquisadora, autorizada a observar e, outras vezes, incluída nas mesmas.

Houve uma situação em que eu estava sozinha em casa com três crianças, quando chegou a catequista para prepará-las para a cerimônia de sua primeira eucaristia. As crianças deveriam copiar a prece que iriam ler durante a missa. Mas enquanto a catequista tentava convencê-las a realizar tal tarefa, as três gravavam um vídeo no quarto da mãe, inventando uma história e encenando-a (no roteiro, uma amiga chamava a outra para sair, mas essa queimava sua roupa com o ferro de passar).

Também em casa, conversando com três crianças, elas me contaram sua ideia de fazer vídeos e criarem um canal no *youtube*, compartilhando os temas que poderiam tratar: um deles seria “como aprontar com uma mulher”, no caso dar um susto na tia, que estaria dormindo, enquanto elas pintariam meu rosto e eu acordava e me assustava; outro seria sobre o “palhaço assassino”; haveria um vídeo sobre o “desafio do travessão”, que deveria ser filmado na quadra de esportes e ainda o tema “rico vs. pobre”, como um garoto faz no seu canal. Foi então que duas das crianças começaram a discutir como se caracterizariam o pobre e o rico, umas delas dizendo que o pobre seria sujo com roupa rasgada e a outra discordando e dizendo que “não! é normal que nem nós”, enquanto o rico seria vestido mais arrumado.

Ao listar os temas que gostariam de abordar nos seus vídeos, as crianças mostravam o que conheciam desse universo da internet, assim como do que percebiam de suas próprias vidas, quando uma delas diz que o pobre deverá ser caracterizado como elas mesmas, visto que se reconhecem assim. Elas são influenciadas pelo que veem na internet, mas reconfiguram esses conteúdos conectando-os aos seus costumes, às suas vidas, com espaço para criticidade e questionamento ao fazer essa recriação.

Por outro lado, ao apresentar essas situações de uso da internet e aplicativos pelas crianças do Palmares, falo ainda sobre meu encantamento com elas, agora no que diz respeito às suas brincadeiras e inventividade. É importante perceber também como foi possível aprender com elas, assim como me surpreender. Essa surpresa tem a ver

com não esperar que elas tivessem essa desenvoltura com o universo da tecnologia, considerando, de outra maneira, que estivessem concentradas nos jogos e brincadeiras ao ar livre, por exemplo. Falo, portanto, de expectativas e imaginários que o encontro com as crianças, nessa relação criada pela pesquisa, possibilitou que fossem desconstruídos.

É nessa mesma direção, que destaco algumas atitudes das crianças que me chamaram a atenção, por vezes soando inusitadas. Entre estas está o modo como tomavam iniciativa para resolver determinadas questões, como por exemplo, quando na escola, durante sua aula, dois meninos combinaram entre si de um fazer a tarefa do outro em troca de dinheiro para jogar vídeo game.

Encontrei nessa situação duas crianças resolvendo de forma criativa um problema: o garoto que fazia a tarefa do colega queria jogar vídeo game na casa onde alugava o equipamento para o público. Mas ele precisava de dinheiro, que o outro tinha por algum motivo, o que os levou a decidirem pela troca de dinheiro por tarefa, como se o colega pudesse conseguir o que queria prestando um serviço ao outro. Essa desenvoltura em agir e encontrar soluções criativas para suas questões me surpreendeu profundamente. Nesse caso, não por serem crianças moradoras da zona rural, mas por serem crianças simplesmente. Elas não estavam em um lugar de passividade esperando que o adulto resolvesse seus problemas, agiam e conquistavam aquilo que desejavam, sentindo-se com poder para isso. Essa sua atitude, conseqüentemente, implica em estarem caminhando no sentido de serem parte e tomarem parte do que acontecia em suas vidas, ou seja, participarem.

Certa vez, a avó de uma das crianças me contou que seu neto, quando era ainda mais novo, costumava cantar na porta das casas dos demais moradores pedindo dinheiro em troca da apresentação de seu talento. Trata-se não só de um exemplo de como as crianças transitavam livremente pelo assentamento, mas também de como tomavam iniciativa para resolver suas questões (mais uma vez, a demanda, por algum motivo, de ter seu próprio dinheiro).

Em uma outra situação, um dos meninos compartilhou que estava juntando dinheiro para comprar determinados lanches que gostaria de consumir e que não eram comuns no seu dia a dia (tratava-se de salgado e de leite condensado para fazer brigadeiro). Entre as possibilidades de como conseguir consumir tais lanches, o menino decide por juntar dinheiro até que ele pudesse adquirir o que queria e por sua conta.

Na comemoração do dia das crianças houve uma manhã de lazer e brincadeiras na escola sede. Entre as atrações havia um brinquedo de pular (o “pula-pula”), no qual era permitido que as crianças entrassem em grupos de quatro para brincar. Nessa ocasião observei que as crianças da turma do assentamento, amigas entre si, furavam a fila para formarem os grupos de quatro e entrarem no brinquedo juntas, entre conhecidas.

Também observamos uma situação em que outra criança se expressou bastante irritada e chateada com o pai que estava bêbado importunando em casa. Essa situação aconteceu numa noite em que estávamos alguns adultos e crianças sentados na calçada e o menino chegou dizendo que estava “no limite da paciência” por conta de seu pai. Tal situação mostrou como o menino sentia-se afetado por seus problemas familiares e comunicava isso aos demais.

Essas atitudes falam de crianças com desenvoltura e resolutivas que, diante de questões que lhes apareciam, das mais simples às mais complicadas, encaravam-nas com ideias, ações, ou mesmo expressando seus sentimentos. Elas não estavam passivas diante dessas questões, agindo para enfrentá-las. Mais do que isso, mostravam de maneira irrefutável sua capacidade de decisão, de avaliação, de resolução de problemas (como ganhar um trocado, por exemplo) e outras tantas, o que não relacionamos comumente às crianças, considerando o quanto a infância tornou-se tutelada, protegida e governada. Antes de se fazerem “donas da tia” (e talvez isso só fosse possível assim), estas crianças pareciam “donas de si”.

4.1.5 Nesse espaço intersubjetivo de confrontos aparecem os “anjinhos” e “cãezinhos”

Podemos afirmar que houve uma relação efetiva e íntima entre a pesquisadora e várias crianças moradoras do assentamento, aquelas participantes da pesquisa. Como retratado nas descrições anteriores, nossa relação teve início com empolgação e encantamentos, teve momentos de aprofundamento, com trocas de ideias e afetos cada vez mais intensas entre ambos os lados, com situações de convivência e proximidade, apropriação da atividade de pesquisa por parte das crianças e inclusão da pesquisadora em seus contextos de vida.

Por sua vez, a relação entre pesquisadora e crianças possibilitou a criação de espaços de confrontos intersubjetivos, em que as crianças começaram a exigir cada vez mais e testar limites em uma relação hierárquica (adulto-crianças) cuja normatividade a qual deveriam se subordinar já não era mais tão clara.

As crianças viviam em um espaço de liberdade, sendo menos contidas e reguladas pelos adultos e ao mesmo tempo tendo sua presença marcada no espaço público. Pareciam experimentar papéis menos enrijecidos nas relações. Na nossa convivência e proximidade foi possível observar como elas tinham um trânsito livre pelo assentamento, com liberdade para irem onde quisessem, para ter ideias e executá-las. Demonstravam suas curiosidades, invenções e danças. Elas pareciam ter poder e autoridade para ir e vir, falar, reivindicar, apresentar-se, criar. Por sua vez, encontram uma adulta que, querendo ser sua amiga, não dizia os “nãos” necessários aos limites daquela relação.

Desse modo, as crianças pareciam incluir a pesquisadora no que gostariam de fazer, convencê-la de que era bom fazer o que elas queriam, potencializando esse confronto e o tornando constante. A pesquisadora embora precisasse, não se posicionava, faltava demarcar os espaços de cada uma, algum limite naquela relação íntima e intensa que se constituía. Mas foi justamente nessas condições que veio à tona uma insolência cada vez maior das crianças.

Assim, esse espaço intersubjetivo se constituiu em palco para as crianças testarem e experimentarem uma participação com uma maior ingerência sua, colocando como achavam que as coisas deveriam ser, experimentando controles, normas, limites e fronteiras. É por isso que esse espaço se apresentou como uma potência subjetiva das crianças participarem, compreendendo que essa participação pode significar inferir e romper limites em uma experiência com controle de adultos. No entanto, ao invés das crianças se subordinarem ao adulto, agora parecia ser a adulta que se subordinava às crianças, aproximando-se de uma anulação da mesma e colocando uma almejada igualdade frente à impossibilidade de apagar uma diferença fundamental. Isso estava explícito, por exemplo, nas demandas das crianças de que essa adulta trouxesse algum limite para a relação, sim.

Assim, a relação e o vínculo construídos com as crianças no assentamento Palmares durante o processo de pesquisa não foram compostos apenas de empolgação, boas expectativas, descobertas, admiração e encantamentos. Logo na primeira

temporada, com o passeio ao rio relatado no início, tivemos nossos primeiros desentendimentos, quando as crianças demonstraram também sentimentos aversivos à nova tia, parecendo demandar posicionamentos firmes da mesma.

Momentos significativos de mal estar ocorreram nos nossos últimos encontros em atividade da pesquisa, durante as Oficinas. No penúltimo encontro com a turma das crianças maiores, aquelas que estudavam à tarde, começamos conversando, indo das falas aos gritos, com bastante agitação das crianças, pedidos de algumas delas para que começássemos logo a desenhar, com manifestações de aversão a conversar sobre o tema da pesquisa. Com a bagunça que acontecia no salão onde nos reuníamos, fui aos poucos me estressando e acabei gritando com o grupo e impondo a atividade pensada para esse encontro. Houve um momento de calma até que, na hora de cada equipe apresentar suas criações para o grupo todo, houve mais bagunça e acabei brigando novamente.

Era época de chuva e o tempo começou a fechar, preparando-se para chover. As crianças foram se dispersando mais ainda, preocupadas em irem logo para casa, antes que a chuva começasse. Fiquei sozinha no salão da casa sede, com o material do encontro espalhado. Desestabilizada por essa situação, resolvi então “dar um gelo” nas crianças, talvez agindo como elas próprias costumavam fazer, mas também como uma tentativa de recuperar o respeito diante da liberdade grande que havia até então afirmado com elas. Eram os últimos dias de imersão no campo pesquisando, e esse movimento ajudou a explicitar as diferenças que também existiam entre pesquisadora e crianças, aspectos mais instrumentais da relação e que o encantamento poderia se desfazer, podendo dar lugar a algo mais real.

Nesse sentido, houve uma quebra de idealizações no final do processo, quando se intensificaram as situações de estresse e desgaste. Foi nesse momento que uma criança disse que eu havia pensado que elas eram uns “anjinhos” e na verdade são uns “cãezinhos”.

Ora, nesse espaço de confronto intersubjetivo criado na nossa relação, as crianças testavam e experimentavam ser “anjinhos” e “cãezinhos”. Sendo “anjinhos” elas encantavam os adultos novos (assim como encantaram a pesquisadora), envoltas em todos os aspectos apaixonantes de suas vidas. Como “anjinhos” elas foram capazes de conquistar uma adulta estranha e fazerem dela sua cúmplice, parceira e aliada em suas demandas. Há o risco, no entanto, de permanecermos nessa idealização/romantização e rotularmos as crianças prejudicialmente.

Mas foi como “cãezinhos” que elas experimentaram transgredir e buscar até onde era possível elas mesmas mandarem, fazendo isso através de suas confusões, barulhos, danações, teimosias e desobediências, no espaço daquela relação, e assim implicando nos rumos que a adulta quisesse tomar. Foi como “cãezinhos” que as crianças experimentaram as fronteiras daquela relação com uma adulta, apontando para nós uma possibilidade interessante de pensarmos a sua participação: na experimentação (e por que não recriação?) de fronteiras na relação hierárquica, normativa e de subordinação entre adultos e crianças, mesmo considerando que essa experimentação não necessita eliminar por completo os limites, nem anular uma diferença que permanece em tensão na busca por relações mais horizontais.

4.2 A participação das crianças no contexto da escola e de suas relações mediadas

A escola do assentamento se destaca no processo de pesquisa como um espaço importante ocupado pelas crianças e no qual estivemos juntas por diversas vezes. Trata-se de um local com seus objetivos, tarefas, rotinas e normas, a partir do que podem ser estruturados outros tipos de participação.

Nessa temática, portanto, nos interessa compreender, a partir da descrição de situações observadas da dinâmica escolar, como se dava a inclusão e participação das crianças nesse contexto. Nessa estrutura mais normativa que aquela da relação pesquisadora-crianças que acabamos de abordar, as crianças estão diante de outras demandas, interessando-nos compreender como respondem às mesmas.

A escola, como já mencionado, recebia as crianças nos turnos da manhã e da tarde, sendo a noite destinada à educação de jovens e adultos. No turno da manhã havia duas turmas: a do pré-escolar e a dos 1º e 2º anos, multisseriada. À tarde funcionava a turma dos 3º e 4º anos, também multisseriada. Nas aulas com as crianças havia três professores, que se revezavam entre as turmas e os dias da semana¹⁸, sendo duas professoras assentadas e um professor não assentado, mas vinculado ao Movimento. Havia também uma funcionária que auxiliava nos serviços de limpeza e na merenda.

¹⁸ O revezamento a que nos referimos se dava da seguinte forma: no turno da manhã uma professora ficava com a turma do pré-escolar todos os dias (de segunda a sexta), enquanto a outra professora ficava na turma dos 1º e 2º anos revezando os dias com o professor. No turno da tarde a professora do pré-escolar revezava os dias com o professor na única turma, dos 3º e 4º anos.

Nas observações no espaço da escola encontrávamos principalmente esses quatro adultos.

As crianças de cada turma participavam das aulas em dois tempos, com intervalo de meia hora para a merenda e o recreio. As aulas tinham início com as orações (considerando-se que todas as crianças da escola pertenciam a um mesmo credo) seguidas das palavras de ordem dos sem terrinha¹⁹. Além das disciplinas regulares de português, matemática, ciências, história e geografia, havia as aulas de artes (com confecção de trabalhos manuais) e de recreação.

Com o propósito de acompanhar as crianças em seus afazeres cotidianos, a atividade de pesquisa no assentamento contou predominantemente com as idas à escola, com observações e participação na rotina das crianças na mesma. Desse modo, nessa temática, traremos algumas das situações observadas nesse espaço, a fim de discutir seu significado como lugar de potência da participação das crianças.

4.2.1 A escola: esse lugar onde (quase) tudo pode acontecer

Nos dias de segunda-feira a aula tinha início com as crianças cantando os hinos do município de Crateús, do Brasil e do MST. Para os dois primeiros, havia um CD que as auxiliava, mas o hino do Movimento era cantado de memória. Após os hinos, havia o momento das orações, como citado. Em seguida, as crianças entoavam os gritos de ordem dos sem terrinha, alguns de autoria de outros sem terrinha e compartilhados amplamente no Movimento, outros criados por elas próprias. Na segunda-feira também acontecia uma roda de conversa rápida logo no início da aula, em que as crianças compartilhavam as novidades do seu final de semana, contando para os colegas sobre o que fizeram.

Era uma segunda-feira e eu estava na escola com as crianças no turno da tarde, no dia em que a aula de história teve como tema a ‘democracia’. Era justamente o dia em que a até então presidenta Dilma fez o seu discurso no Senado, em meio ao processo de *impeachment*. Tivemos então uma oportunidade de conversar com as crianças sobre o que elas entendiam por democracia, qual o sentido desse conceito para elas. Disseram

¹⁹ Dois dos gritos de ordem cantados pelas crianças na escola foram criados por elas próprias e falavam o seguinte: “Semente, semente, semente do saber, estamos estudando a construção do bem viver” e “Sem terrinha em ação pra fazer transformação”.

que o entendiam como “lutar por direitos” e “defender o povo”. A professora perguntou-lhes sobre a democracia no assentamento, sobre o que as crianças responderam que havia democracia em relação a ir para a luta, às ocupações, ao trabalho e à escola. No desenrolar da discussão, soube que nas assembleias e reuniões dos grupos de famílias (associados do assentamento) as crianças não participam das decisões. Elas estão presentes também nas marchas e ocupações, e costumam participar nas aberturas das atividades, no momento das místicas.

A democracia estava relacionada, pelas crianças, ao significante “luta”, muito presente no Movimento. Estava também relacionada ao que aprendem e percebem da dinâmica do assentamento como uma organização coletiva e de lutas, associando a democracia à luta por direitos, ao povo, às atividades da luta como as ocupações, mas também ao trabalho e à escola. Interessante notar que, enquanto o trabalho estava mais voltado para os adultos (consideração que tomamos desde as observações feitas), a escola parecia ser o trabalho das crianças, sua obrigação e responsabilidade na vida do assentamento, assim como uma forma de participarem da organização e dinâmica do mesmo.

Acompanhando a turma da tarde n’outro dia, testemunhei suas discussões durante a aula de geografia, com o tema ‘bairro’, o que proporcionou novas conversas e trocas de ideias com as crianças sobre suas percepções sobre o lugar onde moram, o assentamento. Quando a professora lhes perguntou o que é bairro, as crianças responderam “um bocado de casa na cidade”, “comunidade”, “assentamento”, “zona rural”, “é campo”.

Em seguida as crianças tiveram um texto sobre a história do assentamento para copiar. Nesse momento, uma delas perguntou: “num tá faltando o S. Antônio Gomes aí?”, referindo-se a um morador assentado antigo, já falecido, que havia participado da fundação do Palmares e que faltava ser citado no referido texto. Soube em outro momento que esse morador era querido das crianças. Ao lembrar do S. Antônio Gomes, o menino mostrou também a importância do mesmo, reconhecida pelas crianças, na história do assentamento, além de interferir na construção do texto de sua aula.

Outra criança faz uma comparação entre o jogo *minecraft* e o assentamento, dizendo que o jogo pode ter sido inspirado no Palmares, pois conta com a presença de aldeões e índios. O jogo, no momento atual, contava com os aldeões e índios. Já o Palmares, pelo que o menino se referia, já contou com aldeões e índios, em sua

constituição. Na verdade, o Palmares foi fundado pelos sem terra, entre os quais estavam o S. Antônio Gomes, e não aldeões e índios, como o menino imagina e percebe sua história.

Na escola as crianças contavam com uma rotina clara, incluindo o ritual no início da aula, o tempo regular de cada aula, com o intervalo destinado à merenda e ao recreio, momento de brincarem. Havia as tarefas, geralmente a serem copiadas do quadro e feitas nos cadernos de cada uma. Havia atividades de sala e para fazer em casa. Havia ainda a presença do professor e/ou professora, um adulto que ministrava e coordenava o momento da aula, enquanto na hora da merenda, havia outra adulta que coordenava essa atividade junto aos professores/as. Ou seja, na escola havia ordem e uma estrutura que orientavam o que as crianças deveriam fazer e como deveriam se comportar.

As crianças, por sua vez, (e tomando de um modo mais geral, pois havia situações particulares), consideravam essas normas e as cumpriam, chegando no horário da aula (algumas costumavam se atrasar), permanecendo na sala de aula no horário devido, seguindo a rotina da merenda e respeitando os limites para as brincadeiras (de até onde poderiam correr, por exemplo), assim como respeitando a autoridade dos adultos (professores/as e merendeira). Mas também descumpriam essas normas, em um sentido de desconsiderá-las e, estando em sala de aula, deixavam de fazer a tarefa, dirigiam-se com falta de respeito ao professor (insultando-o, xingando-o), saíam da sala no horário de aula. Ou seja, havia dias em que se submetiam tranquilamente, outros em que reclamavam do que era colocado para elas, e outros, em que simplesmente não faziam o que deveriam fazer, seguindo do seu jeito.

Como podemos atentar das situações descritas acima, na escola do Palmares havia também um trabalho de relacionar os conteúdos do que era estudado com a vida no assentamento e no mundo. Ao discutirem sobre a democracia, questão em foco no país naquele momento, as crianças expressavam seus entendimentos de uma forma geral e no contexto de suas vidas no assentamento. Dessa forma, o conteúdo curricular estava implicado com as vivências das crianças, com seus entendimentos e percepções, o que revela uma forma de tratá-las como sujeitos que de fato fazem parte de uma história coletiva de construção social e política. As crianças, por sua vez, demonstravam estar integradas a esse modo de estudar e aprender, fazendo suas colocações e

questionamentos, e as relações possíveis e imagináveis entre os conteúdos e a vida delas.

A relação de proximidade entre os conteúdos da escola e a vida das crianças no assentamento acontecia na prática, não somente no campo das ideias e valores almejados. Observamos isso na visita da equipe do Programa Saúde da Família (PSF)²⁰ à escola. Nessa ocasião, houve uma palestra da dentista e foram feitos exames de vista pelo médico, atividades estas realizadas com todas as crianças reunidas. Na sequência, o agente de saúde precisava medir e pesar as crianças. Na ausência de equipamento para tanto, foi necessário recorrer à balança do Seu Aauto, um morador idoso do assentamento, que reside em uma casa mais afastada da escola. Então as crianças se “amontoaram” no carro do Movimento (que estava estacionado na casa da vizinha), e mais algumas seguiram de bicicleta. Na casa do S. Aauto, enquanto eram medidas e pesadas, as crianças começaram a brincar comparando quem era mais alto e quem pesava menos (o que parecia ser por elas mais valorizado).

A visita da equipe do PSF à escola tornou o dia de aula diferente do costume, de fato, mas também explicitou como as atividades da escola não estavam necessariamente restritas aquele espaço, tanto ao recorrer à ajuda de um morador (S. Aauto, com sua balança), como ao permitir esse movimento das crianças da escola pelo assentamento, como se o mesmo constituísse uma extensão da primeira. A mesma balança usada para os produtos do roçado e os alimentos dos bichos foi útil para a atividade com as crianças. Isso mostra como as atividades das crianças na escola e aspectos da vida do assentamento estavam interligados, concretamente, em atividades práticas que efetivavam essa ideia de integração. E isso repercutia na vida das crianças, que poderiam trazer essa escola e as vivências na mesma para perto de suas vidas, sem separações, mesmo que a escola contasse com suas estruturas específicas (das estruturas físicas e de suas rotinas, por exemplo).

Na realidade, encontramos uma escola que resistia para funcionar, sendo seu fechamento uma ameaça por conta de seu pequeno número de alunos²¹. Justamente a

²⁰ Essa equipe tinha como seu local físico fixo de trabalho um posto de saúde situado em uma localidade vizinha ao assentamento. Era, no entanto, a equipe de referência do Palmares, que atendia à sua população. Por isso precisava se deslocar até o assentamento para realizar determinadas atividades de atenção básica à saúde, ao mesmo tempo em que os assentados se deslocavam até a outra localidade para receber atendimentos no posto de saúde.

²¹ Essa situação foi também identificada na pesquisa realizada por Frota et al. (2013) em um outro assentamento do Ceará, quando investigaram os significados de infância e ser criança vivendo em um assentamento. A escola encontrava-se desativada por conta do pequeno número de crianças não

escola, em geral, se constitui como uma das principais pautas na luta do Movimento e, no caso do Palmares, um símbolo do projeto político e social que se busca viver no assentamento.

Pensando nisso, realizamos em novembro de 2016 uma oficina sobre a escola, com as crianças estudantes da mesma, discutindo sua importância e sua ameaça de fechamento. Essa oficina contou com três encontros, cada qual realizado com uma das turmas (pré-escolar, 1º e 2º anos e 3º e 4º anos), nos seus turnos de aula, com espaço cedido pelas professoras em sala.

A atividade na oficina consistia em responder a duas perguntas com escritas e/ou desenhos: “por que essa escola é importante?” e “por que ela não pode ser fechada?”. Cada encontro aconteceu levando em conta as especificidades da turma. Com as crianças do pré-escolar, a atividade foi proposta como um desenho sobre a escola, lembrando as crianças das perguntas e situações enquanto elas desenhavam e conversávamos sobre assuntos variados. Na turma dos 1º e 2º anos aconteceu algo semelhante. Mas com as crianças dos 3º e 4º anos, a oficina aconteceu como uma matéria escolar chamada “pesquisa”, por ideia da pesquisadora, com as mesmas respondendo as perguntas em seus cadernos e depois fazendo os desenhos, o que compartilharam no final em grupo. Havia ainda a ideia de fazermos um vídeo sobre a escola, sobre o que iniciamos uma conversa com essa última turma, mas não chegamos a concretizar. Os três encontros foram gravados em áudio, com assentimento das crianças, e posteriormente transcritos.

Na turma do pré-escolar, os desenhos e conversas sobre a escola vieram permeados de muita imaginação e outros assuntos diferentes do foco da oficina. As crianças dessa turma reclamaram que não sabiam desenhar escola, ou que não sabiam desenhar de um modo geral. Aquelas que desenhavam, descreviam o que faziam durante a atividade, dizendo que na escola havia janelas, caibros, balanço na árvore e escada por dentro. Uma das crianças disse que desenhou uma escola que havia conhecido em um outro assentamento, não a sua escola. Em outro momento, esse mesmo menino disse que gostaria de desenhar a escola nova, e desenha a escola do campo.

“compensar” pagar uma professora, segundo relatou uma assentada sobre a decisão do prefeito do município. As crianças se deslocavam para a escola de uma comunidade vizinha em precárias condições de transporte.

Criança – arriégua, tia, olha a minha escolazona!
Lis – eita! O que é isso nessa escola?
Criança – Minha escola. Num é o teto! Aí tá todo mundo em cima.

Uma criança que dizia saber desenhar pessoas e não escola, concluiu que poderia fazer esse desenho, visto que havia pessoas na escola.

Lis – [nome da criança], desenha então alguma coisa que tu sabe fazer...
Criança – sei fazer pessoas...
Lis – é? E pessoas, tem na escola?
Criança – pessoa grande, pessoa pequena...
Lis – tem pessoa grande e pessoa pequena?
Criança – criança também.

E outra criança destacou que o que havia de mais importante na escola eram as crianças!

Lis – então, o desenho que eu tô pedindo a vocês é sobre a escola.
Criança 1 – ei, tia, eu não sei fazer escola.
Criança 2 – nossa escola é a escola dali?
Lis – é, essa escola daqui, o que é que tem de mais importante nessa escola?
Criança 2 – as criança.

Mas o que mais empolgou as crianças dessa turma foi a ideia de desenhar foguetes, iniciado por um dos meninos, incluindo-os no tema sobre a escola. Iam para a escola cada qual no seu foguete, havendo também o foguete da professora e da tia Lis. Não importava se a escola era aquela mesma onde estávamos ou em outra localidade. Da nossa conversa, chama atenção quando uma das crianças afirma que o que havia de mais importante na escola era elas mesmas, as crianças. Foi também dada importância por algumas crianças ao balanço na árvore. Por fim, do encontro com as crianças pequenas, entendemos que o que mais importava na atividade eram as conversas aleatórias, com histórias de sua imaginação, enquanto desenhavam, seguindo o tema solicitado ou não.

Na turma dos 1º e 2º anos, as crianças justificaram a importância da escola e o seu não fechamento dizendo que “ela ensina a gente”, “ela é pública”, “a gente gosta muito dela”. O menino que disse essa última resposta, ao ser questionado por um colega, ainda reforçou: “é sim, nós num gosta não?!”.

Sobre sua escola e o que gostariam que a mesma tivesse, um menino diz que ela é “show de bola”, outro disse que “gostaria que fosse maior, grandona” e um terceiro respondeu que “gostaria que tivesse um ginásio”. Nos desenhos surgem escolas com piscina, ginásio de esportes, árvores, “coisas coloridas” e muitos corações.

Com essa turma as crianças enfatizaram o que gostariam que existisse na escola, como foram provocadas em uma das perguntas da oficina. E nesse sentido, ampliaram a escola com mais recursos, especialmente aqueles voltados para a recreação e esportes.

Já com a turma dos 3º e 4º anos, listamos as justificativas apontadas pelas crianças da importância de sua escola:

Porque ela foi criada com o nosso suor e também nós gostamos e não queremos que seja fechada.

Porque ela está boa pra nós e nós gostamos de estudar [...] então a gente vai lutar para ficar.

Porque a gente tem que aprender escrever, escrever, aprender a tabuada, aprender a ler...

Porque ela representa a luta [...] a luta do MST.

Porque ela ensina a educação do campo.

Porque a gente aprende a ler.

Queremos lutar pela escola [...] porque a escola é importante para a nossa vida.

Porque foi a conquista... nossa conquista e para nós estudar no assentamento também.

Porque os alunos estudam nela, faz ela ser importante [...] os alunos estudarem... estudarem nela.

Porque ela ensina a gente a ler, ensina a gente aprender, ensina a gente a fazer um bocado de coisa [...] porque... porque ela é importante, tem nós...

Atentamos nas respostas das crianças dessa turma que há justificativas ligadas a uma importância da escola que são mais formalmente compartilhadas como é o caso quando dizem que precisam aprender e estudar. Parece algo mais amplamente

compartilhado como importante e necessário e nesse momento assumido pelas crianças em suas respostas.

Mas há também as respostas relacionadas à luta do Movimento, ao fato da escola ser uma conquista do mesmo e do próprio assentamento, de seus moradores, respostas estas que parecem se referir a algo compartilhado entre os assentados, compreendido e assumido pelas crianças. Esse algo que é compartilhado se refere ao fato da escola ser parte de um projeto mais amplo - identitário, político e cultural - de luta no campo. Nesse projeto, importa que as crianças aprendam o que está relacionado ao campo, assim como possam se identificar como um/a “assentado/a” e/ou um/a “sem terra”, o que elas expressam em suas respostas. Trata-se de um lugar específico, um assentamento de reforma agrária vinculado a um Movimento Social, com singularidades, dificuldades e desafios próprios. Nesse sentido, as respostas das crianças falam de uma aproximação por parte das mesmas em relação a esse projeto societário, tomando parte, sentindo-se e se fazendo parte, ou seja, participando do mesmo.

Por fim, atentamos para respostas que trazem um aspecto afetivo para justificar a importância da escola, quando falam que a mesma é importante por gostarem dela e por estudarem nela, pelas crianças que recebe. Ou seja, a escola é importante porque a presença delas, crianças, assim a tornam.

Sobre a ameaça de fechamento da escola, listamos as seguintes respostas das crianças:

[não deve ser fechada] Porque a gente não aprende nada.

Nós precisamos estudar e a educação, e também aprender a ler e a escrever.

A gente... tem que aprender... aprender... as coisas e só.

Porque a gente pode estudar mais perto da terra e fazer muito mais coisa, escrever e... escrever, aprender a ler e... fazer outras coisas também.

Porque a gente tem que estudar.

Aqui as crianças dessa turma retomam o aspecto afetivo ao defender a permanência da escola por conta delas próprias estarem lá estudando, aprendendo e se educando. Seria a presença das crianças na escola o principal motivo do seu não fechamento. Além disso, há uma resposta em que uma das crianças lembra a relação de

proximidade e pertencimento da escola com o assentamento como algo que anularia seu fechamento. Houve ainda um caso em que uma das crianças ressaltou o apoio e a acolhida dos professores e colegas como uma justificativa da importância da escola no assentamento e de seu não fechamento, ressaltando esse aspecto afetivo da importância da escola dada pelas crianças.

Criança – aí quando eu cheguei aqui os menino tudim me deu apoio [...] aí, aí quando eu cheguei aqui, eu saí de lá, aí os menino me deram apoio, aí aprendi mais aqui do que lá.

Lis – geralmente quando a gente tem... quando a gente recebe apoio as coisas ficam melhores, né?

Criança – humrum. [continua com as perguntas] aí, o que faz a nossa escola importante? Porque eu tenho muitos amigos e os professores são legais.

Lis – por que, [nome da criança]?

Criança – porque eu tenho muitos amigos e os professores são legais.

Lis – tá certo...

Criança – a dois [pergunta]: por que a nossa escola não pode fechar? Porque ela, porque a escola é do assentamento, e se fechar os menino vão ter que ir pro Curral do Meio e as mães deles não vão conseguir ver eles, o que é que eles tão fazendo, o que é que eles tão aprontando...

Lis – nem ouvir, né?

Criança - a mãe disse que dá pra escutar nossos grito lá da escola, ô, lá de casa

Lis – ãham

Criança – e dá mesmo

Lis – dá, rs...

Na sua resposta, a menina ainda enfatiza a importância da escola pertencer ao assentamento. Assim, há uma proximidade entre a escola e a vida no Palmares, o que permite, por exemplo, que as mães vejam seus filhos e o que estão “aprontando” na escola, e mesmo escutem seus gritos. Ora, testemunhar o movimento das crianças indo e voltando da escola e ouvir os barulhos delas vindos de lá fazia desta um órgão importante na dinâmica do lugar e, nesse caso, cuja existência estava justificada pela ocupação feita pelas e para as crianças.

Nos desenhos feitos pelas crianças da turma do 3º e 4º anos, a escola apareceu incluindo uma casa do lanche e/ou lanchonete, sala de recreio, quadra de esportes, parque, um brinquedo “pula-pula” e ônibus que leva até a mesma. Um dos meninos incluiu ainda a bandeira vermelha do Palmares, a farda vermelha dos alunos e um zumbi, como no jogo que gosta (o *minecraft*), marcando a identidade da escola com o assentamento e o Movimento.

Criança – tem um carro, tem um menino saindo... indo para o parque, aí tem o nome ‘escola do Palmares’, aí em cima tem uma bandeira vermelha do Palmares, aí aqui tá o parque, tem... é... o escorregador, o balançador, tem nuvens... e tem uns [...] zumbi!

Lis – tem até zumbi... do *minecraft*, é? [o menino confirma]

Também nessa turma, conforme as perguntas colocadas no início da atividade, as crianças desenharam a escola com o que já existe, mas também com o que gostariam que ela tivesse e, nesse sentido, incluíram até o zumbi do jogo eletrônico, sem esquecer, no entanto, das referências ao assentamento e ao Movimento (bandeira e fardas vermelhas). Novamente, aparecem em destaque, o parque e os espaços de brincadeiras, jogos e esportes.

No final de nossa roda de conversa, questionei com as crianças dessa turma sobre a força de seus argumentos, se eles seriam suficientes para convencer o prefeito do município a não fechar a escola do campo, sobre o que responderam que “a gente vai ter que dar um milhão de reais pra ele deixar”, o que sinaliza o uso – embora no campo da imaginação - pelas crianças de uma ideia/prática bastante disseminada no nosso país, de pagar por algo que é público, que é um direito, podendo chegar a negociações ilícitas.

Retomando as observações do seu cotidiano, atentamos que a escola era palco para variadas atividades e iniciativas das crianças, além da formalidade de assistir às aulas. Na escola as crianças encontravam espaço para expressar e trocar ideias e opiniões, como quando foram inaugurados uma nova delegacia e o batalhão de choque do município de Crateús, com a presença do governador do estado, na sede do município. Algumas crianças do turno da tarde conversavam agitadas sobre uma possível chegada do choque no assentamento. Perguntei-lhes o que elas fariam ao que responderam que lutariam (resposta imediata de uma delas); perguntei também por que o choque viria, e responderam que seria por conta “daquelas coisas de ‘fora Cunha’”. Disseram ainda que enquanto o choque jogasse spray de pimenta, elas atacariam com peidos. Entendo que seus “peidos” poderiam não ser tão fortes quanto às armas utilizadas pelo batalhão de choque, mas essa resposta deixa a ideia de que as crianças, ao serem ameaçadas, ainda mais coletivamente, como membros do assentamento, reagiriam atacando e, nesse caso, com as armas de que dispunham.

Havia na aula, como dito no início, o momento das crianças contarem as novidades do final de semana. Dependendo do que havia acontecido, esse momento poderia se estender um tanto mais. Observava que as crianças me incluíam para contar as novidades, mas especialmente para que eu escutasse e soubesse as delas. Em uma dessas rodas de conversas um dos meninos contou que havia falado com seu pai pelo telefone, que ouviu sua voz e que o mesmo havia lhe chamado de “meu nêgo”. Disse que o pai prometeu lhe enviar dinheiro, sobre o que já planejava que parte ficaria com sua mãe (para pagar suas coisas) e outra consigo (incluindo vários planos de como gastá-lo: pagando hora no vídeo game, na festa do dia 28/12, comprando brinquedo etc.). Outro menino contou que não iria mais para São Paulo no final do ano encontrar sua mãe.

Tratava-se de novidades sobre a vida pessoal de cada uma das crianças que elas tinham o costume de compartilhar entre si e que, com a presença da pesquisadora, mostravam-se entusiasmadas em compartilhar também comigo, em troca de também saber das minhas novidades. Era mais um momento de aproximação, de se apresentar e de firmar um vínculo mais aprofundado entre nós.

Nesse mesmo dia, após a roda de conversa, as crianças ainda conversavam, e bem agitadas, sobre o que havia acontecido na quadra de esportes na quinta-feira passada, no final do dia: na manhã desse dia algumas crianças encheram a quadra de pedras e paus, que tiraram à tardinha com a chegada dos rapazes, mas, segundo relataram, veio um redemoinho e encheu a quadra de poeira. Então alguns rapazes brigaram, reclamaram e ameaçaram as crianças, que estavam nesse momento do relato dizendo que não iriam para a quadra. As crianças falaram do redemoinho e, de fato, isso era algo comum de acontecer no assentamento. Mas é interessante que, em outros momentos anteriores à pesquisa, quando ouvi histórias de ocupação e retomada de terras indígenas no Ceará, os adultos envolvidos nessas lutas referiam-se a “um vento, uma ventania” para dizer o que, na verdade, eles haviam provocado naquela situação de confronto.

Houve ainda, nessa mesma tarde, conversas sobre as idades das crianças e de suas mães, quando começaram a fazer as contas de quais delas eu poderia ser mãe, em relação às nossas idades. Depois de tanta conversa, a aula aconteceu com muita bagunça e brigas entre as crianças, que estavam nesse dia extremamente agitadas.

A hora da merenda era momento de socialização. Acontecia em uma pequena sala com mesas e cadeiras de tamanhos proporcionais aos tamanhos das crianças, dispostas de forma para que elas se sentassem para realizar a refeição. A socialização acontecia inicialmente na troca de alimentos: todos recebiam a mesma quantidade de merenda oferecida naquele dia. Mas algumas crianças gostavam mais de determinado alimento, outras comiam menos e, nesse movimento, acabavam fazendo trocas de alimentos ou mesmo repassando seu lanche para outros colegas.

Outra forma de socialização comum na hora da merenda eram as discussões que as crianças empreendiam. Havia muitas conversas e também me contavam muitas coisas naquele momento. Costumava ficar até a última criança lanchar, conversando com elas.

A hora da merenda era também um espaço de questionamentos, protestos e expressão de ideias e opiniões, desde o que acontecia concretamente naquela situação. Houve um dia em que não havia manteiga para passar na tapioca e algumas crianças questionaram e gritaram “queremos manteiga”, dizendo que iriam gritar até a localidade de Curral do Meio (onde fica o prédio sede da escola), em protesto. Houve também o dia em que a auxiliar foi demitida pela prefeitura e estava na escola voluntariamente. Perguntei para as crianças o que elas sabiam sobre essa demissão e algumas disseram que era “ruim”, porque a comida que a auxiliar fazia era gostosa. Uma das crianças disse também que o prefeito recém-eleito, já que havia demitido as funcionárias (foi também demitida a auxiliar do turno da noite), deveria ele mesmo vir fazer a merenda.

Estas duas situações emblemáticas mostram como as crianças estavam ligadas ao que acontecia na sua escola e tomavam para si certas situações. A falta da manteiga da tapioca e a demissão da auxiliar que faz uma merenda gostosa estavam diretamente ligadas às crianças na escola: à merenda de melhor qualidade e mesmo ao melhor tratamento que gostariam de ter. E, ao questionar, expressar suas opiniões e ideias de protesto as crianças o faziam implicadas nessas ausências e pautas que diziam respeito a elas e dependiam delas (também) para serem resolvidas ou mesmo visibilizadas. O momento da merenda era de presença e de participação das crianças ao se implicarem com o bom funcionamento do mesmo, constituindo algo “comum” para as crianças na escola, afetando-as e mobilizando-as coletivamente para mudar algo com o que discordavam ou provocava um mal estar.

Além das histórias e conversas, a escola era lugar para as crianças brincarem e inventarem brincadeiras. Suas preferidas, aquelas que mais escolhiam para brincar na

escola, eram “trisca” (também conhecida como “pega-pega”) e “esconde-esconde”. Mas assim como as crianças incluíam novas regras e desafios às brincadeiras já existentes, inventavam e nomeavam outras, havendo, por exemplo, a brincadeira do “zumbi do pau grande” e a bola que “queima” no jogo do “trisca”²².

Uma vez algumas crianças do turno da tarde resolveram brincar de “amarelinha”. Desenharam mais de uma “amarelinha” na areia, no espaço em frente à escola, e se dividiram em pequenos grupos para cada desenho. Demonstravam impaciência com a fila – da vez de cada jogador –, necessidade de estarem sempre lembrando quais as regras, assim como de flexibilizá-las, conforme o decorrer do jogo e o jogador envolvido. Nesse dia, brinquei de amarelinha com as crianças e ouvi os comentários de que “a tia alcança longe, tem as pernas compridas”, referindo-se a pular longe e alcançar a casa livre da amarelinha. Esses comentários me fizeram questionar com elas se seria isso mesmo ou o desenho da amarelinha estava n’outra proporção, em um tamanho para crianças, enquanto a tia é adulta.

Em uma outra ocasião as crianças aproveitaram o tempo da recreação para brincar com a professora que estava como substituta naquele dia. Uma delas comentou que “bom é com a tia!”, se referindo ao fato dessa professora topar e brincar com elas, brincando como se fosse uma delas. Depois as crianças começaram a brincar de “quem joga a chinela mais longe”, no espaço amplo de terra batida que há ao lado da escola. Acertamos que não poderiam ir para a estrada nem para o mato e fiquei responsável de marcar um limite, que começou a ser assumido pelas crianças e incluído seriamente na brincadeira.

As brincadeiras e jogos também eram espaços e momentos de aprendizagem na escola. De forma regular, diariamente as crianças tinham o tempo do recreio, que era em torno de meia hora, para brincarem. Havia ainda a aula de recreação, que acontecia na segunda metade do turno de aula, em um dia da semana. Enquanto brincavam, as crianças estavam em grupo, precisando lidar com determinadas regras e limites. Encontravam espaço para suas invenções. Compartilhavam sentimentos variados, da alegria, prazer e satisfação de brincar às frustrações quando perdiam um jogo ou se

²² A brincadeira “zumbi do pau grande”, conforme observei e as próprias crianças explicaram, era o jogo do “trisca” com o acréscimo de que, a criança que estava na função do “trisca” ou “pega” levava consigo um grande galho de planta seco que lhe auxiliava a triscar nas demais crianças, além de usá-lo para assustar a turma. Também a bola que “queima” incluída no jogo do “trisca” era um instrumento que as crianças utilizavam para ajudar a pegar as demais, jogando a bola e, ao encostar em uma criança, diziam, imaginando, que queimava.

envolviam em discussões e brigas com os colegas. As brincadeiras pareciam ser também muito importantes, assim como o momento de sala de aula. As crianças cobravam a recreação e o tempo livre para brincar no recreio. Mas as brincadeiras também escapavam durante as aulas, quando, ao invés de copiar a tarefa na lousa, um menino começou um jogo de adivinhação comigo, quando brincamos de desenhar tatuagens e quando outro menino apresentou suas histórias de fantoches, por exemplo.

A presença da pesquisadora – no primeiro dia durante a merenda e o recreio e depois na sala de aula – provocava algumas alterações na rotina, embora a agitação das crianças já fosse presente, como relatavam os professores. Essa presença-novidade trazia para o espaço e momento da escola as possibilidades de descobertas e curiosidades, os encantamentos, as demandas de atenção e escuta e a disponibilidade e abertura das crianças de incluí-la.

Assim como as crianças faziam em outros espaços com a pesquisadora (sobre o que citamos ao abordar a relação crianças-pesquisadora), na escola elas a envolviam em suas brincadeiras e também nas suas “danações”, bem como era possível, estando junto das crianças nesse espaço, presenciar as histórias que criavam e ouvir ainda mais sobre suas novidades. Havia na escola, por exemplo, a mesma disputa que acontecia em outros momentos para estar perto da “tia”, especialmente em relação ao lugar onde a tia senta e a sua própria presença no seu turno de aula.

Além disso, era mais uma adulta presente, não na função ocupada pela professora e/ou professor, mas com quem as crianças haviam construído uma relação específica (que abordamos no tema anterior). Enquanto os professores representavam a ordem e rotina da escola, essa adulta parecia trazer para dentro da sala de aula, com as crianças, aquela relação em que limites e normas estavam afrouxados. Mas agora essa relação estava em um espaço em que esse afrouxamento encontraria limites.

Certa tarde, como um exemplo de um turno agitado de aula, um dos meninos, depois de tentar expulsar uma criança do turno da manhã que estava ali presente, começou uma brincadeira de fantoches, utilizando suas meias nas mãos. Chamou rapidamente a atenção dos colegas, que se aproximaram dele para assistir suas histórias. Nessas havia casais que se encontravam e se apresentavam dizendo o nome e o que faziam cada qual, começando a namorar e logo o menino reproduzia com os fantoches cenas e sons de relações sexuais. Nessa brincadeira, o menino incluiu os nomes dos colegas de turma e também o meu e do professor, que formávamos um casal. As

ocupações dos seus personagens referiam-se a “trabalho com fofoca”, “sou puta”, “sou professor de menino danado”, para o professor e “trabalho de psicóloga”, para mim.

Esse menino tinha um jeito engraçado, divertido e por vezes debochado de criar histórias e brincadeiras. Conseguia concentrar a atenção dos colegas que, nesse episódio, estavam ao seu redor, se divertindo com sua história. No entanto, além da diversão, essa história parecia mostrar algo da realidade do Palmares, como ele percebia. Para ele, as profissões de seus colegas, moradores do assentamento, concentravam-se em “ser puta” e “trabalhar com fofoca”, funções que são colocadas com um tom pejorativo e um apelo depreciativo. Interessante que em uma outra ocasião, esse menino disse que se eu continuasse a viver no Palmares, me tornaria uma “puta”, como uma consequência de viver no local, o que me espantou e causou uma reação de repreensão de outra adulta que estava junto naquele momento. Com os fantoches, o menino parecia dizer sobre o assentamento, com esse tom de desqualificar suas pessoas. Além disso, ele inclui a pesquisadora-psicóloga e o professor e, em relação a este, fala que é “professor de menino danado”, ou seja, deles próprios. O menino falava do assentamento sem constrangimento de mostrar sua percepção depreciativa do mesmo para a pesquisadora de fora, que já estava há um tempo convivendo no local. Não havia necessidade de mascarar esses aspectos de como ele percebia.

Em um dia de escola com as crianças do turno da manhã, fui chamada para brincar de “bila” (também conhecida como bolinha de gude) com algumas delas que brincavam antes de eu chegar. O menino que me chamou me ajudou a entender como funcionava o jogo. Já na sala de aula, testemunhei as meninas do 1º ano brincando de “ser a tia Lis”, usando a minha bolsa e dizendo que iam embora, mas depois voltavam. Esses episódios mostram como as crianças tomavam a iniciativa de incluir cooperativamente a pesquisadora em suas brincadeiras, assim como retratavam sua percepção quanto à presença da mesma.

Em uma outra ocasião no turno da manhã, fiquei com a turma do 1º e 2º anos acompanhando a tarefa com um dos meninos, tendo outro de um lado e as meninas do outro. Conversávamos sobre preguiça de copiar a tarefa, quando uma das meninas disse “não copio, ninguém manda em mim!”. Antes, no momento da merenda, quando falamos sobre para que sala eu iria primeiro, essa mesma menina afirmou: “ela tem direito de ir ou não pra sala porque ela é adulta!”, o que me fez lhe perguntar

imediatamente “e criança não?”. E a menina então explicou que sim, “criança também tem direito, de brincar!”.

Nesses momentos em que estava junto das crianças na escola podia observar como elas se expressavam e se impunham naquele lugar. Essa menina que falava sobre ter ou não direitos, costumava ser bastante assertiva em suas colocações e ao demarcar seus espaços. Se ela estava com preguiça de copiar ou simplesmente não estivesse afim de fazê-lo, assim acontecia. O professor até lhe cobrava, mas não insistia e acabava deixando-a seguir como quisesse. Ela tomava liberdade para decidir fazer do seu modo e não parecia se preocupar com alguma consequência que houvesse para si, talvez nem a considerasse.

Na mesma turma da menina (do primeiro e segundo anos) testemunhei outras crianças sem querer copiar ou fazer a tarefa de sala e passavam a aula brincando de alguma outra coisa ou “dando conta” do que acontecia com os demais na sala ou mesmo ao redor da escola. No entanto, em casa, observei que uma dessas crianças tinha oportunidade de estudar com sua tia, fazendo tarefinhas de um livro extra escola. Ainda com essa mesma criança, brincamos de formar e adivinhar sílabas e palavras, quando ela demonstrava o quanto sabia e como funcionava seu raciocínio nessa empreitada de aprender a ler e a escrever.

Então, se as crianças brincavam, bagunçavam, desobedeciam e faziam várias outras coisas diferentes de estudar quando estavam na sala de aula, isso não significava que não estavam aprendendo o tempo todo. Parecia difícil apenas encaixarem-se nas normas daquela rotina e fazer o que era esperado e exigido ser feito em tempos determinados. Elas resistiam e se opunham à determinadas tarefas, assim como decidiam por conta própria. É claro que não podemos generalizar essa situação, pois é apenas um exemplo de algo que acontecia entre tantos casos da escola. Como pontuamos logo acima, os professores cobravam, tentavam, insistiam até certo ponto. Utilizavam-se de estratégias como “só poderá sair para o recreio (ou para casa) quem terminar de copiar”, lembravam a importância da tarefa, de estudar, mas quando as crianças decidiam não fazer, elas acabavam não fazendo. Isso não necessariamente parecia se configurar como um desrespeito aos professores, mas uma resistência das crianças em cumprir com determinadas normas.

Na escola soube pelas próprias crianças da existência de uma rixa entre aquelas do turno da manhã e as do turno da tarde, o que era geralmente manifestado enquanto estávamos juntas.

A primeira vez que ouvi das crianças sobre essa rixa foi logo após nossa assembleia sobre o passeio ao rio. As crianças da tarde reclamavam que as da manhã eram “pequenas”, destinando para elas a denominação de “meninos do cú cagado”. Já as crianças da manhã alegavam que as da tarde batiam nelas.

Em um outro momento, algumas crianças do turno da tarde reclamavam da presença de algumas do turno da manhã na sala em seu horário de aula e diziam: “eles expulsam se a gente vier de manhã!” e “se eu vier de manhã ele expulsa, agora é nosso horário!”. Entendi que essa rivalidade era mais nítida entre crianças específicas.

Embora seja possível olhar e pensar que são todas crianças, as diferenças de idades entre elas era algo, para elas, bastante significativo. Essa diferença de idade implicava, por exemplo, em diferenças nas brincadeiras que gostavam e escolhiam e nos modos como se expressavam, mas também na importância que acreditavam e defendiam ter diante dos outros, sejam colegas ou adultos. E com a chegada da tia nova (a pesquisadora) parece ser incluída entre essas diferenças uma disputa pela atenção e reconhecimento dessa adulta, o que uma das professoras identificou como ciúmes.

Certa vez, quando realizávamos os encontros da oficina sobre a escola (abordados no início desse tópico) alguns meninos da turma dos 1º e 2º anos questionaram por que estive primeiro com a turma do pré-escolar, chamando as crianças dessa turma de “aqueles bocós.” Perguntei-lhes se eles nunca haviam passado pelo pré-escolar e um dos meninos respondeu que não, enquanto outro disse que “nós já nascemo sabendo de tudo”. Esses mesmos meninos que chamavam os menores de “bocós” são rivalizados pelos maiores da turma dos 3º e 4º anos, demonstrando como essa rixa e os xingamentos entre as crianças seguiam uma hierarquia de idades, mas também de turmas e níveis escolares.

Diante da variedade de situações que aconteciam (ou poderiam acontecer) na escola, observamos que as aulas em si pareciam ficar em segundo plano para as crianças. Elas certamente iam para a escola porque era sua obrigação. Mas chegando lá, além das aulas, havia os colegas, os professores, as conversas, as histórias que criavam e as situações que aconteciam, as brincadeiras, os desafios de lidar com impasses e dificuldades, as disputas, as alegrias, as gaiatices, a merenda.

Temos um exemplo de uma tarde de aula que observamos/participamos em que ocorreu uma variedade de situações, demonstrando essa riqueza de acontecimentos possíveis na e da escola. Era aula de ciências com a turma dos 3º e 4º anos, ministrada pelo professor. No início, as crianças fizeram em grupo as orações, que algumas pronunciaram transformando em rap e trazendo a ideia de musicá-las. A maioria das crianças estava envolvida em insultar umas às outras, fazendo bastante barulho e bagunça. Enquanto isso, o professor escrevia na lousa o texto a ser copiado, ora parecendo não se importar com a bagunça, ora pedindo para que parassem com aquilo. As crianças, apesar da bagunça que faziam, copiaram o texto da lousa. Outras duas me pediram ajuda para lhes ensinar, na verdade pediram para lhes “dizer a resposta”, pois “não sabiam ler”, até que me disseram como a antiga professora de reforço lhes ajudava, para que eu também fizesse. Na hora do recreio, as crianças foram brincar de “esconde”.

No 2º tempo de aula o professor propôs a leitura de um texto, uma menina leu, poucos colegas prestaram atenção e o professor deixou seguir daquele jeito, parecendo não dar muita importância à agitação das crianças. Enquanto isso, um menino saiu da sala e foi subir pelos cobogós da parede, pelo lado de fora da mesma, chamando a atenção dos colegas. Depois da leitura, o professor dividiu a turma em trios para que criassem uma história, oralmente. Um dos meninos resolveu criar sozinho uma história em quadrinhos. Uma menina do mesmo trio de origem, sem mais contar com o parceiro, escreveu sozinha uma história. Outro menino, de outro trio, também criou sozinho sua história e cantarolou ao terminar. Duas crianças de outro trio criaram uma história juntos e o terceiro colega resolveu ficar sozinho com sua história, que foi rapidamente classificada pelas demais crianças como “imoral”. Esse menino recebeu depois ajuda de duas outras crianças desgarradas de seus trios. No final, todas leram suas histórias para a turma. O professor não se opôs as reconfigurações que fizeram nos seus trios, focando no fato delas estarem realizando a atividade.

Pensei no início que a proposta do professor não aconteceria, pois não seria acatada e desenvolvida pelas crianças, e me surpreendi que, dos seus modos, bagunçando, refazendo os trios, as mesmas realizaram a atividade. Depois entendi que o professor parecia confiar nisso. Nenhum dos trios formados inicialmente foi mantido, com as crianças reconfigurando sua organização. Algumas concordaram em trabalhar em grupo (ou dupla) outras optaram por trabalhar sozinhas. E no final, quando cada uma

leu sua história, o professor perguntava se as demais teriam alguma pergunta e elas sempre tinham algo a perguntar, participando ativamente daquele momento de troca.

Esse exemplo explicita como as crianças transformavam as situações como eram propostas, reformulavam-nas dos seus modos, mas não abandonavam as consignas do professor por completo. O professor, por sua vez, parecia compreender aquele “modo de funcionar” das crianças e deixava que seguissem adiante. Mas ele também parecia muitas vezes cansado com a bagunça e confusão que elas faziam, como se já não acreditasse que poderia mudar esse tipo de situação e como. De todo modo, essa situação sintetiza uma ideia que ficou sobre as crianças na escola, de que elas transformam os sentidos inicialmente colocados para estar e vivenciar esse espaço, apropriando-se e imprimindo suas marcas no mesmo.

Como colocamos no início, a escola tem, em sua estrutura, objetivos, rotinas e normas. Mediadas por essa estrutura as crianças frequentam, ocupam e realizam suas atividades nesse espaço. Suas atividades na escola, portanto, estão de certo modo reguladas, previstas e planejadas. As crianças, por sua vez, parecem compreender essa regulação, a consideram e respeitam, mas também a transformam conforme suas demandas e desejos: reconfiguram as equipes e a atividade propostas pelo professor, decidem não copiar a tarefa de sala e deixar pra aprender depois, criam brincadeiras fora do horário regular para as mesmas, experienciam situações concretas do modo de vida coletivo do assentamento, elaboram e expressam suas ideias e opiniões. É nesse sentido que as crianças se implicam com o que acontece na escola e influenciam os rumos que são tomados em sua dinâmica, fazendo da mesma espaço e momento de sua participação.

4.3 As relações entre os adultos e as crianças: implicações para a inclusão e participação infantil no assentamento

Nessa temática tratamos sobre as relações entre adultos e crianças no/do assentamento, analisando o que era observado ou mesmo comunicado por eles, ao falarem diretamente das crianças e ao comentarem sobre a relação da pesquisadora com as mesmas. Interessa-nos conhecer como os adultos se referem e tratam as crianças e no que isso pode implicar em possibilidades de inclusão e participação das mesmas na vida do assentamento.

Os adultos a que nos referimos nesse tópico consistem nos pais e mães, tios e tias, avós e avôs, madrinhas e padrinhos, além de vizinhos e outros/a assentados/as que convivem com as crianças no cotidiano do Palmares. Além daqueles que constituem relações de parentesco com as crianças, os adultos aqui incluídos ocupam lugares significativos no assentamento, ligados à educação das mesmas, assim como à história, formação e sustento do coletivo de assentados/as.

Encontrávamos esses adultos em situações cotidianas diversas, mas principalmente enquanto estávamos acompanhando as crianças, destacando-se os encontros durante as caminhadas pelo assentamento, enquanto acompanhávamos as crianças em suas brincadeiras e nas conversas nas calçadas de casas. Há ainda referências às entrevistas que realizamos com alguns adultos, conforme assinalado no capítulo 3.

4.3.1 As relações adultos-crianças no assentamento: o que os adultos dizem das crianças

Em situações variadas durante a atividade de observação participante, alguns adultos deixavam escapar suas percepções sobre as crianças do assentamento. Isso contribuiu para conhecê-las desde suas perspectivas, assim como para inferir sobre como se estabeleciam os lugares intergeracionais no Palmares e as implicações disso para a participação as crianças.

Um dessas situações ocorreu, por exemplo, quando estávamos reunidos no almoço de domingo na casa da avó e mãe de três crianças e ouvi sobre a repercussão da ida de um grupo de crianças à rádio camponesa pela manhã, durante o programa dos sem terrinhas. O avô de um dos meninos, locutor da rádio apresentando outros programas da mesma, estava presente e comentava que, justo em um momento em que o MST estava “em baixa”, as crianças apresentaram-se na rádio animadas com seus gritos de ordem, lideradas pelo seu neto. Seu comentário demonstrava admiração e até mesmo orgulho das crianças e de suas iniciativas diante da realidade do coletivo, a qual considerava estar passando por um momento ruim.

Nesse mesmo dia, enquanto conversávamos após o almoço, a avó de uma das crianças conta que seu neto, quando mais novo (no momento da pesquisa ele tinha 7 anos), costumava cantar nas portas das casas do Palmares pedindo dinheiro. Tratava-se

de uma iniciativa daquela criança para resolver o que era problema para ela, sem precisar da permissão/concessão de seus responsáveis.

Houve ainda uma outra situação em que, também em um momento mais reservado de refeição, com a presença de amigas vizinhas na casa onde eu estava hospedada, alguém comenta que uma das crianças é “espevitada”, é a “líder da facção”, ao que sua mãe completa e corrige dizendo que ela é a “neta do Che Guevara”. Ser neta do Che Guevara apontava para uma atitude assertiva e resolutiva daquela criança, que reivindicava seu lugar nas relações (requerendo sua parte no jantar especial, nesse caso) e estava disposta a enfrentar o que fosse necessário.

Quando acompanhava as crianças no balanço construído por um dos assentados em frente à sua casa, geralmente havia a oportunidade de conversar com sua esposa, sentadas nós duas na calçada. Em uma dessas oportunidades, enquanto as crianças brincavam, ela me perguntou como estava a pesquisa e se eu trabalhava além dali, demonstrando curiosidade sobre o que eu fazia e sobre do que se tratava pesquisar no assentamento, o que não era entendido por ela (assim como para muitos outros moradores de lá) como meu trabalho.

Então nossa interlocutora falou das crianças que haviam ido ao encontro estadual dos sem terrinha em 2015, participando de várias oficinas. Falou sobre o programa dos sem terrinha na rádio camponesa, que hoje está sob a responsabilidade de seu filho, de 11 anos, mas que no início contou com várias crianças que colaboravam no momento que o programa ia ao ar. Aproveitei o rumo de nossa conversa e lhe perguntei diretamente sobre a participação das crianças no assentamento, no MST e nas lutas, sobre o que ela disse que poucas crianças se interessavam em participar, tendo como exemplo sua própria casa, na qual o filho se interessava e participava, mas sua filha não.

Em outro dia, enquanto as crianças brincavam no balanço após a escola, conversamos novamente e nossa interlocutora observou que, assim como eu pesquisava sobre as crianças, elas também pesquisavam sobre mim. Ela fez essa observação logo depois que um dos meninos fez uma série de perguntas para mim, sobre o valor do aluguel de onde eu morava, se eu era remunerada, como e quanto pelo meu trabalho, alegando que perguntava para saber se valia à pena ele se engajar como pesquisador também.

As questões que nossa interlocutora trazia em nossas conversas mostravam como estava visível a presença da pesquisadora com as crianças no assentamento, a

partir do que alguns adultos construíam suas percepções, assim como formulavam opiniões, relacionadas a como viam as atitudes e movimentos da mesma junto às crianças. Nesse caso, por exemplo, as considerações da adulta com quem conversávamos relacionavam-se ao trabalho e à pesquisa com as crianças, destacando o interesse mútuo entre a pesquisadora e elas. Nas nossas conversas havia também uma troca, pois enquanto eu lhe explicava sobre a pesquisa, esta me falava sobre como via as crianças, incluindo relatos sobre acontecimentos passados, prévios à pesquisa, e ajudava a perceber o que acontecia em nossas interações, como quando pontuou sobre as crianças também pesquisarem sobre mim enquanto anuncio que estou interessada em saber delas.

Das situações descritas é possível compreender que as crianças eram vistas pelos adultos de uma forma valorizada, admirada, como pessoas ativas que tomavam iniciativas para cuidar de suas questões, assim como intervinham e influenciavam a atividade de pesquisa. É, portanto, diferente de uma ideia das crianças como seres passivos, incapazes de agir e interferir no rumo das situações.

Outro caminho de melhor conhecer sobre as crianças do assentamento desde a perspectiva dos adultos consistiu nas entrevistas realizadas com alguns deles. Os adultos com quem conversamos se referiram às crianças de hoje, mas também àquelas que viveram no assentamento antigamente, fazendo considerações e comparações sobre sua inserção e participação. Apontavam suas experiências diferentes e aparentemente mais intensamente relacionadas à sua participação na vida coletiva do Palmares quando falavam dos sem terrinha de antigamente. Essas diferenças, por sua vez, estão relacionadas aos ciclos e mudanças que ocorrem no próprio assentamento, ao longo de sua história, afetando as várias gerações e os modos destas se relacionarem entre si e com o lugar.

Uma adulta entrevistada disse que as crianças percebiam muitas coisas, exemplificando com casos em que são discriminadas e tratadas de modo diferente fora do assentamento. Nossa interlocutora destacou a importância de desenvolver atividades de formação com as crianças, para além da sala de aula/escola, defendendo que essas atividades deveriam ser integradas à sua rotina e não impostas, acreditando que não seria mandando nas crianças que as mesmas iriam obedecer.

Com essa colocação, ela parece confirmar o que ouvimos de outros adultos (citados acima) quando demonstram admiração e orgulho por essas crianças,

completando com a consideração de que não estavam passivas de serem mandadas ou ordenadas. Era necessário, nesse caso, dialogar e trabalhar os sentidos do que era proposto fazer junto, pois as crianças não iriam simplesmente obedecer uma imposição.

Em outra entrevista, nossa interlocutora colocou que, num sistema como o capitalismo, as crianças são o alvo mais fácil e frágil de opressão e violência²³. Nesse sentido, havia desde o início do assentamento, registrado em seu regimento, um acordo entre adultos para a proteção das crianças contra formas de violência e maus tratos, especialmente se originadas de dentro do próprio assentamento. É um acordo para a proteção das crianças que, no início da formação do assentamento, eram claramente consideradas como sendo de responsabilidade de todos, através do compromisso coletivo de colaborar com seu cuidado. Como denuncia nossa entrevistada, no entanto, hoje ninguém mais se preocupa com a criança do outro.

Ouvimos essa mesma ideia sobre as crianças serem uma responsabilidade do coletivo no nosso percurso de buscas do campo empírico, em relação às crianças de uma ocupação urbana de famílias sem teto, incluindo as dificuldades e contradições em se manter tal princípio no cotidiano e na dinâmica da ocupação. Essa ideia também chama nossa atenção pelo foco na proteção das crianças, não por conta de uma condição natural de seres vulneráveis, mas devido a um sistema político, econômico e social que as posiciona assim, colocando-as como alvos mais fáceis e frágeis, como relata nossa entrevistada. Ao focar na proteção das crianças, os assentados sinalizam ainda a importância das mesmas naquela dinâmica comunitária, nesse projeto alternativo de sociedade.

Nessa mesma entrevista, nossa interlocutora lembrou o quanto as crianças do assentamento de antigamente eram questionadoras. Hoje, ela compreende como participação das crianças as apresentações que as mesmas fazem, embora considere que estas atividades se concentrem mais em uma dimensão teórica do que prática.

As condições históricas que marcam a vida no assentamento, desde sua ocupação, parecem influenciar nessa inserção e presença das crianças no cotidiano do lugar. Antigamente, pelo que nossa interlocutora nos fala, as crianças estavam mais

²³ Aqui nossa interlocutora aponta para uma articulação possível entre infância e capitalismo, como se os dois fossem antagônicos: enquanto a infância representa o tempo-espço do “ócio”, em um sentido positivo, e apresenta uma demanda de cuidado, opõe-se ao tempo-espço “produtivista”, “sem caridade” e “sem compaixão” representado pelo sistema capitalista.

integradas às ideias e valores vivenciados pelo coletivo, compartilhando-os em suas experiências. É importante pontuar que antigamente o assentamento como um todo parecia estar mais integrado à vida coletiva, o que hoje é reclamado por alguns adultos como algo que se enfraqueceu (conforme trazemos mais adiante). Hoje, conforme opina, há uma separação entre a teoria e a prática, ou seja, o que se pretende compartilhar de valores, princípios e ideais e o que as crianças de fato experienciam e tomam para si. Isso é exemplificado em algumas das atividades desenvolvidas com elas, como as apresentações e as místicas. Nestas, é realizado um trabalho com as crianças para que elas compreendam os sentidos dos símbolos da luta, por exemplo, e não só reproduzam situações e realizem performances nas suas apresentações. Mas mesmo sendo trabalhados, esses sentidos não estão mais tão integrados nas vivências cotidianas das crianças de hoje como era com as de antigamente (assim como nas dos adultos de antigamente e de hoje), segundo atentamos da fala de nossa entrevistada.

Uma dupla de entrevistados colocou que as crianças do assentamento são “inquietas”, que são diferentes por serem crianças que vivem no interior (campo), mas também pelos ensinamentos que são repassados para elas pelo Movimento (especialmente aqueles relacionados ao respeito às diferenças e diversidades humanas); colocou que as crianças do assentamento aprendem a serem unidas e a conviver sem discriminação; aprendem sobre viver a vida coletiva, um clima comunitário em relação às regras e à solidariedade, por exemplo. Em uma outra entrevista, nossa interlocutora havia destacado essa diferença, assinalando que “elas [crianças do assentamento] são diferentes, porque elas tão numa discussão. Você vê que elas se destacam, né? Nas apresentações, se destacaram. [...] Por que se destacaram? Porque elas já tava acostumada com aquilo ali, né? De participar e tudo.”

Entendemos que para os adultos com quem conversamos era relevante essa diferença das crianças do assentamento em relação às demais, diferença que estava relacionada à vida no campo, mas especialmente a viverem num assentamento de reforma agrária pertencente a um movimento social. Eles não falavam disso explicitamente comparando-as, mas ressaltando como sua inserção no assentamento marcado por uma organização coletiva e pelas lutas, repercutia em uma singularidade no jeito de ser e se relacionar dessas crianças no mundo, com valores e ideais particulares. De certo modo, isso implicava em admiração e orgulho dessas crianças por parte dos adultos, por vezes parecendo algo idealizado. Ademais, apresentava-se como

uma afirmação da luta dos próprios adultos para construir um modo de vida diferente, com expectativas e esperanças colocadas nas crianças.

A dupla de entrevistados disse ver as crianças do assentamento com vez e voz, e atentam que os militantes do Movimento acreditam bastante nelas, “botam fé”, às vezes mais que os próprios pais, no sentido de sua participação, como crianças sem terrinha, nas atividades do Movimento. No entanto, para a dupla, as crianças precisam de mais estudo e preparação, de conhecimentos sobre os seus direitos, por exemplo, para enfrentar as situações de discriminação com as quais se deparam por serem sem terra. Assim, as crianças poderiam ser mais envolvidas e poderia haver atividades com foco para animá-las. O que acontece, segundo a dupla entrevistada, é que as crianças que participam acabam sobrecarregadas de atividades, pois são poucas delas que acabam assumindo todas as tarefas dessa participação, como é o exemplo do menino responsável pelo programa dos sem terrinha na rádio camponesa, que o faz na maioria das vezes sozinho.

Outra entrevistada ressalta que os adultos do assentamento parecem admirar as crianças que, por sua vez, “se garantem” no que fazem (como, por exemplo, as místicas e apresentações), mas parecem achar fácil, como se as crianças não precisassem ensaiar ou se preparar. Para essa entrevistada, é necessário investir nas crianças, pensando no futuro do assentamento, se os adultos de hoje o querem organizado e com pessoas para liderar atividades e sua própria organização. Nesse sentido, é preciso trabalhar na formação das crianças de hoje, embora segundo nossa interlocutora, ninguém queira assumir a tarefa de ajudar.

Como vimos constatando nas situações e falas descritas, há admiração dos adultos pelas crianças, pelo que fazem no presente, apresentando-se nas místicas, por exemplo. Mas não há um aprofundamento sobre o que essa participação implica para as crianças e para quem está junto delas preparando essas apresentações, em termo do trabalho e dedicação necessários, como denuncia nossa entrevistada. Nesse sentido, a participação que acontece hoje no Palmares, conforme inferimos das falas dos/as entrevistados/as, se aproxima de algo instrumentalizado, visto que os significados e repercussões da mesma não são explorados como potencialmente poderiam ser. Ademais, embora as crianças já participem e a admiração e orgulho dos adultos por elas favoreça essa participação, há também uma perspectiva de futuro da mesma, quando nossa interlocutora destaca a necessidade de investir nas crianças hoje para garantir

peças que possam liderar e organizar o assentamento no futuro. Esse investimento para o futuro, por sua vez, desvia o olhar das crianças de hoje, que têm seu valor no presente, reconhecido pelos adultos, mas difícil de ser colocado em prática na condição de crianças. Ou seja, pelas falas e percepções dos adultos com quem conversamos, entendemos que há uma tensão constante entre a participação das crianças no presente, incluindo o que elas trazem para movimentar os lugares intergeracionais, e uma noção de que essa participação é uma preparação para que assumam a vida do assentamento no futuro, quando as crianças se tornarem adultos/as.

Em uma outra entrevista, nossa interlocutora aponta para uma percepção das crianças do assentamento como “avançadas no saber, na inteligência”; diz que as mesmas são muito desenvolvidas, não mais acanhadas como as crianças de sua época de infância, citando o exemplo de quando se destacaram em uma apresentação em noite cultural do assentamento. Para nossa entrevistada, era importante que os adultos soubessem “lutar com” as crianças, o que, segundo a mesma, significa saber tratá-las com delicadeza, ensinando-as e dizendo-lhes como são as coisas. Ela defende que maltratar as crianças é ineficaz, sendo necessário entendê-las e dar-lhes conselhos, na calma, sem ignorância, pois segundo ela, maltratá-las só revoltaria as mesmas.

Sua fala nos remete ao desafio da “necessária sensibilização dos adultos diante do novo sujeito criança”. Ela se refere às crianças como alguém que está aprendendo, mas também já compreende e pode dialogar com o adulto, questiona e não aceita algo que lhe seja imposto sem sentido ou com “ignorância”. Nesse caso, os adultos precisariam aprender a lidar com essas crianças, a tratá-las e se relacionar com elas de uma maneira diferente. Isso ressalta ainda a ideia de que a participação consiste em algo que se dá na relação, requerendo essa sensibilização dos adultos diante de crianças que não se subordinam simplesmente e agem de modo mais empoderado.

Por fim, tivemos ainda uma entrevista em que nossa interlocutora sinalizou e confirmou o fato das crianças no assentamento ocuparem lugar não só na escola, mas também na comunidade. Ela concebe as crianças do Palmares como “o futuro de amanhã” e explica que as mesmas estão aprendendo as coisas no assentamento, participando nas reuniões, brincando em tudo, “elas tão percebendo toda uma organização que a gente tá vivendo”. São um “futuro vivo” responsável por conduzir o assentamento, “um futuro próspero”, mais desenvolvido que antes, “porque um menino desses já sabe clicar na internet e tudo!”. Esse futuro é também visto por ela como

“muito bonito”, de uma vida que tenha progresso e que “não falte mais”, incluindo a libertação coletiva dos assentados, já que essa libertação só faz sentido se for para todos/as.

É assim que eu sinto o futuro delas, como se elas tivesse vendo as coisas boas acontecer e essas coisas boas, eu lhe digo, é o progresso de uma vida nova, de um mundo cheio de, como se diz, bem aventuras, que não seja mais um mundo de tanta dificuldade como antes que os pais dessas crianças passou, mas um futuro de progresso, digamos. Emprego, escola, saúde pra todo mundo. Muita fartura, assim, que a gente planeja.

As palavras de nossa entrevistada são inspiradoras e nos enchem de esperança em um futuro melhor para todos/as. Destaca valores e ideais fundamentais na vida coletiva do assentamento. Mas é justamente nesse sentido que pontuamos que, embora ela fale da inserção e participação das crianças na vida do assentamento no momento presente, estando não só na escola, mas na vida comunitária, essa participação é remetida a um futuro próspero, com melhores e mais dignas condições de vida que seus pais viveram. Ou seja, as crianças aprendem e se preparam hoje para construir uma vida melhor no futuro. Por sua vez, uma marca do progresso presente na vida das crianças é o acesso e uso que fazem, por exemplo, da internet e de outras tecnologias, trazendo facilidades e ampliando possibilidades para resolver questões do cotidiano, como pesquisar o evangelho da semana para a celebração dominical.

Havia, portanto, várias ideias sobre as crianças compartilhadas entre os adultos, ideias essas além de bem diversas, por vezes contraditórias. Os adultos demonstraram orgulho das crianças e destacaram a “fé” que era colocada nelas. As crianças são vistas como capazes e competentes de realizar atividades importantes e admiráveis, como é o exemplo de suas apresentações nas místicas.

É apontado como fundamental, no entanto, trabalhar os sentidos dessas atividades, dos símbolos da luta e da vida coletiva com as crianças, para que elas não se limitem a reproduzir de forma alienada o que é colocado para elas como importante. Na verdade, observamos que nossos entrevistados não veem as crianças do assentamento como passíveis de simplesmente fazer essa reprodução acrítica, sendo inviável apenas impor a elas o que deverão fazer.

As crianças do assentamento são ainda afirmadas pelos adultos como diferentes, pelos ensinamentos que recebem e que vivenciam no cotidiano coletivo do

assentamento. Atentamos, ademais, para uma aposta de futuro que fazem nas mesmas, ressaltando a necessidade e importância de investir nelas, prepará-las. Por vezes, essa aposta aponta para um futuro muito melhor, com condições de vida dignas e um progresso que inclua todos/as. Esse futuro tem ainda a ver com a manutenção da organização e das lutas do assentamento. No entanto, como uma aposta, aponta para o futuro e não para o que já acontece no momento presente.

Os adultos apresentam, portanto, ideias das crianças como assertivas, resolutivas, confiantes, inteligentes, criativas e de certo modo participativas, embora comparando as crianças de hoje com as de antigamente, ressaltam que estas últimas vivenciavam e participavam ainda mais intensamente da dinâmica cotidiana do assentamento e de suas lutas.

Essas características reconhecidas e admiradas nas crianças pelos adultos do Palmares, não constituem algo necessariamente valorizado nas crianças pelos adultos. No estudo de Twun-Danso (2010), sobre a implementação do artigo 12 da CDC em Gana, essa autora constatou que, nos contextos social e cultural do país, as crianças que expressavam suas visões ou apresentavam sinais de assertividade eram vistas como desviantes sociais, desrespeitosas, e eram assim punidas ou insultadas (sendo chamadas de “bruxas” e “demônios”). Nesse sentido, a autora observou que, conseqüentemente, havia em Gana uma hierarquia de direitos e necessidades das crianças que priorizava aqueles referentes à educação, vida, alimentação, moradia, atenção médica e cuidado dos pais, antes dos direitos de expressar opinião e participar em tomadas de decisão (Twun-Danso, 2010).

As percepções que os adultos do Palmares têm das crianças é algo favorável à inclusão e à participação das mesmas. No entanto, encontram obstáculos – como a falta de pessoas que assumam atividades com as crianças - e contradições – as crianças admiradas no presente e sua participação em uma perspectiva de futuro – para se concretizarem no cotidiano do assentamento e das relações intergeracionais.

4.3.2 As relações adultos-crianças no assentamento: o que os adultos dizem das crianças desde sua relação com a pesquisadora

Observamos diversos momentos e situações em que os adultos fizeram alguma referência à pesquisadora em seu trabalho com as crianças. Desses casos, especialmente

se comparamos à relação pesquisadora-crianças, também inferimos sobre a relação e as percepções dos adultos com e sobre as crianças.

Alguns adultos manifestaram curiosidades sobre a pesquisadora-psicóloga, fazendo perguntas diretas sobre de onde eu vinha, se eu tinha família, marido, filhos, e sobre a profissão dos meus pais. Nas conversas na calçada surgiram assuntos relacionados à Psicologia, aos casos de transtornos mentais no Palmares, assim como às dificuldades com algumas crianças na escola e em que sentido se poderia contar com a pesquisadora que era também psicóloga. Esses temas apontam para a relação que era feita pelos adultos entre minha profissão de psicóloga e os assuntos que poderiam ser abordados considerando-se a mesma.

Os adultos davam conta da presença da pesquisadora-psicóloga com as crianças principalmente enquanto a mesma caminhava na companhia destas; nas falas e expectativas das crianças quanto à presença da mesma; na movimentação na escola; na movimentação no salão da casa sede onde ocorriam os encontros das oficinas.

Como exemplo, temos o comentário que o avô de uma das crianças fez durante a festa da padroeira do assentamento, que ocorria à noite na casa sede. Eu soube que as crianças costumavam ficar brincando, correndo, falando alto e os adultos reclamavam disso. Então esse avô questiona “o que houve, o que deram a essas crianças que estão quietas?” e diz ter desconfiado da presença da psicóloga. Em outro momento, quando voltava da sede do município e cheguei no Palmares já na hora do almoço, encontrei a casa da avó de algumas crianças com mais alguns parentes, dentre eles, a mãe de um dos meninos que logo comentou “ah, agora entendi porque ele tava quieto em casa, a Lis tava em Crateús”. Ela se referia ao fato do filho ter ficado quieto em casa durante a manhã e não ter ido me encontrar na casa onde me hospedava, pois eu estava na sede do município.

Em uma outra situação, acompanhei um grupo de mães em uma reunião com os professores, no salão da casa sede, em que discutiam o que fazer diante da demissão das auxiliares da escola, as pessoas responsáveis por fazer a merenda das crianças e a limpeza do local. Ao encaminharem a solução pensada, a professora questiona “e a pesquisadora?”, buscando incluí-la na escala que construíram. Uma das mães justifica minha inclusão na escala de trabalho dizendo “como você não faz nada, me desculpe dizer assim”. Essa mãe se referia ao fato de eu não ter atividades domésticas ou, como ela, de cuidar das plantas e dos bichos. Mas, mesmo com a ressalva dela, fica uma ideia

sobre o que fazia no assentamento (“nada”) visto que estou “só” acompanhando as crianças, ao pesquisar com elas.

Caminhando com as crianças no assentamento, rumo à quadra de esportes, uma senhora vê e comenta de sua calçada, dizendo que eu andava “arrodeada” de crianças e que as mesmas gostavam de mim porque eu as considerava, lhes dava atenção e lhes escutava. Em um outro dia, mas em situação parecida, acompanhava algumas crianças brincando em frente à casa de uma delas. Jogavam bola e brincavam no balanço. O pai do menino dessa casa me ofereceu melancia e trouxe uma bandeja cheia desta dizendo que sabia que eu não iria comer sozinha, acompanhada das crianças como estava.

Nas visitas às casas das crianças para avisá-las e convidá-las para as oficinas falei também com seus responsáveis, encontrando geralmente suas mães e avós. Na casa de um dos meninos, sua mãe comenta que será bom seu filho participar “porque é bom aprender”, enquanto na casa de outro menino, sua avó reforça tal importância dizendo que seu neto “precisa se ocupar de algo bom”.

No nosso encontro de despedida, após todos os encontros das oficinas, uma avó, que havia ido até a bodega, passa pelo salão da casa sede e vê quão colorido estava o local. Então ela pergunta se também podiam participar daquele encontro crianças de sua idade, falando de sua vontade de fazer parte daquele momento. De fato, o encontro pareceu chamar a atenção de quem passava por perto/fora, pelo tanto de crianças e o colorido das mesmas em atividade.

A pesquisadora que também era psicóloga acalmava as crianças agitadas durante a celebração, mas agitava o menino que ficou quieto em casa ao invés de ir encontrá-la; estar “só” acompanhando as crianças era entendido como “fazer nada”, então que importância ou mesmo necessidade há de estar com elas? Andar rodeada pelas mesmas significava ser considerada, mas também ser tomada pelas crianças; ensinava coisas boas às crianças “danadas” que precisavam aprender e se ocupar, assim como as reunia colorindo o salão da casa sede. Ou seja, indiretamente os adultos falam de crianças agitadas, danadas, ativas, que tomam iniciativas, agem por si e não precisam ser acompanhadas ou mesmo monitoradas por um adulto, precisam, sim, aprender coisas boas e se ocuparem, assim como, reunidas, são capazes de mobilizar a atenção dos demais com sua vivacidade. Ressaltamos, portanto, como estas percepções, em sua maioria, são favoráveis à inclusão e à participação das crianças na vida do assentamento, pois as mesmas são vistas como sujeitos que agem e se fazem presentes

no cotidiano do mesmo, sem precisar estarem ligadas a um adulto. Mas ao mesmo tempo, apontam para uma necessidade de formar, ensinar e aquietar essas crianças agitadas para que possam agir e participar no futuro.

Houve ainda uma situação em que, conversando com a professora sobre a escola e a minha entrada como pesquisadora na vida do assentamento, a mesma questiona “e se tu fosse uma espiã?”, colocando que nessa hipótese eu estaria descobrindo com as crianças várias coisas sobre o Movimento, e desde dentro. A professora contou que os pais e mães não gostariam que as crianças ficassem sozinhas na escola com uma desconhecida, mas que em uma atividade definida como da pesquisa seria diferente. Isso porque, conforme afirmou, na escola as crianças estavam sob a responsabilidade dos educadores.

A fala da professora - com quem construí uma relação que permitia conversas abertas como essa - refere-se à presença de uma estranha, com as crianças do assentamento, e ainda descobrindo coisas sobre o Movimento desde dentro, como uma infiltrada. Suas colocações demonstram que as crianças são importantes e precisam ser protegidas de ameaças externas. Na escola, elas são colocadas pelos seus responsáveis (e parece que isso é esperado pelo assentamento todo) sob a responsabilidade dos/as professores/as. Essa estranha precisava, portanto, deixar claro suas intenções e propósitos e assim conquistar confiança dos adultos para trabalhar com as “suas/nossas” crianças. Havia também o receio de que a pesquisadora se infiltrasse e, ao deixar seu campo de pesquisa, apresentasse um retorno “desastroso” para os assentados (o que nossa interlocutora acrescentou ao citar um exemplo de algo que já ocorreu com uma pesquisadora no assentamento), criticando-os sem piedade, nem ética. Isso significaria conhecer profundamente suas vidas e não trazer nada de construtivo, pelo contrário, podendo trazer algo de destrutivo.

Mesmo com essas considerações conversadas com a professora, de um modo geral observamos que havia receptividade e abertura por parte dos adultos moradores do assentamento com a pesquisadora estranha que estava ali. Por sua vez, imaginar se a pesquisadora “fosse uma espiã”, como colocado, mesmo se tratando de uma situação hipotética, parece ajudar a dimensionar, ter uma noção mais concreta do que pode significar a presença dessa adulta estranha. Nesse sentido, era possível perceber que suas crianças não estavam à toa, entregues a essa estranha, o que nos faz pensar sobre uma responsabilidade e um cuidado coletivo com as crianças do assentamento por parte

dos/as adultos/as assentados/as. Essa ideia das crianças como responsabilidade de todos/as, embora não parecesse compartilhada por todos/as os/as assentados/as, permanecia como fundamental para alguns/as deles/as, especialmente os/as responsáveis pelas crianças, na família, na escola e nos papéis de coordenação.

Houve uma situação em que levei uma bolada na cabeça, enquanto assistia ao jogo dos rapazes na quadra de esportes, na companhia de um grupo de crianças. Nessa ocasião elas me socorreram, assim como pediram auxílio à outra adulta nessa tarefa. Na calçada da casa onde me hospedava, tomando um chá para cuidar de qualquer dano que pudesse ter sofrido, ouvi dessa adulta que “a Lis é boazinha”, “vocês fazem ela de besta” e “não respeitam nem tem limite”, reclamando das crianças ali presentes. Mais tarde nesse mesmo dia, ao dividir igualmente um pacote de biscoitos com as crianças com quem eu estava, a avó de duas delas me disse: “tu é mesmo toda criança”, referindo-se a essa escolha de dividir igual com as crianças e desse modo me igualar às mesmas. Essas percepções servem para exemplificar como os adultos reparavam e comunicavam suas observações sobre essa pesquisadora que deixava as crianças fazerem tudo (inclusive com ela e dela), não lhes dava limites, era sempre “boazinha” e, assim, as crianças a levavam para onde quisessem. Ou seja, tratava-se de crianças que, não encontrando limites claros em uma relação, ocupariam todo o espaço que fosse possível, revertendo uma hierarquia de gerações, liderando e mesmo dominando uma adulta.

Nesse sentido, os adultos percebiam uma diferença na relação estabelecida entre essa adulta e as crianças, que incluía encantamentos e apaixonamentos mútuos, mas também uma quebra de fronteiras e muita permissividade. Isso implicou em uma horizontalidade e parceria na convivência entre pesquisadora e crianças, como discutido na primeira temática desse capítulo, o que era também pontuado pelos adultos.

Do que falavam da relação da pesquisadora com as crianças, atentamos que os adultos reconheciam essas últimas como assertivamente presentes na vida do assentamento, nos espaços da família, da escola e da rua, e agora na relação com essa adulta. Havia embates, questionamentos e negociações presentes na relação entre os mesmos e as crianças. Mas isso não acontecia de modo tão aberto, sem limites e com muita permissividade como era com a pesquisadora. Os adultos do assentamento manifestavam reconhecer nas crianças o modo com que enfrentavam as questões do dia a dia, admiravam suas atitudes, mas mantinham uma hierarquia e normas que deveriam

ser cumpridas, como o modo de se dirigir a eles e o respeito aos mais velhos, por exemplo. Tratava-se de uma ordem que mantinha as crianças sob a obediência dos adultos, embora essa obediência precisasse ser dialogada e negociada. As crianças, por sua vez, com esse “jeito de serem” que aprendiam nos ensinamentos e vivências da vida coletiva do assentamento, complexificavam o simples fato de crianças estarem historicamente subordinadas aos adultos. Mas isso não dispensava o seu respeito aos mesmos.

Carvalho e Silva (2013), em sua investigação sobre participação infantil em um assentamento do MST, identificam como modos de participação dessas crianças, na família e na escola, a colaboração, influência e resistência. Essas autoras notaram que “em alguns momentos, são atualizadas formas bastante tradicionais de relação etárias, de controle do adulto sobre a criança; em outros, verifica-se a emergência de sujeitos crianças empoderados e em situação de igualdade em relação ao sujeito adulto” (p. 110-111). Entendemos com isso que, há de certo modo um movimento nessas relações, por sua vez implicado na participação das crianças.

O estudo de Twun-Danso (2010) traz um contraponto quando assinala que, no cerne da própria noção do que constitui a infância estavam o respeito e a obediência aos mais velhos. Assim, na cultura de Gana, as crianças são treinadas desde bem jovens para serem humildes diante dos adultos e aceitarem seus conselhos. Não se espera que elas desafiem os adultos, nem questionem o que é dito que elas devem fazer. Isso, por sua vez, contribuiu para a compreensão de que os direitos de participação das crianças não eram “simpáticos” aos valores fundamentais da família e comunidade em Gana, dificultando sua concretização. No entanto, Obeng (1998, *apud* Twun-Danso, 2010) argumenta que alguns valores culturais como o respeito e a obediência destroem a iniciativa e criatividade da criança, que se torna temerosa em confrontar as normas tradicionais e inábil para falar o que pensa facilmente. Como consequência, um grande número de crianças não apenas se esforça para formular e articular suas visões, mas geralmente acha difícil responder questões ou simplesmente falar, ao menos que estejam na companhia de seus pares (Twun-Danso, 2010). Observamos que no Palmares havia essa abertura para as crianças, embora o que era feito com suas expressões e participações seja problematizável.

Assim, sobre a participação das crianças, podemos inferir, da relação das mesmas com os adultos, que essas relações eram favoráveis à sua participação, na

medida em que as crianças eram concebidas e tratadas pelos adultos como sujeitos ativos e atuantes na dinâmica cotidiana do assentamento, o que provocava movimentações nos lugares intergeracionais, em um sentido de relações mais igualitárias e de inclusão das crianças. No entanto, relações favoráveis não significava garantir essa participação, pois o modo como as percepções dos adultos repercutiam na prática trazia contradições, chegando às reclamações das crianças de não participarem nos espaços institucionais do assentamento, ou mesmo não serem consideradas ou ouvidas em suas ideias e opiniões, como discutimos mais adiante.

Twun-Danso (2010) destaca o bom relacionamento entre mães e filhos, no contexto cultural de Gana, como algo favorável à participação das crianças. As crianças “participavam mais” com suas mães que, por outro lado, eram mais prováveis de pedir a opinião de seus filhos do que os pais. No entanto, essa troca de opiniões se restringia à privacidade do lar, em oposição ao domínio público, devido à crença de que em público as crianças deviam, pelo menos, mostrar sua submissão diante da autoridade de suas mães.

Na pesquisa que realizou com crianças e adultos do Movimento de Crianças Trabalhadoras do Peru, Taft (2014) assinala que o ideal de igualdade de colaboração intergeracional tem se mostrado difícil de ser implementado diante do contexto social de desigualdade baseada na idade, e apesar das boas intenções e do compromisso com a agência e autoridade das crianças, adultos e crianças desse Movimento continuavam replicando padrões estruturais de comportamento nos quais os adultos assumiam o poder. Facilitar a participação das crianças, portanto, constitui-se como um desafio, demandando preparo dos adultos nessa tarefa, além da sensibilização que aparece como um desafio nessa construção. No entanto, Taft (2014) assinala que não há um corpo substancial de pesquisa crítica sobre o relacionamento entre adultos e crianças nos espaços participativos.

Taft (2014) compreende que muitos adultos têm dificuldade de criar um diálogo intergeracional sem se voltar às relações habituais e hegemônicas entre adultos e crianças. As crianças no Movimento peruano, por sua vez, também lutam para dar sentido a essa tensão, geralmente retornando aos seus próprios hábitos de esperar e ouvir os adultos “experts”. Assim, criar um diálogo intergeracional no qual as vozes das crianças tenham poder e autoridade substanciais requer a implementação de práticas que

quebrem hábitos de ambos os grupos, a partir dos quais os adultos são tidos como os experts e as crianças como aprendizes (Taft, 2014).

Voltando ao assentamento Palmares, observamos, em síntese, que havia um reconhecimento por parte dos adultos das possibilidades de ação e participação das crianças desde já no presente. As condições históricas, por sua vez, parecem influenciar nessas possibilidades, pois um cenário de maior individualização em relação aos valores da organização coletiva marca as vivências das crianças, em suas rotinas, escolhas e prioridades relacionadas ao seu envolvimento com as questões coletivas, especialmente se comparadas às crianças do assentamento de antigamente.

Havia ainda muitas referências sobre investir nas crianças, prepará-las, confiar e apostar nelas em uma perspectiva de futuro, para que adiante elas pudessem assumir o trabalho e organização do assentamento, além de que se tornassem mais fortes para enfrentar situações de discriminação, por exemplo. Assim, da relação dos adultos com as crianças no Palmares de hoje observamos também uma tensão entre essa participação infantil no presente e como uma preparação das crianças para o futuro.

4.4 As experiências de participação das crianças em um contexto de formação de “pessoas de luta”

Abordamos nessa temática o contexto social e político da vida cotidiana no assentamento Palmares, pautado na organização coletiva e referenciado nas lutas do MST, para então tratar das experiências de participação presentes nesse contexto.

Há variados exemplos de participação dos assentados, baseados no próprio modo em que os mesmos organizam a vida em coletivo. Nesse cenário, destacam-se as discussões e tomadas de decisões nos grupos de famílias e nas assembleias da associação de moradores, assim como a organização do trabalho e produção coletivos.

As crianças, como assinalamos, estão presentes na vida do assentamento, constituindo suas relações com os adultos e demais assentados, principalmente em suas brincadeiras e andanças (em seus trânsitos livres pelo assentamento) e na ocupação “viva” que fazem do espaço da escola. Interessa-nos agora explorar sua relação com esses e nesses espaços de participação institucionalizados no assentamento, analisando se sua presença é de algum modo transformada em inclusão, e se sua participação é possibilitada/potencializada, e em que condições.

Desse modo, apresentamos esse cenário de vida coletiva do assentamento, a partir do que foi observado e principalmente conversado com seus moradores adultos, nas atividades de imersão e nas entrevistas. Em seguida, apresentamos as atividades de participação institucionalizadas do assentamento, descrevendo e analisando a presença, inclusão e participação das crianças nas mesmas. Nesse caso, destaca-se a participação das crianças nas apresentações e místicas. Há outros modos das crianças se fazerem presentes, se incluírem e participarem, o que é também descrito e analisado. Por fim, tecemos algumas considerações sobre as crianças serem denominadas e identificadas como “sem terrinhas”, o que aponta para uma posição das mesmas no assentamento e no Movimento como sujeitos políticos.

4.4.1 O contexto social e político do assentamento: a organização coletiva e a formação de “pessoas de luta”.

O assentamento Palmares consiste em uma terra conquistada em um processo de luta pela reforma agrária. Nesse sentido, se desenvolve pautado pela organização social e política de seus assentados em um modo de vida coletivo. Nesse cenário que estrutura seu cotidiano, destaca-se a importância da educação e da formação de seus sujeitos, referenciados no significante da “luta”.

Nas entrevistas realizadas (as quais nos referimos anteriormente), nossas interlocutoras e interlocutor falam da importância da atuação dos coletivos e das discussões na vida no assentamento, ressaltando que “não se vive isolado”. Ressaltam a importância do estudo, da formação e da educação, assim como da compreensão dos sentidos dos símbolos e das lutas que se empreendem. Assim, no assentamento há uma proposta, talvez por vezes implícita, de formar “pessoas de luta”, conscientes de seus direitos e deveres, o que marca uma importante diferença social do grupo.

Desde a época da ocupação e início do assentamento Palmares há uma presença significativa das crianças, para as quais é voltada uma preocupação de educar como coletivo. Inicialmente isso se dava nos grupos extra escola, que se reuniam ainda no acampamento. Era forte também a preocupação de protegê-las de maus tratos, principalmente vindos de pessoas do próprio assentamento, sendo acordado em regimento que todos/as deveriam colaborar no cuidado com as crianças, conforme citamos no tópico anterior.

Sobre o assentamento como um projeto diferente de vida em sociedade, uma de nossas interlocutoras desabafou e disse sentir muito medo em relação a como será no futuro, pois atualmente no assentamento, mesmo com todas as dificuldades de se viver esse projeto social e político, ainda há tranquilidade e segurança na convivência entre as pessoas, sem casos de violência, roubos e coisas afins. Atenta que há, entretanto, algumas rixas entre uns e outros moradores. E se questiona sobre como será quando aqueles que sustentam a bandeira da dignidade não estiverem mais lá. Inclusive, como apontado por outro entrevistado, essas pessoas que “fizeram o acampamento”, estando na construção do Palmares desde sua fundação, constituem-se referência no local, para seus moradores, e suas falhas pesam no coletivo num sentido de desestabilizá-lo. Nossa interlocutora assinala que a juventude hoje em dia não gosta mais de trabalhar na agricultura, o que ela acredita facilitar, por exemplo, o acesso às drogas e “dessas coisas aí”. Se não fosse a luta para a ocupação e construção do assentamento, talvez muitos dos seus atuais moradores estivessem vivendo nas favelas da cidade, conforme afirma.

Assim, ao longo da história do assentamento Palmares, a “mística da luta” foi enfraquecendo, como afirma nossa interlocutora. Segundo ela, hoje há poucos exemplos do que se considere de fato coletivo, sendo ainda possível identificar problemas e contradições nas experiências existentes. Ela ressalta, entretanto, a importância da base e da história que se construiu, como algo que fortalece e sustenta o projeto original. Mesmo com a proposta de vida coletiva enfraquecida, os problemas e contradições atualmente existentes, é nesse contexto que, como destacamos na temática anterior, as crianças do assentamento aprendem sobre viver em um clima comunitário, em relação às regras e à solidariedade, por exemplo.

Correia et al. (2004) falam sobre as vivências das crianças relacionadas às lutas do Movimento e à construção de uma identidade sem terra, ressaltando que “essas crianças nos apresentam uma experiência que parece atuar na maneira de perceberem a si próprias: a luta pela terra” (p. 7). Diferentemente do assentamento, no acampamento a posse da terra ainda não está garantida por lei, o que provoca uma condição de maior tensão, com conflitos mais presentes. Essa situação de permanente conflito, por sua vez, participa da construção da identidade das crianças como “crianças de movimento social” e a vivência da infância acontece, como afirmam as autoras, entrelaçadas em “experiências cotidianas coletivas de enfrentamento” (p.9-10).

Carvalho e Silva (2013) destacam o quanto esse contexto e filiação identitária das crianças membros de um movimento social podem ser instigantes para os estudos sobre a participação infantil, na medida em que nos leva a refletir sobre “os impactos de experiências particulares na constituição de sujeitos ativos e, principalmente, coletivos”. Para as autoras, esse contexto demanda dos estudos da infância que incluam a “dimensão política e do sujeito coletivo, singular à vivência em um grupo que faz da luta social a centralidade de sua existência”. Ou seja, que os estudos da infância considerem essas “configurações históricas, sociais, econômicas, geracionais e de gênero de um rural e de uma infância particulares” (p. 111).

Nossos interlocutores assinalam também que as crianças têm como uma importante referência nessa vida coletiva e comunitária o seu núcleo familiar, seguindo de certo modo os exemplos e hábitos de suas famílias. Se há uma família que não costuma se envolver com as atividades da associação, por exemplo, observam que as crianças dessa família acabam também se isolando e não participando tanto dessa vida coletiva mais ampla.

Uma de nossas interlocutoras destacou ainda que há uma preocupação dos adultos de que as crianças não percam esse sentido da “luta”, o que pode ser exemplificado com a “briga” travada pelos assentados pela permanência da escola do campo no assentamento. Como assinalamos em capítulo anterior, quando apresentamos o campo empírico da pesquisa, a escola parece ser o equipamento mais diretamente relacionado à presença e participação das crianças na vida no assentamento. Observamos, no entanto, que a luta pela sua permanência tem à sua frente os adultos - professores, pais e mães e lideranças do assentamento – de forma mais incisiva que as próprias crianças.

Conforme apresentamos em um tópico anterior, referente às possibilidades de participação das crianças na escola, estas expressaram suas opiniões sobre a importância dessa instituição e por que a mesma não poderia ser fechada, durante uma oficina que realizamos com elas. Essas expressões e manifestações das crianças, por sua vez, falam de como estão envolvidas na luta pela permanência da escola do campo no assentamento. Em suas falas e desenhos, elas reconhecem motivos mais compartilhados da importância da escola por ser local de aprender e estudar – considerando como algo necessário e importante para elas – e por ser uma conquista do assentamento em seu projeto político e pedagógico. Apontam também motivos relacionados a uma dimensão

afetiva, expressando gostarem e sentirem-se bem – por vezes melhor - na escola do Palmares. Além disso, falam de sua presença na escola como argumento importante para a existência e permanência da mesma (veremos no próximo capítulo que as crianças também expressam opiniões e sentimentos que as distanciam dessa luta). Seria então nesses termos que poderíamos abordar a participação das crianças nessa luta pela permanência da escola no/do Palmares. Ou seja, elas tanto compartilham, por vezes reproduzem, discursos sobre o que é bom e importante (estudar e aprender, a escola como uma conquista do assentamento) como expressam seus afetos em relação à escola como algo que as vincula à essa luta.

Outra interlocutora nos falou sobre o progresso no Palmares de hoje, colocando que embora tenham encontrado muita dificuldade, há também êxito. Ela entende que o coletivo tem progredido na situação econômica, na educação, no convívio e entrosamento das famílias, no sentido de se conhecerem e viverem fraternalmente buscando um objetivo comum. E defende que todos possam ter uma vida digna e de plena liberdade, o que implica que ninguém esteja oprimindo o outro. Atentamos, no entanto, que sua fala é bem romantizada, e recai sobre as crianças, reforçando expectativas de que elas realizem esses anseios, o que inclui poderem estudar e fazerem suas escolhas. Nesse sentido, completa que é possível a criança mesma escolher o que quer e acha certo, pensando em um objetivo de vida que não seja só dela, mas de todos. Ressalta assim possibilidades de ação das crianças marcadas por valores desse contexto coletivo em que estão inseridas.

O coletivo de educação do assentamento tem um papel fundamental na educação e formação das crianças e em seu envolvimento nesse contexto de vida coletiva. Algumas de nossas interlocutoras defendem a ideia de que essa formação das crianças deve acontecer para além do espaço da escola, estendendo-se para a vida do assentamento. Isso significa, por exemplo, reconhecer a importância das interações das crianças no cotidiano (o que mais adiante será discutido como uma participação infantil que já acontece).

Como colocado por nossas interlocutoras, no entanto, a escola do assentamento precisa por diversas vezes “bater de frente” com o “sistema” para garantir suas aulas “diferenciadas”, ou seja, contextualizadas e relacionadas ao projeto social pensado e vivido no assentamento.

Nas conversas nas calçadas, atentamos para o que alguns adultos falavam sobre a vida no assentamento, incluindo desde explicações sobre sua organização coletiva a desabafos sobre seu enfraquecimento, passando pelas contradições nos discursos do Movimento e memórias de experiências passadas da história do Palmares, quando eram incluídos exemplos de como viviam as crianças antigamente.

Uma moradora certa vez me contou histórias do assentamento, me situando sobre a comunidade, suas famílias e relações. Explicou-me que cada família contribui com o trabalho coletivo com mão de obra ou pagando uma taxa pelos serviços realizados. Na prática, apenas os homens são aceitos a contribuir com mão de obra, sendo que as mulheres solteiras contribuem pagando as taxas. Na casa de uma das crianças, sua mãe, que é solteira, fazia vários tipos de trabalhos, braçais, inclusive, mas não era aceitável que ela contribuísse com seu trabalho na parte coletiva (devendo pagar a taxa). Assim, nossa interlocutora desabafava sobre os pensamentos e as práticas machistas prevalecentes, sobre o contraste do individualismo com uma proposta de coletivo e sobre as contradições que acontecem entre os discursos, os ideais e o cotidiano.

Em um final de tarde de domingo, com um grupo de assentados conversando na calçada, um deles conta que anda desanimado com a organização do assentamento, com o trabalho e a produção coletivos, com o comprometimento dos parceiros com o dever de cada um para esse coletivo, dizendo que estão mais individualizados e desabafando sobre um enfraquecimento dessa organização. As contradições são também identificadas, nas conversas com os assentados, em relação ao próprio Movimento, como por exemplo, quando desabafavam sobre os discursos de lideranças que defendiam algo, mas na prática acabavam adotando outras posturas.

Houve uma ocasião, também em uma conversa na calçada, que uma assentada me perguntou se eu já tinha ido a uma ocupação, explicando a diferença de ocupação de terra e de prédio. Ela seguiu contando sobre as experiências de ocupação dos prédios públicos do DNOCS²⁴ e do INCRA²⁵ e do quase massacre durante a ocupação na Av. Bezerra de Menezes, em frente à Secretaria de Agricultura do Ceará, na capital Fortaleza. Lembrou também do tempo em que o Palmares era ainda um acampamento, no início de sua ocupação, com as crianças pobres e felizes, segundo ela, que se

²⁴ Departamento Nacional de Obras contra a Seca.

²⁵ Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária.

divertiam e tomavam banho no rio. Disse que a comida era pouca, bem diferente do que os meninos reclamam hoje, e que seu pai não podia comprar chinelo para todos os filhos. Ao contar para mim essas histórias, ela ajudava no sentido de que me situasse e conhecesse as experiências dos/as assentados/as, das suas lutas e embates. Mas ela também perguntava sobre meu conhecimento dessas experiências, questionando de alguma forma minha proximidade com as mesmas e, conseqüentemente, com eles próprios, assentados. Era como se me perguntasse “você tem ideia do que são essas experiências pelas quais passamos?”. Além disso, ela me ajudava a entender as realidades distintas e distantes das crianças que vivem no Palmares hoje, e daquelas que viveram na sua fundação, ainda no tempo em que o Palmares era um acampamento.

Soube também, em uma dessas conversas na calçada, da experiência de algumas crianças do Palmares de antigamente de construir uma horta, cuidando da mesma e comercializando os seus produtos. Do Palmares de hoje, por sua vez, ouvi de um senhor morador antigo que, sendo jovem, ali era um ótimo lugar para se viver, em relação à lida no assentamento, cuidando dos bichos. Mas, sentindo-se velho, sua vontade hoje era de sair do local.

Do que observamos das falas dos adultos sobre a vida no assentamento, constituindo esse contexto particular, chama nossa atenção a importância que é dada à formação de “pessoas de luta”, no que estão incluídas especialmente as crianças, tanto na escola como no cotidiano do assentamento. Na escola, por sua vez, os assentados “batem de frente” com um sistema capitalista ao defenderem e colocarem em prática o que é importante ser trabalhado com as crianças nesse processo de formação.

Observamos também um sentimento de desânimo com os rumos que essa organização, fruto de um projeto social e político, vem tomando, com o enfraquecimento do coletivo em relação a um crescente individualismo, o que tem a ver com um cenário mais amplo do qual o assentamento não está separado/isolado. Os adultos com quem conversamos identificam ainda as contradições que vivem entre o que é defendido e falado como importante e o que têm ocorrido na prática cotidiana. Isso coloca em questão valores e ideais de coletivização, de lutar por seus direitos juntos/as, de respeito às diferenças e a diversidade de seres humanos; inclui problemas como o machismo, mas também a homofobia, que não é falada explicitamente, apenas nas entrelinhas quando expressam receio de que alguma criança tenha uma orientação homoafetiva, por exemplo.

E as crianças, esses seres vulnerabilizados pelo sistema capitalista, como ficam? Elas estão hoje vivenciando mais intensamente do que as crianças de antigamente esse enfraquecimento da organização coletiva, mas também ainda são o alvo dos processos de formação de sujeitos políticos engajados com esse projeto político-social do assentamento e do Movimento. Tudo isso traz implicações para sua inclusão e participação, o que abordamos na sequência dessa discussão.

4.4.2 Quais as práticas e experiências concretas de participação no assentamento? Quando e como as crianças participam?

Conforme descrevemos sobre sua organização (em capítulo anterior referente à contextualização do campo empírico da pesquisa), no assentamento Palmares há atividades institucionalizadas de participação como as assembleias dos associados e as reuniões dos grupos de famílias, além das atuações dos coletivos (nas áreas de educação, saúde, religião, cultura e lazer, juventude, meio ambiente) e dos setores (com os assentados responsáveis pelo trator, a bodega, a rádio, a associação e a distribuição de água - comunitária, assim como a manutenção da infraestrutura, que inclui a casa sede e a casa digital). Há ainda as funções de presidente, tesoureira e secretária da associação de assentados.

Vinculado ao MST, o assentamento conta, entre seus moradores, com lideranças e militantes do Movimento. Estes, além das atividades de organização coletiva locais, estão envolvidos em ações da militância do Movimento, como as reuniões de coordenação e coletivos, as articulações com governo e entidades da sociedade civil (entre as quais entram a conquista de projetos produtivos para os assentamentos), as jornadas de lutas, os encontros e eventos de formação e políticos.

As crianças do Palmares, como membros das famílias, têm a possibilidade de compartilhar os espaços institucionais de participação do assentamento referentes às assembleias e reuniões dos grupos de famílias, por exemplo. Nesses espaços são discutidas, opinadas e decididas questões diversas da vida no assentamento, compartilhadas no coletivo. Mas como tomamos conhecimento, ouvindo de algumas crianças (durante as observações participantes, assim como nos encontros das oficinas) e dos adultos (também nas observações participantes, além das entrevistas), as poucas crianças que frequentavam esses espaços, acompanhando seus pais por motivos

diversos, participavam apenas como ouvintes, mesmo que em outros momentos tenham confirmado entender do que se tratava e ter suas opiniões.

Estava na casa onde me hospedava no assentamento quando o coordenador de um dos grupos de família chegou para avisar de uma reunião logo à noite. A dona da casa me contou que às vezes as crianças se fazem presentes, mas “não palpitam”. Em um outro momento, na escola, duas crianças, das poucas que chegam a ir nas reuniões acompanhando suas mães, me disseram que vão e que entendem as discussões, embora de fato não se manifestem.

Em um outro dia, com mais tempo em campo, soube de uma reunião na casa sede que pautaria a estadia dos visitantes franceses ligados a um projeto de turismo comunitário. Alguns moradores tinham sido indicados para hospedá-los, outros para lhes servir as refeições, sendo os mesmos escolhidos e convocados pela coordenação do assentamento. Duas meninas eram as únicas crianças presentes nessa reunião, acompanhando suas mães e participando como ouvintes.

Embora apenas as duas meninas tivessem participado como ouvintes dessa reunião, as crianças participaram dessa visita de outras formas, como quando compuseram sua própria banda na noite cultural. Na programação elaborada para os turistas haveria uma noite cultural em que as crianças se apresentariam em uma mística e logo após teria um forró, comandado pela banda formada pelos próprios moradores, homens e adultos. Não foi possível organizar a apresentação das crianças, mas houve o forró. E nele, enquanto a “banda dos coroas” (como é chamada informalmente pelos/as assentados/as) tocava, algumas crianças, das maiores/mais velhas, estavam sentadas próximas compondo sua própria banda, imitando o grupo de adultos. Além desse episódio, as crianças foram vistas pelos visitantes quando estes lhes deram presentes (jogos), o que fez com que se reunissem várias vezes para brincar.

Em relação à participação nas atividades de militância no Movimento, estas eram acessadas pelas crianças na companhia dos pais e mães, a partir dos quais também tomavam conhecimento do que ocorria.

A professora que me hospedava uma vez me contou sobre quando sua filha lhe acompanhava nas temporadas do curso de Serviço Social²⁶, indo mãe e filhas juntas

²⁶ Graduação que cursa pelo Pronera – Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, junto à UECE – Universidade Estadual do Ceará. O curso funciona em sistema de revezamento escola-comunidade e o período de aulas ocorre na capital Fortaleza, onde os estudantes ficam hospedados por alguns meses.

também em algumas das lutas das quais a turma participava.

Em uma das vezes que presenciei, junto a três crianças, o grupo de assentados que se dirigia para o ato na Câmara dos Vereadores de Crateús, tivemos uma rápida conversa. Perguntei aos meninos se eles sabiam para onde aquele grupo ia, sobre o que responderam que se tratava de uma manifestação. Perguntei-lhes se iriam também e responderam que não. Um deles disse que sua mãe já havia ido uma vez e lhe contou como foi, tratava-se de uma manifestação de apoio a um candidato político. Outro menino disse que aquela manifestação era sobre “fora Cunha”. Observei ainda que havia duas crianças junto ao grupo prontas para também irem na manifestação, acompanhando seus pais e/ou mães.

Uma dessas crianças que nesse dia ia para a manifestação é filho de lideranças do assentamento e do Movimento, e costumava contar para mim sobre sua participação em eventos do MST.

Uma vez ele me contou da sua ida à formação da militância do Movimento, em um assentamento localizado na praia. Disse que uma outra criança (mais nova que ele, também filha de lideranças/militantes) só queria ir para a praia e não para as plenárias, das quais ele, sim, participava - esse encontro reuniu boa parte da militância do MST no Ceará, pautando a atual conjuntura e planos e estratégias de lutas e enfrentamentos, de como agir diante de um cenário complexamente adverso; soube da presença do menino, de sua irmã e dessa outra criança.

O mesmo menino me contou outra vez de sua ida a Crateús, para a manifestação que acabou por ocupar o prédio da Câmara dos Vereadores. Em uma outra ocasião, enquanto assistia algumas crianças que brincavam na quadra, ele sentou-se ao meu lado e me contou que iria para Fortaleza para o Encontro do MST (o Encontro da Coordenação Nacional, realizado em janeiro no Ceará), que seria novamente perto da praia.

Ao contar sobre suas viagens e participações em atos da militância, o menino parecia querer mostrar como ele estava entrosado e atuante junto às atividades que reúnem especialmente adultos, como se isso trouxesse destaque e importância para si, justamente a partir da ação de participar. Nessas situações ele ocupava um lugar de sujeito e não apenas de uma criança que segue seus pais e é por estes tutelada, em uma posição subordinada.

Essas situações tocam justamente na questão da inserção social e da

identificação das crianças como membros de um assentamento e de um movimento social. Elas vivem em um assentamento de reforma agrária, com uma organização coletiva, vinculado a um movimento social de lutas, com causas e bandeiras mais amplas relacionadas a um projeto de sociedade alternativo. Elas estão inseridas em uma realidade particular que lhes proporciona um contato cotidiano com mobilizações, organização e formação para as lutas que esse coletivo empreende. Nessas, as pautas defendidas estão muitas vezes diretamente ligadas às crianças, ao referirem-se, por exemplo, à educação do campo, à alimentação saudável com produção sustentável, à moradia e ao trabalho para todos/as, a condições de vida dignas, com respeito, igualdade e justiça.

Essa inserção implica no fato das crianças poderem se ver mais como parte desse projeto, ou seja, participantes dele, do que como pessoas que precisam ser separadas desse processo. Questões e temas da luta estão presentes em suas vidas, constituindo-as e implicando no modo como se relacionam e são tratadas pelos demais no assentamento, os adultos em especial, que lhes incluem de alguma forma nesses assuntos, nessas vivências, intencionalmente ou seguindo o fluxo dessa organização. Mas principalmente, o contato com esses temas e lutas aproximam as crianças da vida do coletivo, da vida social e política daquele lugar e do Movimento, não as separando, nem as mantendo nos espaços historicamente destinados a elas (como a escola para sua preparação e o lar para sua segurança e proteção). Nesse sentido, entendemos que as crianças estão constantemente sendo convocadas a um projeto coletivo, o que as impulsiona para a ação de participar.

Correia et al. (2004) assinalam que há “diferentes construções de significado sobre a experiência [das crianças] de crescer num acampamento” (p.6), sendo que essas diferenças muitas vezes estão relacionadas ao grau de pertencimento e participação dos próprios pais no MST, o que implica em como se dá a inserção da criança no Movimento. Em seu estudo, as autoras observam que parece ter sido a partir da decisão do pai de participar da ocupação que a família de uma das crianças mudou-se toda para o acampamento. As autoras também assinalam que, uma das vivências propiciadas pela inserção das crianças, junto aos pais, no Movimento, é a realização de viagens, como nos é relatado pelo menino participante de nossa pesquisa. Segundo Correia et al., são vivências que proporcionam às crianças conhecer outros universos e que dificilmente teriam acesso se não fosse pelo Movimento.

Carvalho e Silva (2013) apresentam um relato de uma criança participante de sua pesquisa, em que, em uma ação coletiva, um grupo de crianças enfrentou sua professora, buscou a diretoria para reclamar e reivindicar seus direitos e alcançou um resultado positivo. As autoras destacam essa situação como questionadora das possibilidades das vivências das crianças num assentamento e em um movimento social “colaborar nos processos de defesa de direitos e de sentimento de empoderamento nos outros espaços por elas frequentados” (p. 110).

Nessa direção, Arenhart (2005) fala de um ensinamento que as crianças “sem terra” participantes de sua pesquisa a fizeram refletir, qual seja, “que estão aprendendo a ser cidadãs na medida em que esta aprendizagem lhes ajuda a conquistar seus espaços, marcando posição na sociedade a qual pertencem, exigindo que os adultos as levem a sério”. Desse modo as crianças “ensinam os adultos a assim respeitá-las e valorizá-las e ajudam o próprio Movimento a romper a cerca da submissão e da falta de coragem daqueles grupos mais excluídos e escondidos do cenário social” (p. 12).

Nas entrevistas que realizamos com alguns adultos (já referidas), os mesmos ressaltaram a possibilidade das crianças do assentamento participarem como parte da família. Dois de nossos entrevistados enfatizaram que o modo de organização em grupos de famílias leva em conta a participação das crianças e o respeito às mesmas. No entanto, disseram entender que as próprias crianças “não se interessam” e/ou “os pais não levam [nas assembleias]”. Nossos interlocutores defendem que precisa ter mais coisas para as crianças participarem (como quando havia as cirandas junto das assembleias).

Algumas de nossas interlocutoras destacaram também a importância do envolvimento das crianças com a vida coletiva do assentamento, para além do que aprendem e/ou se envolvem na escola, em sua educação formal.

Os entrevistados citaram vários exemplos de participação das crianças do assentamento, tanto nos dias de hoje como antigamente. Em relação às crianças de antigamente, uma de nossas interlocutoras nos contou de um grupo bastante atuante de sem terrinhas que viveu sua infância no assentamento na década de 1990. Esse grupo de crianças organizou uma comissão para pleitear um pedaço de terra no assentamento no qual plantaram uma horta. As próprias crianças se organizaram para cuidar dessa horta. Quando tiveram um lucro com a venda de seus produtos, ao invés de quererem comprar brinquedos, como imaginava nossa entrevistada, se reuniram para decidir o que fariam

com o dinheiro e decidiram por unanimidade fazer uma festa com bolo e chamar os adultos para festejarem juntos.

Nossa interlocutora ressalta que essas crianças eram uma força no assentamento, pois, além da escola, elas “absorviam” a ideia do coletivo e “assumiam” o assentamento, organizadas. Entendemos que a inserção dessas crianças nesse contexto favorecia sua participação no presente, com as mesmas conquistando seus espaços na condição de crianças, mas especialmente aponta para uma interdependência entre gerações, quando as crianças se constituem como uma força no assentamento, mostrando aos/às demais assentados/as sua mobilização e organização. Nossa entrevistada segue contando que os sem terrinha de antigamente faziam comissões e criaram uma associação, assim como os adultos, “tudo muito de brincadeira, mas pra eles muito sério”. Houve uma situação, conforme nos relata, em que chegou uma equipe técnica para auxiliar a organização da associação de assentados. Na ocasião, contabilizaram um sexto grupo de assentados formado apenas por crianças, que estavam participando e a partir de então foi formada a associação delas, “eles foram se reunir com o técnico e aí nessa época era assim, eles vinham, sentavam e participavam do mesmo jeito”.

Em relação às crianças de hoje temos os exemplos da oficina de horta e da apresentação para a Secretaria Municipal de Educação, como nos relatou uma de nossas interlocutoras.

Já na década de 2010, uma organização não governamental realizou uma oficina no assentamento sobre construção de horta e soberania alimentar, dirigida para as crianças da escola. Os participantes receberam cartilhas e as crianças tiveram oportunidade de participar, falar, opinar. Segundo nossa interlocutora, elas falavam e sugeriam bastante, manifestando felicidade quando era acatada alguma de suas propostas. Segundo a mesma as crianças diziam satisfeitas “Fui eu que disse isso!”, “Isso aí foi uma proposta que eu dei”, o que demonstra como estavam dispostas a colaborar e fazer parte daquele processo, ou seja, participar.

Outra situação lembrada por nossa entrevistada refere-se a quando as crianças foram convidadas pela Secretaria de Educação do município a repetirem uma apresentação que haviam feito na escola. Como ela nos conta, as crianças foram vestidas de vermelho, com uma roupa confeccionada especialmente para a ocasião. Haviam ensaiado pouco, por pouco tempo, mas durante sua preparação, suas

professoras lhes explicaram os sentidos e significados do que estavam apresentando, que envolvia os símbolos das lutas no assentamento e do Movimento. Era praticamente uma mística apresentada para pessoas de fora e em local/contexto externo ao assentamento, situação na qual as crianças novamente expressaram bastante alegria e satisfação pelo que faziam, por sua participação, como relata nossa interlocutora.

Nesses relatos, os adultos trazem exemplos diversos nos quais identificam e reconhecem como as crianças participavam antigamente, poderiam participar ou participam hoje na vida do assentamento. Há um destaque para a participação como membro da família, o que é favorecido pelo modo de organização por grupos de famílias. Tal como seus pais e irmãos mais velhos, em tese, as crianças também podem ir às reuniões e participar delas. Há também a importância de que elas possam se envolver e aprender com as experiências da vida coletiva no assentamento, para além do aprendizado formal da escola. A própria escola defende essa ideia de integração com a vida do assentamento, como parte desse projeto político e pedagógico mais amplo.

Nas comparações feitas entre as crianças de antigamente e de hoje, atentamos para as diferenças que apontam o quanto as primeiras estavam mais atuantes, envolvidas e engajadas na vida coletiva do assentamento. Mas observamos que nas experiências atuais de participação das crianças elas se mostram interessadas e mesmo afetivamente envolvidas, manifestando alegria e satisfação. Parece faltar, no entanto, mais oportunidades para que elas participem, como apontaram alguns de nossos entrevistados.

No momento atual do assentamento, observamos que as crianças têm um papel protagonista na realização de apresentações e místicas, como algo que lhes cabe na organização coletiva, entre as atividades de participação instituídas no assentamento. Essa participação nas místicas, por sua vez, marca um contexto específico de educação e afirma uma presença militante das crianças na vida do assentamento e no próprio Movimento. O fato da mística ser destinada às crianças acontecia no Palmares, como observamos, mas também é relatado por Frota et al. (2013) e Arenhart (2005) como algo que acontecia nos assentamento em que pesquisaram. Nos Encontros do MST-CE dos quais pude participar, a mística era realizada pelos adultos e, principalmente pelos jovens, havendo um momento em que era assumida pelas crianças, quando ocupavam então o espaço da plenária. Dessas ocorrências, penso que, destinar a mística como uma tarefa das crianças, pode estar relacionado a um apelo afetivo que as mesmas possam

provocar, mobilizando mais ainda aqueles/as que participam desse momento. Mas também atentamos que se trata de uma maneira de preparar as crianças e inseri-las na militância e na própria luta, concebendo-as como sujeitos políticos no presente.

O episódio da apresentação para os visitantes da universidade é significativamente ilustrativo dessa participação, com exemplos de vários aspectos envolvidos no processo de realização desta atividade.

Em novembro de 2016 o assentamento Palmares recebeu a visita de um grupo de estudantes do curso de Geografia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que estavam em excursão conhecendo experiências exitosas de desenvolvimento da zona rural. Na programação no Palmares, cabia às crianças da escola do assentamento apresentar-se em uma mística para os visitantes. A preparação da apresentação estava sob o comando de uma das professoras, que coordenava o grupo nessa atividade, organizada com a participação das crianças do turno de aula do horário da visita (manhã), sendo chamadas informalmente outras do turno da tarde, para somarem-se ao grupo. Os visitantes reuniram-se no salão da casa sede e logo antes as crianças ensaiaram na varanda/área da casa da professora. Esta elaborou rapidamente o roteiro da apresentação e repassou para a turma: imprimiu um poema, dividiu-o em seis trechos e distribuiu para que as crianças lessem; outras crianças levariam itens como terra, milho, feijão, frutas e verduras, a foice e a bandeira do MST. Como possível, o ensaio foi rápido. As crianças, por sua vez, pareciam agitadas, uma delas desistia e voltava a assumir a leitura de um trecho do poema, outras pediam água e a escola parecia ter sido transferida para a casa da professora.

Ensaçada a apresentação, as crianças foram para a casa sede e, antes de se apresentarem, um dos estudantes da turma de visitantes veio conversar com a turma de “sem terrinha”. O visitante perguntava às crianças em que série estudavam e do que gostavam. Nesse momento, observei que elas estavam sorridentes, um tanto encabuladas, dóceis, conversando com a visita que parecia tão interessadas nelas. O estudante, por sua vez, se expressava de uma forma bem alegre e articulada, com forte entonação nas perguntas e ao receber as respostas das crianças. Eis que ele fez uma referência à minha presença ali com elas e, quando perguntou a um dos meninos sobre o que conversávamos, o mesmo respondeu “sobre a nossa vida”.

Os “sem terrinha” se apresentaram entrando no salão ao mesmo tempo em que liam cada qual um trecho do poema e outros carregavam os itens citados. Depois

cantaram o hino do MST e pronunciaram algumas palavras de ordem. As crianças, mesmo aparentando alguma timidez, estavam também empolgadas, como se aquilo tudo significasse uma novidade, um momento diferente, de se apresentar, mas também de se mostrar e conhecer aquelas pessoas novas. Elas ocupavam um lugar de protagonistas na recepção dos visitantes!

Após a mística, como era denominada essa apresentação pelos/as assentados/as, o professor da turma visitante falou, seguido de cada estudante, apresentando-se. Nas suas falas os estudantes expressavam o quanto tinham se emocionado com a apresentação dos sem terrinhas, que tinha sido “linda”, que aquelas crianças eram “sementes do futuro”, diferentemente dos adultos do assentamento, pois aquelas crianças estavam tendo oportunidades de terem mais informação para a luta e resistência, elas eram “esperança”.

As falas, expectativas e ideias que os visitantes expressavam do assentamento, resumidamente de um povo pobre e sofrido, que precisava lutar e resistir muito, assim como das crianças sem terrinhas, como a esperança e a semente que é plantada para seguir essa luta, chegaram, no contexto de observação participante em que estávamos imersas, de uma forma bem estranha. Era estranho ao que eu estava tendo a oportunidade de vivenciar junto às crianças e demais assentados no cotidiano. Em relação às crianças, foi até mesmo engraçado, pois foi passada uma ideia delas pelos visitantes como criaturas “fofas”, que emocionam. No dia a dia, entretanto, elas mostram ser muito mais que isso: são também danadas, agitadas e briguentas, por exemplo.

Espantei-me com esse modo dos visitantes tratarem as crianças sem terrinha e logo perguntei à professora, de quem estava próxima desde o início, se eu também havia agido dessa maneira quando cheguei. Ela revelou que eu parecia deslumbrada com as crianças, que parecia nunca ter visto pessoalmente a vida no campo, e pensou que logo, logo os meninos me “colocariam no bolso”. Ora, seu relato corresponde justamente ao que tanto pontuamos sobre a relação pesquisadora–crianças e muito se assemelha à reação daqueles visitantes. As crianças, em sua expressão de “fofura”, pareciam encantar facilmente, chamar a atenção para elas e convocar os visitantes a seu favor, o que tem muito a ver com esse jeito delas de serem atuantes e marcarem sua presença.

Entendo que essa imagem de “fofura” possa ser uma marca inicial das crianças, como uma primeira impressão que elas causam. Por sua vez, essa imagem se relaciona

com o fato delas serem “sem terrinha”, crianças “pequeninas” que já falam de algo que seria dos adultos. Ou seja, são crianças cantando um hino que fala de luta de classes, de enfrentamentos e libertação, apresentando os frutos da reforma agrária e proclamando palavras de ordem, como se fosse muito estranho e diferente as crianças assumirem esse lugar, aparecer como sujeitos políticos, partícipes de um projeto como é o do assentamento em que vivem.

Atentamos ainda para um aspecto relacionado a essa imagem de “fofura” e sentimentos de condescendência provocados pelas crianças nos visitantes: há um perigo se nos fechamos nessa primeira impressão, pois as crianças não são apenas essa imagem, que pode inclusive rotulá-las impedindo de conhecer aspectos importantes de suas vidas e de seu jeito de ser, aqueles ligados às suas iniciativas e ações assertivas e criativas, de resistências e questionamentos.

Sobre esse sentido, vale destacar quando Sicar e Dutta (2011) trazem a ideia de “resistência no sofrimento”. Os autores realizaram uma pesquisa com crianças filhas de trabalhadoras do sexo de Sonagachi (Índia), na qual propuseram-se a colocar em primeiro plano as experiências das crianças, desafiando a singularidade do foco no sofrimento que sua condição tem atraído, numa tentativa de expor como esse foco singular tem atuado para apagar a multiplicidade de experiências vividas, negando a essas crianças uma oportunidade de serem reconhecidas como cidadãs com agência para dar significados a como suas histórias são representadas. Desse modo, os autores questionam como as representações de sofrimento, especialmente de crianças, essencializa, naturaliza ou sentimentaliza esse sofrimento mais que perturbam ou inquietam as causas estruturais responsáveis pelo mesmo e se essas representações de crianças sofrendo resultam em garantir seus direitos.

Nesse dia da apresentação para os visitantes não fui à escola no turno da tarde. Estive na calçada de uma assentada conversando com outros moradores, e entre os assuntos da conversa estava principalmente a apresentação das crianças e a reação das visitas à mesma. Nesse mesmo dia voltei para a sede do município, pois era final de mais um temporada e retornaria para casa. No caminho do assentamento para a sede do município, feito de carona na moto do professor, este contou sobre a aula da tarde, que havia sido tranquila. Disse ainda que as crianças que haviam participado da apresentação pela manhã compartilharam com uma colega de turma que não esteve presente, contando que os visitantes relataram se emocionar com elas. Ao contarem para

a colega, manifestavam sentir orgulho de si pela forma como contribuía com as atividades do e no assentamento (apresentando-se na mística e emocionando os visitantes).

Observamos que o programa dos sem terrinha na Rádio Camponesa – rádio comunitária do assentamento Palmares - também constituía um espaço reconhecido de participação das crianças no assentamento. Ele havia sido citado pela coordenadora do coletivo estadual de educação do MST-CE quando conversávamos sobre em qual assentamento pesquisar, apontado como uma marca significativa da participação das crianças no Palmares. Como relatado na conversa com uma adulta, mãe do menino responsável pelo programa, este já contou com a participação de mais crianças. Às vezes algumas crianças comparecem e participam, mas hoje o programa está principalmente sob a responsabilidade de seu filho, que conta com a ajuda de uma criança mais nova. Este menino falou que não fazia planejamento de cada programa. O roteiro que seguia consistia em colocar o CD da banda de latas dos sem terrinhas do assentamento Recreio, município de Quixeramobim-CE, e fazer intervenções mandando “alôs” para os assentados. O programa dos sem terrinha na Rádio Camponesa é transmitido ao vivo todos os domingos às 7h da manhã²⁷.

Fora das experiências institucionalizadas de participação, um episódio significativo observado na pesquisa consistiu na ocupação da quadra de esportes pelas meninas e os meninos menores. Havia inicialmente uma presença das crianças frequentando a quadra, que permaneciam brincando ao redor, sem serem incluídas no jogo. Essa presença explicitou uma situação de certo modo conflitiva, pois as crianças queriam jogar, mas eram impedidas e excluídas pelos rapazes maiores que ocupavam a quadra costumeiramente. E a presença inicial acabou transformando-se em uma intervenção das crianças nos rumos da resolução desse mal estar.

Certa vez uma das crianças me perguntou o que era “público”, se era quando só se podia ir se convidado ou era para todos/as, e o que era o contrário de “público”. Depois que lhe respondi, ela concluiu: “pois a quadra é pública, todo mundo pode jogar, nós também!”, referindo-se às meninas e aos meninos menores, que ficavam sempre de fora. Essa mesma menina então me contou que na quinta-feira as crianças ficaram

²⁷ É possível ouvir o programa dos sem terrinha do Palmares acessando a Rádio Camponesa no *smartphone*, *tablet* ou *notebook* com o aplicativo Rádios Net. Os assentados costumavam ouvir pelo rádio de casa.

correndo pela quadra e levaram “carão” (reclamação) dos rapazes. Perguntei-lhe se haviam feito isso em protesto.

O tema da quadra de esportes ficou por um tempo em evidência para as meninas que questionavam sobre não poderem brincar também. Elas apontavam saídas falando de horários possíveis para cada grupo jogar e de regras que possibilitassem incluir as crianças menores. Também falavam de um dos rapazes que xingava e reclamava da presença “dessas crianças”.

Certo dia, quando chegamos na quadra após o turno escolar da tarde, uma das meninas puxou um coro dizendo “deixa nós jogar” e “a quadra é pública”. Uma das mulheres, adulta, que jogava com os rapazes, atentou que de fato havia perigo das crianças menores levarem “boladas” e que elas poderiam jogar de manhã cedo, como as mulheres faziam. Duas das crianças, meninos e maiores, conseguem entrar no jogo e parecem se “aliar” aos rapazes que ocupavam e dominavam a quadra. As demais crianças partem para brincar no espaço ao redor. Nesse dia havia mais pessoas presentes na quadra, inclusive mais crianças. Chegou então uma jovem que, entendendo o que as crianças menores reivindicavam, juntou-se às mesmas para ocupar a quadra: cantaram o hino do MST (trechos) e depois jogaram gravetos na quadra, como se estivessem lutando, iniciando um processo de ocupação de uma área. Os rapazes, no entanto, jogaram os gravetos de volta e o “confronto” começou a tomar um tom de tensão. As crianças recuaram e a quadra permaneceu no comando dos maiores.

Nos dias que se sucederam a esse episódio, as crianças que haviam participado da “ocupação” comentavam agitadas e empolgadas sobre o assunto. E cada dia contava com uma novidade nesse processo. Algumas crianças da turma da tarde da escola decidiram que iriam correr até a quadra após a aula para chegarem no local antes dos rapazes (alguns deles voltavam no transporte escolar de sua aula na sede da escola em outra localidade).

Nesse processo, pude observar um pouco a relação das crianças com esses rapazes, também moradores do assentamento. Era possível identificar uma hierarquia, com os homens mais velhos ocupando o campo (mais distante), os rapazes na quadra, com a presença de algumas mulheres adultas e as crianças menores e as meninas de fora desses espaços.

Chegou um dia em que os rapazes tiveram que deixar a quadra mais cedo para irem à manifestação que haveria em Crateús. A partir daí, as crianças que reivindicavam

brincar também na quadra, puderam ocupá-la, no final do dia, antes que escurecesse por completo e o local ficasse inviável de ser utilizado (por não contar com iluminação).

No “governo” da quadra pelas crianças, não era jogado apenas o habitual futebol, mas sim incluídas outras brincadeiras, como o “jogo da bandeira”. Observava que havia uma dificuldade por parte das crianças de definir quais eram de fato os times. Uma delas parecia assumir o lugar de “técnico” e entrava facilmente em embates com as demais. Parecia que as crianças passavam mais tempo brigando e discutindo sobre a formação dos times (quem é de qual time), por exemplo, do que jogando bola. Elas não jogavam como os maiores, parecendo que outras questões, circunstanciais, eram mais importantes.

No final das temporadas de imersão no campo, observei – e soube por uma das crianças – que os rapazes estavam voltando a frequentar a quadra, mas agora isso não era mais impedimento para que os “pequenos” continuassem a jogar, nos seus jeitos particulares de fazê-lo, utilizando-se ainda mais o recurso do “time de fora”.

Com o episódio de ocupação da quadra de esportes, atentamos que no assentamento acontece tanto uma participação das crianças mais pontual e institucionalizada, quando são convocadas a apresentar-se nas místicas, por exemplo, como uma participação do dia a dia, que não é necessariamente nomeada como tal, mas através dela as crianças imprimem sua presença e marca na vida coletiva.

Essa participação das crianças no cotidiano do assentamento tem a ver com as atitudes (que por sua vez têm a ver com um perfil subjetivo diferente) que as mesmas aprendem e adotam - nas vivências e experiências cotidianas, relacionadas à sua inserção social - de questionar, desafiar, intervir nos rumos das atividades e situações em que estão presentes. Ou seja, sua participação, especialmente aquela não institucionalizada da qual reclamam não acessar, se dava através de suas atitudes e de um jeito de ser que parecem aprender e cultivar no cotidiano do assentamento, compartilhando os valores e ideais do grupo.

No entanto, vimos que essa participação não nomeada é valorada de um modo diferente daquela experienciada nos espaços institucionais, com a segunda sendo reconhecida, legitimada e hierarquicamente superior. Ao mesmo tempo, vivenciar e aprender valores e atitudes nesse contexto particular aponta para como uma experiência de participação transita no cotidiano do assentamento, transformando-se em algo que

faz parte das relações e não apenas uma atividade que instrumentalmente é destinada às crianças.

4.4.3 A referência às crianças como “sem terrinhas”: sujeitos políticos no assentamento e no MST

Há ainda um aspecto importante para destacarmos. Trata-se da denominação que as crianças do MST recebem dos adultos (compartilhando entre elas), sendo chamadas de “sem terrinha”. No assentamento, pouco ouvi essa referência às crianças, pois no dia a dia do Palmares, os demais moradores se referiam às mesmas simplesmente como “as crianças” e, especialmente, “os meninos”. No entanto, nas situações formais em que era ressaltado o sentido da luta que contextualiza a vida no assentamento, essa denominação era utilizada, como aconteceu na mística apresentada para os visitantes da Universidade e na noite cultural em junho de 2017, quando as crianças, os sem terrinha, se apresentaram dançando uma quadrilha junina. Algumas crianças contaram-me que haviam participado do Encontro Estadual dos Sem Terrinha, ocorrido em outubro de 2015 e havia também a referência ao “programa dos sem terrinha” na Rádio Camponesa do Palmares.

A noite cultural do assentamento tinha o objetivo de reunir exclusivamente os/as assentados/as em um momento de celebração, do assentamento para o assentamento. Uma liderança abriu o evento falando de sua importância histórica, que se tratava de uma celebração da luta, das conquistas, da vida no assentamento, da sabedoria dos/as assentados/as, manifesta nas apresentações preparadas. Chamou então os sem terrinha, assim se referindo às crianças, enaltecendo os mesmos enquanto anunciava sua entrada e apresentação. Em uma situação como essa, “os meninos” do assentamento são assim enaltecidos e denominados.

Observei, no entanto, que essa referência às crianças como “sem terrinha” estava significativamente presente nos Encontros do Movimento dos quais participei²⁸. No Encontro Estadual dos/as Educadores/as da Reforma Agrária, como pontuamos em capítulo anterior, testemunhamos algumas “cenas” dos sem terrinha, entre as quais

²⁸ Durante as atividades de campo, participei do 8º Encontro Estadual de Educadores/as da Reforma Agrária, em julho de 2016; do 29º Encontro Estadual do MST-CE, em dezembro do mesmo ano e do 11º Encontro Estadual dos Sem Terrinha, em outubro de 2017.

destacamos uma criança bem pequena cantando e acompanhando o grupo no momento da animação, antes que se iniciasse a plenária, e três meninas puxando as palavras de ordem dos sem terrinha com o grupo de crianças na Ciranda da qual participavam. A Ciranda consistia justamente no espaço de cuidado e atividade das crianças, com foco em sua formação, através de atividades educativas e lúdicas. Era o espaço de atividade especialmente destinado aos sem terrinha durante o Encontro.

No Encontro Estadual do MST-CE, acompanhei e colaborei com a realização das Cirandas, junto à sua equipe de coordenação e educadores/as militantes do Movimento. Os temas abordados com os sem terrinha consistiam em “infância sem terra”, “histórias de vida”, “corpo e meio ambiente”, além de atividades de formação de “núcleos de base”, nas quais as crianças se organizavam em pequenos grupos, escolhendo um nome e um grito de ordem para o mesmo.

A maioria das crianças, presentes no Encontro acompanhando seus responsáveis, se reunia na Ciranda, divididas em dois grupos, das menores e maiores, enquanto seus pais e mães participavam das plenárias. Algumas não pareciam gostar das atividades propostas, outras saíam para brincar de outras coisas por sua conta, outras ficavam e faziam alguma bagunça no grupo ou mesmo davam sugestões de atividades que preferiam fazer. Havia crianças que se conheciam de outros encontros, devido ao costume de acompanhar seus responsáveis nessas atividades de militância.

Em uma noite do evento houve uma reunião da equipe da Ciranda com os pais e mães, contando com a participação das crianças, que serviram um lanche aos seus responsáveis. Houve também uma intervenção das crianças na plenária no encerramento das atividades da Ciranda. Embora contassem com o espaço próprio da Ciranda, as crianças sem terrinha estavam presentes também em outros momentos como nas apresentações das místicas no início das plenárias, nos transportes dos grupos, nas dormidas, banhos e refeitórios coletivos, vivenciando esse modo de organização do Movimento no Encontro.

O Encontro Estadual dos Sem Terrinha costuma ocorrer no mês de outubro, junto a outras ações do Movimento destinadas às crianças. Recebi um convite inicialmente para ministrar uma oficina no Encontro e depois para participar da organização do mesmo junto à equipe pedagógica (que cuida do planejamento e avaliação da programação do evento). Esse é o Encontro especialmente destinado às

crianças do Movimento. Em 2017 trazia o propósito de preparação para o Encontro Nacional dos Sem Terrinha, que deveria ocorrer em maio de 2018, em Brasília.

O 11º Encontro ocorreu na região metropolitana de Fortaleza, reunindo crianças de vários assentamentos e acampamentos do Ceará. Havia uma expectativa de participação de 250 crianças e 50 educadores, os adultos do Movimento que viriam acompanhando-as. No entanto, houve uma significativa ausência de grupos representantes das regiões onde o MST possui acampamentos e assentamentos. Observei também que era uma pequena equipe responsável pela organização do evento que precisava investir bastante de seu trabalho em questões de infraestrutura, para garantir a vinda e participação das crianças. Muitas delas estavam agora sem os seus responsáveis, participando de um evento do Movimento, com toda a sua forma particular de organização, marcada nas acomodações, refeições e demais atividades realizadas em coletivo. A programação do Encontro contava, além dos debates sobre o Encontro Nacional, com oficinas, brincadeiras e apresentações, estas últimas realizadas pelas próprias crianças. De um modo geral, entendemos que o Encontro dos Sem Terrinha têm especialmente o propósito de trabalhar com as crianças os princípios, valores e ideais do Movimento, alimentando os sentidos da luta e da identidade sem terra, em atividades que priorizam a ludicidade.

Em síntese, atentamos que as crianças estão presentes desde o início da formação do MST, como assinalamos em capítulo anterior. Estão acompanhando seus pais e mães, como podemos ver nos registros de imagens e depoimentos de militantes, assim como nos encontros que participamos e nos relatos no assentamento Palmares; estão presentes nas ocupações, marchas, encontros, congressos e jornadas de lutas. Isso lhes possibilita vivenciar desde muito cedo esse vínculo e pertencimento a um movimento de luta e a uma classe social específica, a dos/as trabalhadores/as.

A referência às crianças do MST como sem terrinha, por sua vez, fala de uma posição das mesmas no Movimento como sujeitos políticos, que fazem parte do mesmo, apontando, portanto, possibilidades para sua participação desde já, no presente. Essa referência aparecia nas situações mais formais no assentamento, como relatamos, assim como nos Encontros e eventos do Movimento, em que estavam presentes, principalmente, as crianças filhas dos militantes e lideranças. Aparecia ainda envolvida em sentimentos de carinho e admiração pelas crianças, confiança e orgulho das mesmas. Além disso, apresentava um foco na formação e educação das mesmas como aqueles

que hoje precisam entender e viver os sentidos do Movimento, seus ideais e valores, para no futuro assumirem os lugares de militantes e lideranças que sustentarão esses sentidos e as lutas do Movimento.

Assim, a denominação “sem terrinha” aparece como uma forma de incluir assertivamente as crianças no Movimento, como parte importante do mesmo. Nesse sentido, o papel que as mesmas assumem ao serem assim identificadas significa depositar nelas o futuro da luta, que se concretiza nos modos de vida coletivo. No entanto, ao participarem em místicas e apresentações, por exemplo, as crianças estão assumindo desde já responsabilidades no grupo, contribuindo para sua ação, imagem e credibilidade no presente.

Capítulo 5: A (não) participação das crianças nas oficinas ao assentamento: práticas reconhecidas, apenas experienciadas e ainda não nomeadas

Além das observações participantes, dos registros no diário de campo, da oficina sobre a escola e das entrevistas com os adultos, cuja produção é abordada no capítulo anterior, realizamos a atividade denominada Oficinas de Participação, constituindo em uma outra abordagem interventiva no campo.

Como já colocamos no capítulo sobre o campo empírico, ao descrever a realização das Oficinas, essa atividade teve o objetivo de aprofundar o entendimento sobre alguns temas da pesquisa, acrescentando a discussão de pontos em cuja compreensão precisávamos avançar. Foram realizados encontros com atividades planejadas e direcionadas, incluindo outros dispositivos através dos quais as crianças pudessem falar melhor e mais diretamente dessas questões. Essa escolha desencadeou na tomada das Oficinas como questão no presente trabalho, na medida em que constituíram um espaço de participação das crianças.

No presente capítulo abordamos o que foi produzido com as Oficinas, marcando um segundo momento de trabalho no campo, com um material baseado nas transcrições dos encontros. Assim, tratamos dos seguintes temas de análises: 1) “As Oficinas como um espaço de participação das crianças por excelência” e 2) “Todos os caminhos levam à discussão da (não) participação das crianças”.

5.1 As Oficinas como um espaço de participação das crianças por excelência

Primeiramente pensadas para aprofundar e avançar em temas da pesquisa, as Oficinas de Participação acabaram se constituindo em um espaço de participação das crianças na própria pesquisa, de experimentação e expressão dessa participação, com as crianças se implicando com a atividade, na forma de colaborações, sugestões e resistências, influenciando nas decisões e rumos tomados na mesma. Assim, abordamos nessa temática essa mobilização de participação que as Oficinas propiciaram, constituindo-se em um espaço de participação por excelência.

Como podemos destacar das discussões anteriores, as situações sociais, culturais e políticas da vida no assentamento, que configuram as circunstâncias em que a participação infantil acontece, parecem colaborar com que as crianças sejam muito mais

atuantes, com mais possibilidades de ação. Essa criança que não só reage ao adulto, aparece na intervenção das oficinas, agindo mais e demonstrando essa sua atuação diferente. Esta ação que as constituem está ainda relacionada com a posição que ocupam na família, na vida comunitária do assentamento e no Movimento, com uma configuração muito particular, que as crianças transferem para o espaço das oficinas, na relação com a pesquisadora e a pesquisa.

Ainda sobre a realização das oficinas, há um detalhe interessante a destacar: contamos com uma boa recepção dos adultos para o uso do espaço coletivo – a casa sede - para os encontros com as crianças, o que parece demonstrar a consideração dos mesmos para com elas, reconhecendo a importância de serem realizadas atividades com as crianças e concordando em disponibilizar os espaços que são do coletivo. Não era um espaço qualquer, que estivesse sobrando, mas justamente o salão da casa sede, espaço físico regularmente utilizado pela associação de moradores, com um significado simbólico da luta e organização daquele lugar e de seus membros, agora ocupado pelas crianças, nas atividades da pesquisa.

5.1.1 A apropriação das Oficinas pelas crianças, implicando-se de maneiras diversas

O planejamento das Oficinas foi marcado por dúvidas sobre como estruturar as atividades para atingir determinados objetivos, inclusive pelo fato desses objetivos ainda não estarem tão bem definidos no momento dessa atividade, o que acabou deixando o planejamento dos encontros mais “soltos”. Houve dúvidas também em relação à condução dos encontros e à transmissão das orientações das atividades para as crianças. Diante dessas dificuldades, que qualidade de material seria produzido nas Oficinas? Assim, durante o desenvolvimento dessa atividade, fomos refletindo sobre o que acontecia e aprimorando-a, o que nos levou à ideia de abordar os temas de forma ainda mais precisa, aliando essa abordagem às atividades com as quais as crianças demonstravam se envolver e se interessar, como a criação de histórias, os desenhos, encenações, jogos, danças, fotografias e vídeos.

É claro que trabalhar com essas dúvidas não foi algo proposital, mas um desafio com o qual nos deparamos no desenvolvimento das oficinas. No entanto, trazemos essas considerações para mostrar como as dúvidas e incertezas no planejamento e na condução das atividades levaram a uma abertura – de vulnerabilidade, talvez - da

atividade, possibilitando que as crianças agissem mais diante das lacunas que identificavam.

Foi em um encontro com o grupo das crianças menores que pude perceber o quanto a forma como passamos as orientações para as atividades (temas dos desenhos, por exemplo) fazia diferença na sequência da atividade, na adesão das crianças à mesma e no retorno do que se buscava com tal tarefa, como ilustra o trecho a seguir.

Lis – hoje eu trouxe essa folha aqui bem grandona, duas folhas dessas, pra gente desenhar adivinha o quê?
Criança 1 – o assentamento
Lis – o assentamento! É!
Criança 1 – eu sou “escroto”!
Lis – é uma folha só, pra gente desenhar todo mundo junto, tá certo?
Criança 1 – tá!!!
Criança 2 – êêê!!!
Criança 3 – eu vou desenhar mais a [nome]
Criança 4 – eu vou desenhar mais a [nome], o [nome]...

A ideia era que as crianças desenhassem naquelas folhas grandes, que representariam o espaço físico do assentamento, como elas veem e o que há de importante para elas no local. Além disso, seria um desenho coletivo, chamando todas para trabalharem juntas, e o mesmo serviria de base para nossas conversas futuras, utilizando-o como referência. Parece aqui que juntar o propósito da atividade com um modo de comunicá-lo, atentando para os interesses das crianças, provocou essa sintonia em que a tarefa proposta foi recebida com entusiasmo pelo grupo. Orientações repassadas de um modo menos assertivo e claro geraram um efeito contrário no outro grupo, com as crianças dispersando-se do tema proposto na atividade.

Lis – o desenho de hoje é tipo pra gente se apresentar, eu sei que vocês já se conhecem bem, a tia também passou quatro meses vindo aqui e conhecendo um bocado de vocês, mas o desenho de hoje, que pode ser um desenho ou escrever uma história também, ou uma história em quadrinho, ou uma...
Criança 1 – pode escrever sobre 2016?
Criança 2 – pode fazer o que quiser.
Lis – pode, pode, mas é sobre como é a sua vida aqui no Palmares.
Crianças 2 – não, eu num vou fazer isso, não.
Criança 3 – vou desenhar.
Lis – o quê que você faz, o que é que você gosta...

Nesse exemplo, além de ter sido confusa a orientação para a atividade, as crianças logo se colocaram dizendo que iriam fazer o que quisessem. Elas não estavam dispostas a simplesmente receber as orientações sobre o que fazer, demonstrando tomar para si as decisões do que aconteceria naquele espaço, que estava sendo destinado a elas. Tomavam parte e se faziam parte do mesmo.

Assim, o modo como a orientação relativa à atividade planejada era passada para as crianças abria espaço para suas adesões ou recusas (e outras possibilidades entre essas duas) fazendo dessa ‘simples’ comunicação uma oportunidade de participação das crianças nas Oficinas, nesse caso a partir de sua ação.

As crianças se apropriaram das oficinas, recebendo-as como uma atividade destinada a elas e dependente delas para acontecer. Implicaram-se com sua realização de diversas maneiras, ajudando a divulgar os encontros entre os colegas, a limpar o salão da casa sede, com sugestões de atividades, brincadeiras e mesmo sobre como organizar o tempo dos encontros, além de demonstrarem explicitamente suas preferências e aversões, como era o caso com as atividades de desenhos e os momentos de conversas. Mas isso não aconteceu com todas as crianças que participavam da pesquisa, pois houve também aquelas que escolheram não comparecer aos encontros, justificando que não queriam, não gostavam ou mesmo achavam “chato”.

De um modo geral, a realização das oficinas chegou para a maioria das crianças como uma alegre novidade. Parecia que havia chegado um momento ápice da pesquisa, em que teríamos atividades especiais para as crianças. Esse entusiasmo e alegria com as oficinas se assemelham com o momento de chegada da pesquisadora no campo, quando as crianças, sem cerimônia, apropriaram-se rapidamente do que era também uma novidade. Assim, essa nova situação fala das atitudes das crianças de agirem com vivacidade e não se intimidarem diante do que é colocado para elas, nesse caso, a novidade das oficinas no processo de pesquisa. Essa quase euforia não impedia, no entanto, que também se recusassem a ajudar em alguns momentos, havendo nuances nessa apropriação, como mostra o trecho a seguir.

Lis – todo mundo já desenhou?

Criança 1 – não, tia, eu ainda vou pintar aqui, ó

Lis – aah... será que alguém vai me ajudar a juntar as coisas, hein?

Criança 2 – eu que nunca!

Lis – num derramou nem usou também... [ironicamente]

Criança 1 – tia, peraí, deixa essas coisas aqui que eu ainda vou pintar

Lis – tu não vai ajudar?... nunca? Ah, meu deus, como eu tô desassistida, ó... sem ajuda pra arrumar...

As crianças se implicaram com a realização das oficinas, como assinalamos, fazendo sugestões de organização, planejamento e atividades. Por sua vez, essa interferência trazia o desafio para a pesquisadora sobre até onde acatá-las, quais seriam os limites e permissividades possíveis para a mesma. Muitas vezes, suas interferências aconteciam no sentido de colaborar com a realização da atividade, como, por exemplo, quando algumas crianças reunidas na área de casa lembraram que já estava na hora de começar o encontro; quando uma delas foi na casa dos colegas que faltaram, avisá-los que havia começado a atividade; quando duas delas avisaram na casa de cada colega sobre uma mudança de horário no último encontro; e na limpeza do salão.

A implicação das crianças com a realização das oficinas se manifestou também na preocupação com os espaços que poderíamos utilizar, garantindo nossos encontros. Com a chegada dos turistas franceses, precisamos de um espaço alternativo para nos reunir, pois as atividades com os visitantes ocupariam o salão da casa sede. Sugeri às crianças que buscássemos alguma área ou alpendre que fosse “legal”. Diante dessa situação, uma criança sugeriu um espaço perto da escola, sob a sombra de uma árvore, e outra disponibilizou a varanda de sua casa.

As crianças colocavam suas sugestões e ideias em relação aos horários e organização dos encontros como, por exemplo, quando duas delas lembraram a possibilidade de irmos para a quadra de esportes, mas seria cedo ainda, então sugeriram que ficássemos brincando até às 17h, a hora que costumam ir para a quadra e fazer, segundo uma delas disse, “que nem na escola”.

As crianças também sugeriam as atividades que achavam mais interessantes realizarmos. Pediam brincadeiras e gincanas no lugar do roteiro planejado para os encontros, os quais traziam mais reflexões e discussões. Preferiam desenhar (e depois passaram a preferir também fazer teatro), ao invés de conversar, dizendo que “conversar é besta, é chato” e “já conversamos demais”.

Houve uma situação em que, depois de realizarmos uma dinâmica que havia sugerido, a mesma criança sugere outra. Pedi para partirmos para os desenhos e deixarmos a dinâmica para o próximo encontro, então as crianças gritaram dizendo que queriam era dinâmica e a menina que havia sugerido disse: “a maioria vence”, demonstrando uma compreensão de como funcionam as decisões. Perguntei ao grupo se

preferiam outra dinâmica ou a atividade de desenho e a maioria de fato votou na dinâmica.

Havia, portanto, momentos mais tensos nessa interferência e sugestões das crianças, como nessa situação em que criamos rapidamente um espaço de embate entre pesquisadora, com seu roteiro de atividades, e o grupo de crianças, que em sua maioria preferia continuar brincando através da dinâmica. Para solucionar tal impasse, a criança que havia sugerido a atividade enfatiza que “a maioria vence”, sendo realizada uma rápida votação para definir o que o grupo acataria.

Houve uma situação em que, antes mesmo de iniciarmos os trabalhos, algumas crianças trouxeram sugestões de brincadeiras, numa aparente tentativa de refazer os rumos daquele encontro, de acordo com suas vontades.

Criança 1 – tia, eu também tenho uma brincadeira, sabe como é? A pessoa pega, amarra uma corda, aí bota, pode botar uma bola dentro d’uma sacola, aí amarra, né, aí pega, aí fica um círculo, aí fica só uma pessoa no meio, ela vai rodando a corda e os outros vão pulando, aí em quem a bola acertar aí pega.

Lis – eita, deus me livre dessa brincadeira aí... a gente pode brincar disso na quadra, depois.

Criança 1 – é.

Criança 2 – assim, tem que ter a corda.

Criança 1 – e tem que ter a corda.

Lis – ai, é...

Criança 3 – ou a gente pula corda, tia, eu sei pular corda, daquele que roda a corda assim e pula assim.

Lis – eu tenho barbante, a gente pode pegar uma bola pequenininha...

Criança 4 – tia, que tal eu ir buscar uma corda lá em casa e nós brincar de pula corda?

Criança 5 – é mesmo, tia.

Lis – não, agora, não, pode ser na quadra?

Várias crianças – não!

Criança 6 – porque a [adulta dona da corda] não vai deixar levar a corda dela...

Lis – ó, porque hoje a gente tem duas atividades: essa de...

Criança 2 – ô, tia, no final.

Criança 3 – e o teatro.

Lis – no final... é, hoje a gente tem essa brincadeira de adivinhação...

Criança 3 – e o teatro com meu livro, o teatro...

Na ação dessa criança de influenciar e tentar direcionar os rumos da atividade de pesquisa, há um processo de conquista, uma tentativa de convencer a adulta, testando até onde esta abriria espaço que logo ocupariam. Além disso, essa criança mostra como é capaz de formular ela própria atividades para aquele encontro, de certo modo

coordenar a oficina, que acontecia com as crianças e para elas. Permanecia em jogo a relação pesquisadora-crianças, agora em outras situações proporcionadas por essa atividade. Caberia à pesquisadora explicitar os planos de atividades para as crianças e convocá-las, estabelecendo limites sobre até onde era possível refazer esses planos, pois os mesmos se referiam aos objetivos de estarmos ali juntas em uma atividade da pesquisa. No entanto, na falta ou fragilidade desses limites, as crianças agiam avançando e experimentando até onde era possível elas definirem a atividade, colocando suas vontades e desejos.

Assim, as crianças traziam variadas ideias de brincadeiras, encontrando saídas para as dificuldades que apareciam, como, por exemplo, quando defenderam brincar de corda na oficina mesmo, já que a dona da corda não permitiria que a levássemos para a quadra depois. Elas não pareciam querer fazer as atividades do roteiro dos encontros, mas sim aproveitar aquele espaço para fazer as suas atividades, como pular corda e fazer o teatro do seu livro, aproveitando que estavam ali reunidas, podendo participar em um momento delas. Desse modo transformavam as oficinas em seu espaço de participação, um lugar onde entenderam ter de fato vez e voz e no qual estas seriam consideradas, implicando nas decisões do que aconteceria.

Nessa direção, as crianças demonstraram cada vez mais uma aversão aos momentos de conversar, ao mesmo tempo em que enfatizavam sua preferência com pedidos por desenhar. No entanto, embora tenham demonstrado essa aversão, esses momentos renderam boas reflexões, apontando, por sua vez, para a necessidade de serem manejados de forma ágil e flexível (veremos mais sobre essas conversas no tema seguinte, abordando as discussões sobre a participação das crianças).

Criança – tia, num tem nada pra fazer...

Lis – tem sim, eu num acabei de passar uma tarefa pra vocês?

Criança – mas fazer o que? Fazer o que? É ruim...

Lis – discutir sobre a participação de vocês e criar uma historinha sobre isso.

Criança – mas a gente vai desenhar?

Lis – não, vai apresentar a história.

Criança – vou pra casa

Lis – é?

Criança – num tem nada pra fazer.

Além dos queridos desenhos, trabalhamos com criação de histórias e suas encenações, o que pareceu ter empolgado bastante a turma das crianças maiores. Em

compensação, entre as crianças menores, uma delas declarou: “eu não quero fazer teatro e ponto final!”.

As sugestões, colaborações, interferências e manifestações de aversões e preferências das crianças nas oficinas significam primeiramente que elas transformaram nossos encontros em espaços para sua participação, dessas diferentes maneiras. Reforça, por sua vez, que essa participação se expressa especialmente em suas possibilidades de ação, como crianças que não estão subordinadas e tolhidas pelo adulto, mas sim à vontade para criarem e se colocarem, apontando para um modo de subjetivação que vimos percebendo na descrição das diversas situações em que estão envolvidas no contexto do assentamento. Talvez, mais do que trabalhar as questões específicas previamente definidas, a importância das oficinas tenha se firmado pela criação justamente desse espaço de experimentação da participação das crianças.

Por fim, gostaria de destacar que, durante os encontros das oficinas ocorriam também outras situações, relacionadas ao que as crianças desenhavam e conversavam durante as atividades, por vezes fora do tema proposto. Em uma dessas situações uma das crianças fez uma referência ao Charles Chaplin pintado na parede do salão e falamos das demais pinturas que também há nas paredes: Frida Khalo, Fidel Castro, Che Guevara e Hugo Chavez. Uma criança me pergunta “quem é?” apontando a figura do Fidel Castro.

Lis – vocês sabem o nome deles três (os três homens estão numa pintura só, a Frida separada)?

Criança 1 – não

Lis – não?

Criança 2 – esse aqui é o Che

Lis – o do meio, né?

Criança 2 – e esse daqui é o Fidel Castro, é, tia?

Lis – é

[...]

Criança 3 – esse aqui é o coronel, né?

Lis – esse é o Hugo Chavez, ele era presidente da Venezuela

[Há crianças brincando de chamar ‘tia’ no gravador]

Criança 4 – é o Chavez, é, é o Chavez.

Lis – e vocês sabem quem é o Che Guevara, o Fidel, o Hugo Chavez?

Criança 5 – tudim já morreu, num foi, o Fidel num morreu nesses dias?

Lis – ãn?

Criança 5 – o Fidel morreu nesses dias, num foi?

Lis – foi,... ele já era velhinho, né?

Criança 6 – nesse ano, tia?

Lis – mas vocês sabem o que é que eles fizeram quando eles eram vivo?
Criança 2 – eles lutaram muito pelas terras
Lis – ah, lutaram pelas terras...
Criança 7 – eles era sem terra!
Lis – ele era sem terra, o Che Guevara?
Criança 8 – ãham
Lis – aah...
Criança 2 - ô, tia... o que é que eu ia dizer... ali tem uma frase que é desse jeito assim: “Nenhuma arma e nenhuma foice é capaz de vencer um povo que se decide a lutar por seus ideais”, aí foi Fidel Castro que fez.
Lis – ali na placa nova?
Criança 2 – humrum

Esse diálogo ilustra como as crianças se apropriavam de saberes sobre pessoas e fatos relacionados ao contexto de lutas em que o assentamento está inserido. Embora algumas delas não soubessem quem eram aquelas pessoas, outras as conheciam, inclusive fazendo referências a fatos atuais, como o caso do menino que lembra que Fidel Castro havia morrido recentemente.

Há também uma identificação dessas pessoas - tidas no Movimento como figuras emblemáticas das lutas sociais e políticas - com elas próprias, na condição de “sem terra”, o que demonstra um reconhecimento de si também como alguém importante nesse contexto de lutas. Ademais, ao trazerem essas referências para perto de sua realidade, qual seja, de pessoas que lutam pela terra, as crianças se apropriam do que essas pessoas simbolizam relacionando com o que elas mesmas vivenciam, sendo moradoras de um assentamento pertencente a um movimento social.

O diálogo mostra, portanto, a importância da inserção social das crianças na constituição de quem elas são, do que sabem e dão importância, o que por sua vez repercute em sua participação, como crianças apropriadas de uma determinada realidade, na qual interagem criticamente.

5.1.2 A rivalidade entre as crianças dos turnos manhã versus tarde

Como já assinalamos ao descrever as oficinas em capítulo anterior, decidimos realizar encontros separando as crianças em dois grupos, formados por aquelas que estudavam na escola pela manhã e outro pelas que estudavam no turno da tarde. Essa decisão se deu devido à constatação de uma rivalidade que havia entre esses dois

grupos/turnos, com dificuldades no encontro entre as crianças de ambos, especificamente entre alguns meninos. No entanto, separá-las também nas oficinas fez com que essa rivalidade se explicitasse e se fizesse presente durante todos os encontros. Destacamos esse aspecto interessando-nos abordar essa rivalidade e seus desdobramentos pelos sentidos que trazem sobre a relação das crianças entre elas e no que isso está implicado com sua participação nas oficinas.

Num tem os menino aí, né, no dia que o [nome] tava aqui, se ele chegar aqui agora eu num vou deixar mais ele entrar pra cá, não, que quando a gente chega aqui na aula deles ele num deixa a gente entrar.
(fala de uma criança do turno escolar da manhã)

Vimos no trecho destacado que há inclusive uma identificação das oficinas com a escola (quando a criança se refere à aula), o que marca essa transferência da rivalidade existente na instituição para os encontros da pesquisa. Aconteceu principalmente uma presença regular das crianças maiores nos encontros das menores. Nesse sentido, combinei com elas algumas regras, que facilitassem esse convívio e permanência nos encontros ‘alheios’ (ao invés de proibir que isso acontecesse, o que era praticamente inviável pelos espaços ‘abertos’ nos quais aconteciam os encontros).

As regras combinadas, no entanto, não impediram que o momento com as crianças menores fosse geralmente perturbado pelos demais. Penso que essa presença das crianças maiores tinha a ver com o vínculo mais forte que construí com elas e a apropriação das mesmas em relação à pesquisa e à minha presença no assentamento, além da falta de limites que na relação com elas era mais marcante. No entanto, ouvi de algumas dessas crianças a justificativa de que compareciam nos encontros das menores a fim de comparar o que eu fazia com cada grupo e “fiscalizar” se eu estava sendo “justa” no tratamento concedido a ambos.

Criança 1 – agora faz que nem no nosso, quando nós fumo, não deixa eles falar.

Lis – ah, boa ideia, [nome]. Quem foi que foi no dos pequenos?

Criança 1 – eu.

Criança 2 – eu nem chego lá direito, tia.

Lis – e o que foi que a gente combinou lá?

Criança 3 – não falar.

Criança 1 – não falar o [inaudível]

Lis – não falar as perguntas, não responder as perguntas por eles, nera?... e não fazer bagunça...

Criança 3 – nem brincar.

Lis – pra deixar a oficina deles acontecer legal. Brincar com eles se chamasse, né?

Em uma outra situação, uma criança reclama que um colega do outro grupo está com papel e na turma da manhã elas não ficam com papel. Então uma outra criança puxa um côro com as demais dizendo: “Tira! Tira! Tira!”. O menino do outro grupo grita “não!” e uma criança do grupo atual sugere “ele pode ficar aí, é só ninguém adivinhar o dele”, ao que o menino “de fora” retruca: “tô nem aí!”.

Os diálogos acima ilustram como se dava essa rivalidade entre as crianças do turno da manhã e da tarde, com destaque para as comparações, as quais eram uma forma de cobrarem as regras que havíamos criado. Por vários momentos durante a imersão no campo de pesquisa foi possível observar essa separação que as crianças faziam, entre as menores e as maiores. Em outro momento desse trabalho, assinalamos que, segundo elas mesmas afirmavam, as crianças maiores desqualificavam as menores, considerando-as bobas, chamando-as pejorativamente de “meninos do cú cagado”. Enquanto isso, as crianças menores diziam que as maiores batiam nelas. Acontece como se as crianças definissem estratos a partir dos quais a turma dos 3º e 4º anos desprezava os meninos dos 1º e 2º anos, que desprezavam as crianças da pré-escola. No entanto, especialmente entre essas duas últimas “categorias” havia ainda integração e acolhida entre as crianças, sendo a principal demarcação entre os turnos da manhã e da tarde. Penso que não temos “peças” suficientes para entender esse quebra-cabeça, mas essa rivalidade e separação entre as próprias crianças aparecem como um tema instigante: é possível, por exemplo, que esteja apontando para o estabelecimento de alguma hierarquia, parecendo haver alguma diferença – além das idades – que marca essa separação entre as próprias crianças.

Nessa direção, destacamos um episódio interessante que ocorreu no encontro que reuniu todas as crianças – menores e maiores. Tratava-se de um impasse sobre a existência do “dono da brincadeira”.

Criança 1 – tia, a [nome] num deixa eu brincar, não.

Lis – num deixa você brincar, não? oxe, por quê?

Criança 2 – ela fica dizendo que os donos... que quem manda na brincadeira é ela, tia.

Lis – ah, não, [nome]... ah, não, [outro nome]... deixa ele brincar também.

Criança 3 – não é pra brincar.

Lis – por que, se tá todo mundo brincando?

No meio do barulho, não foi possível ouvir bem o que a criança continuava a dizer, sendo possível entender pelo que perguntei: “mas por que o [nome] mandou ele não brincar?”, e a menina respondia “porque ele inventou essa brincadeira, ele que fez...”. O diálogo continua com uma outra criança questionando.

Criança 2 – ele não inventou a brincadeira, ele só chamou os outros meninos pra brincar mais ele.

Criança 4 – a brincadeira já era inventada desde...

Alguém pede para a menina – [nome], deixa ele brincar.

Lis – ele já terminou o desenho, só falta ele...

A menina sai e pede - deixa o [nome] brincar, por favor!

Lis – [nome], o [outro nome] vai brincar?... pronto, [nome].

Depois de um tempo, grito - o [nome] tá brincando também!

E uma criança também grita - o [nome] tá brincando também!

No entanto, depois de um tempo o menino que estava sendo excluído da brincadeira aparece chorando. Uma criança justifica que agora estavam só os grandes e por isso ele saiu. Questiono que estavam os pequenos, e uma menina diz que sim, mas que saíram e agora estão só os grandes. Outra menina lembra que desde a hora em que estavam os pequenos não deixavam o menino brincar, lembro também que estava outra criança pequena e umas das meninas diz “já chamei ele, mas ele diz que num quer brincar”. Uma das crianças diz algo sobre o menino que estava excluído não querer vir para nosso encontro de despedida, pelo que estava acontecendo naquele dia. Converso com o menino e lhe falo algo sobre alternativas à brincadeira até que uma criança o chama: “ei, ei, [nome], ei, [nome], vumbora tirar a fita, vumbora”, mudando o foco e animando o colega a fazer outra coisa, em uma atitude que demonstra sua solidariedade com o mesmo.

Esse episódio fala de uma situação de conflito entre as crianças, com a interferência da pesquisadora adulta. Demonstra como as crianças se organizavam por sua conta, com aquela que “puxava” a brincadeira se tornando o “dono” da mesma, o que lhe dava o direito de definir quem poderia participar ou não. Fica a dúvida, no entanto, se apenas o “dono” decidia ou as demais crianças que estavam juntas na verdade projetavam essa responsabilidade nele. Mesmo com a interferência da pesquisadora adulta, defendendo a criança excluída, questionando sua exclusão, essa situação mostra bem como as crianças se resolviam entre elas, elas mesmas criavam seus problemas/impasses, mas também havia quem entre elas questionasse e enfrentasse

tais situações, transformando-as. Como é o caso quando uma delas diz que o menino não poderia ter inventado a brincadeira, pois a mesma existia há muito tempo, ele só havia iniciado e juntado o grupo, ou seja, isso não lhe daria o direito de “dono” do jogo.

5.1.3 Conversando sobre a “linha do tempo” da pesquisa

Em alguns encontros abordamos o tema da própria pesquisa, conversando sobre o que mais havia marcado as crianças, do que lembravam, como esperavam e como foi esse tempo em que estivemos juntas enquanto pesquisava com elas no Palmares. Conversar sobre essa “memória” da pesquisa teve o objetivo de ajudar a nos situar – crianças e pesquisadora - em relação ao que já havia acontecido e ao novo momento de intervenção – as oficinas -, além de buscar um retorno das crianças sobre o processo de pesquisa e sua participação no mesmo. Ademais, elaborar a linha do tempo da pesquisa significou realizar uma conclusão desse processo junto às crianças.

Nesse propósito, percebemos que o menor contato com as crianças menores, do turno escolar da manhã, de alguma forma influenciou as poucas memórias que elas trouxeram nas nossas conversas. Já com o grupo das crianças maiores, ao perguntar-lhes sobre as lembranças da pesquisa, elas citaram principalmente os acontecimentos na primeira temporada no campo, com destaque para o primeiro dia em que nos encontramos e nos conhecemos.

Eu me lembro que nesse dia eu mais a [nome] tava até brigada, aí a tia chegou lá, aí nós ficamo amiga, quando nós vimo a tia mais o [nomes], nós ficamo amiga aí comecemo a gritar pela tia, aí a tia chegou lá, aí nós tentemo uma coisa acolá, num é, tia? [...] aí a tia merendou mais nós, aí nós dissemo: “aqui tem duas Antonia, um Antonio e três Marias”.

-x-

Agora deixa eu falar [...] eu me lembro que quando a tia chegou... é... nós tava merendendo [...] aí nós ficamo dizendo: “ei, ei, anda aqui”, num era? aí a senhora veio [outra criança lembra que ficaram gritando] aí nós viemo, a senhora veio, aí nós ficamo desse jeito, ficamo assim tímido, aí depois foi que nós... aí depois a tia disse desse... nós perguntemo qual era seu nome, a senhora disse que era Lis, aí nós dissemo que tava bom da senhora namorar com o tio.

As crianças destacaram justamente os primeiros contatos que tivemos, os quais, como vimos no capítulo anterior, significaram uma grande empolgação com a novidade do encontro pesquisadora-crianças, mas também a abertura das crianças para receber uma estranha, apropriando-se com vivacidade da relação que se iniciava. Certamente, lembrar desses primeiros contatos, referentes aos fatos mais antigos desse percurso, demonstram a importância que os mesmos tiveram para as crianças no decorrer da pesquisa.

Elas também recordaram os passeios que fizemos nesse momento inicial. Inclusive, quando atento para nossa ida ao rio, uma criança traz imediatamente a lembrança da polêmica que se fez, falando dos colegas que haviam quebrado o combinado de não entrar na água e da postura da tia nesse impasse.

Ela [a tia] combinou com nós, ela disse desse jeito assim, disse desse jeito assim, num foi, disse assim: “nós vamo pro rio, mas quando chegar lá nós não vamos tomar banho”.

O [nome] pegou, foi dizer que num era pra entrar, a [nome] foi e deu um pulo.

A [nome] me deu um empurrão, aí eu caí dentro d’água.

Aí, tia, a senhora falou que os que não tinha pulado a senhora ia levar pro rio.

Aí disse, a lindona [referindo-se à tia] disse, que na hora do recreio, dia 17 num sei de quando, de setembro, era? que ia levar, ia fazer um piquenique lá... mas num fez!”

Se associamos as lembranças das crianças à importância que deram a determinadas situações, a polêmica criada pela quebra de combinados na nossa ida ao rio se destaca como um assunto que ainda reverberava entre elas. Essa lembrança fala também do espaço intersubjetivo de confrontos criado na relação entre pesquisadora e crianças, discutido em capítulo anterior, como se precisássemos “discutir a relação” e deixar melhor explicado os desentendimentos gerados nessa situação.

Quando desenhamos a linha do tempo da pesquisa, em um encontro que reuniu quase todas as crianças participantes, elas começaram a atividade dizendo que não lembravam de nada! Até que um dos meninos revelou que, logo que cheguei, seus colegas pensavam e diziam que eu iria estudá-los até mesmo quando estivessem tomando banho, quando eu ficaria olhando para eles e escrevendo/anotando, o que outra

criança confirmou, completando que esperavam que eu iria acompanhar tudo o que estivessem fazendo.

Tu num tava dizendo? Quando ela vinha pra estudar as crianças, aí vocês ficavam dizendo “quando tiver tomando banho vai ficar aí, escrevendo e olhando pra vocês.”

As crianças construíram de início uma expectativa um tanto exagerada do que seria o meu trabalho de pesquisar com elas. Imaginavam uma pessoa que entraria na intimidade delas, o que, por sua vez, permitiriam, deixando-se serem estudadas e observadas. Colaborando com essas expectativas, houve minhas falas de apresentação, nas quais dizia que estava ali para conhecê-las e saber como era a sua vida. Ora, isso para elas poderia incluir até mesmo o momento de tomar banho, compreensão que por um lado mostra esse aspecto exagerado, mas por outro fala de como as crianças entenderam os limites desse propósito de “conhecer como é sua vida”, considerando a inclusão até mesmo de momentos de sua intimidade.

Nas nossas conversas sobre esse percurso de pesquisa e sua conclusão, surgiu ainda a pergunta: “tia, a senhora num vai vim mais não?”, sobre o que respondi que esse percurso terminaria em fevereiro (uma criança fez som de surpresa), que havia tido um começo e agora um término, o que estava ali tentando lembrar com elas. Enquanto instigava-lhes outras lembranças, uma menina insistia na pergunta “por que eu não ficava lá no Palmares?”. Era importante cuidar desse fechamento e considerar a possibilidade de retornar ao assentamento, não só para apresentar o trabalho concluído, mas pela importância do vínculo que havíamos construído, que agora nos desafiava sobre como procedermos. Mas nesse momento, se destaca também o fato das crianças não terem mais toda a influência nos rumos da pesquisa e destinos da pesquisadora, visto que estava afirmado um término, embora continuassem tentando interferir.

Nos seus desenhos, duas crianças relataram “o dia que a tia ameaçou assim... a tia não falou com nós...”, referindo-se a quando me estressei e briguei com elas durante um dos nossos encontros de oficina. Lembraram que eu disse que não falaria com elas e estava agora falando, o que nos provocou risos. As crianças representaram desenhos animados de que gostavam; desenharam a tia chorando na janela da casa, dizendo que não falaria mais com elas; lembraram de coisas que aconteceram em outros encontros

das oficinas; dos banhos na caixa; ajudaram umas as outras; havendo ainda conversas variadas enquanto desenhavam, incluindo sobre o que estavam desenhando.

Enquanto algumas crianças conversavam sobre os desenhos que faziam ou iriam fazer, uma delas me contou que havia desenhado sua casa, uma estrada e a tia Lis chegando em uma moto. Algumas crianças gritavam, havia muitas conversas sobre o que estavam desenhando e associações que iam fazendo, incluindo um insulto ou outro trocado entre os colegas, tudo isso ao mesmo tempo. Havia crianças entretidas fazendo seus desenhos e outras pareciam já estar dispersas, brincando e gritando no salão. Com o passar do tempo, concluíram seus desenhos e partiram para brincar, havia inclusive um grupo já brincando de “trisca”. Até que encerramos o encontro, mas antes uma criança perguntou se eu iria combinar um dia para ir novamente no Palmares, dessa vez seria para visitá-las.

Desse modo, o trabalho com a linha do tempo da pesquisa possibilitou que recordássemos juntas momentos importantes da pesquisa, mostrando, por sua vez, que o que foi significativo para a pesquisadora não necessariamente correspondia para as crianças, que destacavam outros aspectos. Foram marcantes, nesse sentido, os confrontos desencadeados na relação pesquisadora-crianças, os afetos envolvidos nesse percurso, surgindo a questão sobre como e quando eu retornaria e retomariamos essa relação.

5.2 Todos os caminhos levam à discussão da (não) participação das crianças

O tema central da participação das crianças foi abordado nas oficinas a partir de algumas proposições. Inicialmente pela pergunta sobre como seria se as crianças assumissem a direção da associação de assentados. Essa pergunta, da forma como foi colocada, provocou um efeito particular e desencadeou uma narrativa surpreendente das crianças, o que nos fez tomar ela própria como questão nessa análise. Em seguida, apresentamos algumas situações-problemas para as crianças, baseadas em “fatos reais”, ainda no propósito de compreender como agiriam assumindo os desafios da organização coletiva no assentamento. Nesse caso, foi preciso aprofundar essa discussão com as crianças, problematizando as soluções que elaboraram, visto que estas se deparavam com significativas contradições, em um tom ainda ficcional de pensar as situações. Discutimos também sobre as relações interpessoais, elencando pessoas e papéis

existentes no assentamento, assinalando como as crianças os percebiam e o que os mesmos revelavam sobre a participação. Por fim, abordamos diretamente o tema da participação das crianças, questionando as mesmas sobre o assunto. Embora essa pergunta tenha sido apresentada de forma vaga, foi possível destacar algumas considerações e entendimentos das crianças que, mesmo inseridas em um contexto que favorece sua participação, reclamam que não participam e não são consideradas.

5.2.1 A pergunta sobre as crianças na associação de assentados e os efeitos desencadeados

Em um encontro com as crianças maiores, aquelas que estudavam no turno da tarde, convidei-as para uma roda de conversa colocando o que havia observado sobre a organização coletiva no assentamento: quando havia algum problema, alguma situação que precisava ser discutida ou resolvida, os adultos se reuniam na casa sede, na assembleia ou nas reuniões dos grupos de família. Havia também o fato dos adultos associados e cadastrados pagarem uma contribuição ou contribuírem com seu trabalho/mão de obra na associação de moradores, e que geralmente quem pagava era o pai, a mãe ou mesmo um irmão já adulto.

Essas colocações no início de nossa conversa tinham o propósito de introduzir a pergunta daquele encontro, relacionada a uma situação hipotética, qual seja: “como seria se fossem as crianças os dirigentes, coordenadores de grupos e de setores da associação de assentados do Palmares?”. O objetivo dessa pergunta era discutir com as mesmas como compreendiam e percebiam a organização hoje liderada pelos adultos e como se organizariam se assumissem esse lugar. No entanto, houve um problema no modo de colocá-la, pois foi enfatizada a condição das crianças assumirem a direção do assentamento no lugar dos adultos, e não com os mesmos e demais assentados, o que, por sua vez, teve um efeito sugestivo na discussão que se sucedeu.

Assim, a pergunta deu início a uma calorosa discussão, com várias crianças falando ao mesmo tempo, por vezes gritando. O debate disparado por ela tomou um rumo um tanto surpreendente, com as crianças concordando entre si e fantasiando crescentemente uma realidade em que o assentamento seria regido apenas por elas, isolado por um muro do restante do mundo, transformando a roda de conversa em uma ‘catarse eliminatória’.

A pergunta tal como foi colocada criou uma ambiguidade na sua compreensão, o que influenciou para que as crianças a tomassem dessa maneira, como se já trouxesse a sugestão para que eliminassem os demais assentados, o que fizeram em sua imaginação. Ou seja, foram implicadas nessa ambiguidade que surgiram as narrativas das crianças, assim como as possibilidades de analisá-las.

Primeiramente surge a seguinte questão: a participação das crianças seria possível em um mundo sem os adultos? Não, a participação infantil da qual tratamos nesse trabalho se dá no mundo em que as crianças vivem, incluindo outras crianças (mais e menos jovens), jovens, adultos e idosos, sendo compreendida, como afirmado pelos autores que consultamos, desde perspectivas relacionais e dialógicas. Era necessário considerar na pergunta, portanto, que as crianças estão em um mundo com vários interesses, várias categorias e classes de pessoas, muitas vezes conflitando e concorrendo entre si. Desse modo, a pergunta feita só teria sentido se questionasse sobre o que elas fariam existindo também os adultos, mesmo que estes estivessem em uma posição subordinada ou igual, por exemplo. No entanto, eliminando-os, retiramos o conflito social, restando pessoas iguais que reinariam em absoluto.

Dito isso, nos interessa saber o que as crianças apontam como possível de fazerem no lugar dos adultos, considerando que elas já vinham destacando não se sentirem contempladas na posição que ocupam nas relações no assentamento. O que elas fariam para contemplar seus interesses, do que elas se ressentem? Para tanto, buscamos na discussão calorosa que empreenderam inferências sobre essas questões.

Para as crianças, o assentamento seria “muito melhor” com elas no comando, seria “do jeito delas”. Seriam donas do assentamento, com destaque para serem donas da quadra; manifestavam planos baseados no imediatismo; não haveria solidariedade entre elas, valendo algo como “salve-se quem puder”. Além disso, ao narrarem, elas se deparavam com questões e contradições originadas de suas próprias ideias e imaginações, para as quais apontavam saídas ainda mais ficcionais.

Elas se ressentiam sobre suas falas e opiniões não serem consideradas, indo às reuniões da associação apenas como “ouvintes”, acompanhando silenciosamente seus pais. Mas para reverter essa situação, elas eliminariam todos os demais, as demais classes geracionais, para governarem sozinhas e não colocariam ninguém no lugar de presidente da associação, eliminando as próprias reuniões.

Não haveria um líder, nem uma organização formal, nem mesmo a escola, como se esta fosse apenas uma obrigação. As crianças narram um lugar onde viveriam apenas reagindo às demandas pela sobrevivência, sem mais questões propiciadas pela vida coletiva. Pelas ideias que colocavam, era possível imaginar que logo sua comunidade se extinguiria por completo, não havendo espaço para sonhos ou projetos futuros.

Nesse sentido, considerando a sugestão colocada pela pergunta, como vimos assinalando, parece-nos que uma falta de perspectivas marca uma dificuldade das crianças de pensarem sua participação e visualizarem-na em termos reais. Ao se imaginarem sozinhas no comando do assentamento, a organização coletiva perde seu sentido e importância. Ou seja, em sua imaginação, a influência desse contexto na constituição do que elas são e como agem parece desaparecer.

No encontro seguinte, coloquei para as crianças que, na realidade, elas não estavam sozinhas no assentamento, precisando conviver com as crianças menores e os adultos, por exemplo. Tentava problematizar isso com elas, mas não aderiram à discussão. Perguntei-lhes quem atualmente participava da associação, como cadastrado/a, se eram as crianças ou os adultos. Nesse momento um menino disse que ia na associação, embora não fosse cadastrado: “mas eu vou só ‘oisar’” - o que depois explicaram que significava “olhar”.

Pergunto também o que elas poderiam fazer enquanto os adultos estão discutindo em assembleia da associação e elas respondem que “nada... brincar, fazer barulho”. Pergunto se precisam ficar quietas e uma das crianças responde que “não, eu faço barulho, quando eu fico brincando lá fora, eu fico brincando lá fora”. Na “vida real” as crianças viam a possibilidade de participar das reuniões e assembleias na condição de ficarem “lá fora”, brincando e fazendo barulho. Essa possibilidade relaciona-se com o desafio de que “não basta copiar dos adultos seus modelos tradicionais e (pré)estruturados de participação”, pois nestes modelos as crianças permanecem do lado de fora, fazendo outras coisas diferentes de discutir e decidir questões comuns, apontando uma dificuldade delas de se verem incluídas e integradas.

Assim como não é viável as crianças imitarem modelos adultos ou adaptarem-se aos espaços institucionais como existem, também não se trata de estabelecer ‘espaços próprios’ para sua participação, como atentamos na crítica de Manion (2010), pois as crianças não estão sozinhas nas constituições dos mesmos, dependendo de outros atores para ‘movimentar’ essa participação.

Para que essa inclusão aconteça, atentamos para um outro desafio, qual seja, “uma necessária sensibilização dos adultos” implicada na construção de espaços de participação acolhedores de modos singulares de participar, levando-se em consideração as diferenças entre adultos e crianças enquanto se relacionam, assim como respeitando sua igualdade como atores políticos que participam.

5.2.2 As soluções possíveis e imagináveis para as situações-problemas

Houve um encontro, também com as crianças da turma da tarde da escola, no qual lhes apresentei algumas situações problemas, inspiradas em questões que se destacaram durante a observação participante, na convivência com as crianças. O objetivo era discutir sobre como lidariam com problemas do coletivo de assentados/as. As situações problemas eram: “quem pode usar a quadra de esportes e com quais regras”; “como seria organizada a festa do dia 28/12 (aniversário do Palmares)”; “o que fariam diante do fechamento da escola”; “como procederiam com um morador que ‘insulta demais’”. As crianças se organizaram em pequenos grupos para discutir algumas das questões e apontar encaminhamentos e soluções.

Em um encontro seguinte, realizamos uma roda de conversa sobre as decisões e encaminhamentos tomados pelas crianças acerca das “situações problemas” apresentadas anteriormente, contrastando possibilidades ficcionais e reais relativas à sua participação no assentamento. Nesse momento, foi possível questionar as soluções colocadas pelas crianças e sua viabilidade em um Palmares real, surgindo assim os impasses e constrangimentos de sua (não) participação.

No grupo que tratou do uso da quadra, as crianças começaram discutindo algumas regras que consideravam importantes. Eram três crianças e cada uma tinha espaço para colocar sua opinião, mesmo que fosse questionada pelo colega e em seguida reformulada (ou mesmo rejeitada). Uma das regras pensada foi ter um horário para cada grupo de usuário da quadra. No entanto, seria complicado usar a quadra à noite, já que não há iluminação no local. Pensaram então em colocar os rapazes maiores pela manhã, enquanto as crianças ficariam no horário da tarde, atualmente ocupado pelos maiores.

Depois começaram a listar nominalmente as pessoas que poderiam usar a quadra, iniciando por elas três. Havia, no entanto, discordâncias em relação a alguns

colegas, que umas queriam incluir e outras não. Nesses casos, as três crianças discutiam, colocando sua justificativa pela escolha, por vezes fundamentada, n'outras não. Uma das razões para impedir um colega de usar a quadra, por exemplo, era se o mesmo desse "bicão" ou não soubesse jogar com elas - "ela [nome da criança] não manda 'bicão', ela não sabe jogar bola, ela num dribla ninguém, ela chuta gol...", eram razões para permitir a inclusão dessa criança. Uma das crianças do grupo incluiu também a opção de colocar um 'x' para a pessoa cuja permissão para usar a quadra estivesse em dúvida, surgindo a opção "etc." que incluía essas pessoas que poderiam adquirir posteriormente esse direito.

Ao apresentar suas ideias para os colegas, o trio disse que decidiu quem entraria ou não levando em conta as regras. Avaliaram também as pessoas que eram fortes e aquelas que não sabiam jogar. As regras ficaram sendo: "não dar 'bicão', não brigar, não falar palavrão" e "cada um na sua hora". Se as pessoas que estavam na categoria "etc." passassem a cumprir essas regras poderiam começar a usar a quadra. Ao final, uma das crianças que havia sido excluída, questiona a regra sobre "não dar bicão".

Pergunto às crianças se havia atualmente regras na quadra e algumas respondem que não, enquanto uma diz "só num pode chutar na canela pra quebrar, não". Pergunto ainda se, se elas colocassem as regras na entrada da quadra, os demais assentados, em especial os rapazes, as respeitariam, e algumas crianças respondem juntas "não!". Dizem que os demais iriam rasgar as regras em pedacinhos, que não respeitam, e quando as crianças chegassem jogariam esse papel com as regras na cara delas. Dizem ainda que reagiriam tacando um chicote nas costas dos rapazes e que colocariam grades com cadeado ao redor da quadra. Nesse momento, há ainda uma criança que comenta: "violência num leva à nada".

Uma das crianças coloca que levariam para a reunião a opinião/decisão dos "grandes" não jogarem mais. No caso dos rapazes não respeitarem as regras, uma criança disse que elas poderiam quebrar as traves e deixar só os pedaços (outra criança comenta que já estavam quebradas). Outra diz ainda que poderiam ocupar jogando coisas dentro da quadra (o que elas já haviam tentado fazer!).

Por fim, uma das crianças começa a desenvolver a ideia de pegar "um ferro transparente, mais forte do mundo", com choque elétrico, e colocar ao redor da quadra. Questiono-as se para desenvolver essa ideia elas não iriam precisar da ajuda dos adultos, quando uma delas diz "é mais sem noção, onde é que vai arranjar dinheiro pra colocar

eletricidade na cerca?”. Reforço para elas minha opinião de que as soluções que pensaram não pareciam viáveis.

No pequeno grupo, como relatado, as crianças conseguiam expor suas opiniões e discutir suas diferenças, chegando a acordos que representariam o próprio grupo. Elas formularam regras para ordenar o uso da quadra e também listaram nominalmente as pessoas que poderiam utilizar o local, baseadas especialmente nessas regras, mas também em seus afetos, o que era discutido no pequeno grupo. Discutindo seus encaminhamentos com o grupo maior, as crianças entendiam que essas regras, sendo colocadas para todos/as que usam a quadra no assentamento, não seriam consideradas, pelo contrário, seriam rasgadas em pedacinhos, jogados em suas caras. Então começam a elencar saídas mais agressivas ou fora da realidade possível para elas, como colocar grades com cadeados e cercas elétricas transparentes ao redor da quadra. No entanto, entre as soluções, consideraram levar suas decisões para a reunião dos assentados, acessando esse espaço institucionalizado e real de participação.

O grupo que tratava sobre a festa do dia 28/12 foi formado por três crianças que discutiam o que deveria ter na festa, considerando todo o dia de comemoração: fariam almoço, merenda e janta. Questionam entre si o que teve na festa passada, que uns lembravam e outros não. Matariam um boi, que comprariam por 1500, 1000 reais... mas com que dinheiro iriam pagar?, questiona uma delas.

Ao se apresentarem para os colegas, as crianças desse grupo relatam que uma ficaria na cozinha, outra montaria as cadeiras; haveria guarda; na festa à noite os homens pagariam 10 reais de entrada. Uma criança de fora do trio interfere dizendo que iria tocar “MC Kevinho”, até que um dos meninos do grupo que estava com a palavra diz “cala a boca, desgraçada!” e continua relatando que mulheres e crianças entrariam de graça e não podia trazer “coisas ilegais”. Uma criança de fora do trio exemplifica coisas ilegais com “chupar droga, cachaça”.

Assim, enquanto um dos meninos do trio continua lendo o que discutiram, outras crianças interferem falando também sobre o tema. Há ainda risos e brincadeiras sobre “chupar droga e tomar cachaça”. Haveria ainda na festa do dia 28/12 uma banda de forró, torneio de futevôlei, futebol e vôlei. Por fim, ao questioná-los, respondem que apenas os três trabalhariam na organização da festa e uma criança comenta que assim seria “pesado”.

Perguntei-lhes se a festa poderia ser organizada apenas por três crianças, como pensaram. Ao invés de responder, as crianças começaram a lembrar do que fizeram e com o que contribuíram na organização da festa do ano passado, dizendo que estava todo mundo trabalhando.

Pergunto-lhes quem havia escolhido a banda da festa, e as crianças respondem “os adultos” e também “todos”, referindo-se a todos os associados. Explicam que a escolha se dá pelos grupos de família, que levam suas sugestões para a assembleia dos associados. Pergunto que banda elas gostariam que fosse e então as crianças se empolgam, com várias falando ao mesmo tempo (surgem os nomes Pitty, Mayara e Maraísa e de MC`s). Mas pergunto também se elas foram nessa reunião que decidia sobre a banda e, quem foi, se podia sugerir a banda que gostaria. Algumas crianças dizem que foram, mas que na reunião não falaram nada. Pergunto, por fim, quando elas poderão sugerir a banda que gostariam, sobre o que respondem “quando nós crescer”, “quando nós tiver grande”. Uma delas completa “aqui a desigualdade é muito grande”.

Uma criança explica que atualmente só pode decidir quem for cadastrado e pergunto-lhe se só é cadastrado quem é adulto. Essa mesma criança responde que “se um meninozinho quiser se cadastrar aí é só assinar uma coisa e o menino mora sozinho na casa” - outra situação irreal - mas seus colegas afirmam que isso não é possível, o que de fato se confirmava.

Na discussão sobre a organização da festa de aniversário do assentamento, vimos que as crianças participam dessa organização, juntando-se aos adultos e demais assentados em variadas tarefas e envolvendo-se com o clima de celebração que permeia o local já alguns dias antes do 28 de dezembro. No entanto, ao pensarem em assumir essa organização, o pequeno grupo imaginou fazê-lo sozinho, o que não seria viável, sendo questionado pelos colegas em seu contraste com a realidade. De toda forma, as crianças desse pequeno grupo pensaram e decidiram sobre vários aspectos que envolvem a festa, embora na discussão com os colegas seja lembrado que, atualmente, quem decide sobre essas questões são os adultos cadastrados da associação. E as crianças têm suas ideias e opiniões para a festa, mas ressentem-se de que não são levadas em conta, o que aconteceria apenas quando se tornassem adultos.

É importante ressaltar que, tanto na situação da quadra de esportes como na da festa do dia 28/12, as crianças trazem soluções inviáveis e se deparam com saídas que

não lhes são possíveis desde os lugares que ocupam como crianças, apontando para uma dificuldade de conceber sua participação concretamente.

Quanto à situação “o que fazer com o associado que insulta demais”, as crianças do grupo responsável por esse tema responderam que primeiro procurariam conversar e se a pessoa não entendesse, tomariam outra atitude, até que a expulsariam do assentamento. Esse tema foi compartilhado rapidamente e pouco discutido no grupo. No entanto, observamos que as crianças trouxeram soluções que n’outros momentos foram aplicadas pelos adultos da associação, como chamar para conversar e expulsar do assentamento.

Por fim, tratamos sobre as ameaças de fechamento da escola do assentamento. Nesse momento, as crianças estavam mais agitadas, começando a se dispersar da roda de discussão, várias falando ao mesmo tempo. Sugeri que fizéssemos uma rodada passando o gravador para cada criança responder sua opinião, como se fosse uma reportagem. A situação problema referente ao fechamento da escola, inclusive, era bastante real, pois era janeiro e não se sabia ainda no assentamento se a escola funcionaria naquele ano. Entre as repostas das crianças surgem as seguintes ideias:

Me acorrentava. [...] é, na hora que eles forem fechar a escola, eu digo “não, não vão fechar a escola, não”, me amarrava numa cadeira e pronto.

Ocupava.

Fazia nada. [...] Dava um peido.

Mudava de escola!

Uma festa! É não, tô brincando, fazia igual do [nome] [referia-se ao colega que respondeu que se acorrentava].

Eu ia fazer uma festa, mas [...] eu num me amarrava, não, eu pegava o [nome] e amarrava ele lá à força, aí eu deixava ele lá e saía.

Eu dava era um peido lá.

Eu ocupava com pessoas... eu ocupava com pessoas, e amarrava as corrente “réa” lá assim.

Uma festa! Só que não!

Eu tirava lá, aí eu mandava eles fazer a outra escola “réa” [...] eu ia fazer a escola “réa” lá, tia... ia derrubar aquela lá e fazer outra escola.

Se fechasse a escola eu ia estudar no Curral do Meio. (outra criança comenta sobre essa resposta: “foi o mais óbvio de tudo”)

As respostas das crianças transitam entre algo que desejavam e/ou acreditavam e defendiam, o que elas entendiam ser esperado delas, algumas brincadeiras e o que era compreendido como moralmente valorizado naquele contexto de lutas coletivas. Isso porque indicaram desde resistir, ocupar e reivindicar outra escola melhor a fazer nada, mudar de escola ou fazer uma festa, atitudes em que se implicariam e lutariam pela escola e outras em que se mostravam indiferentes ou mesmo comemorariam o fechamento. Havia uma ambiguidade permeando as falas das crianças em relação à escola, repercutindo em seus sentimentos, tanto de defender esse equipamento como de desconsiderar o mesmo, mudando-se para outra escola ou festejando seu fechamento. Essa ambiguidade é instigante no sentido de que a escola era um dos principais lugares relacionados às crianças no assentamento, destinado e ocupado especialmente por elas. A escola é também uma referência no processo de formação de “pessoas de luta” no contexto de um assentamento e de um Movimento pautados pela mobilização e organização coletiva na reivindicação de direitos de uma vida com dignidade e justiça. E é nessas circunstâncias que as crianças apresentaram tanto soluções que concordam com esses princípios como se mostraram indiferentes a esse contexto ou brincaram. Suas respostas dizem de sua participação em relação a como é possível se formarem como “pessoas de luta” ou não: viver no assentamento, com tudo o que está envolvido em sua dinâmica, não garante que as crianças vão se implicar com suas lutas e organização, nem que vão aderir aos ideais do grupo. Mesmo que no tom de brincadeira ou de um desejo moralmente negado, elas trazem a possibilidade de não se vincularem a esse modo de viver.

Por fim, por conta das ideias sobre ocupar a escola, pergunto a uma das crianças que havia participado da ocupação da Câmara de Vereadores de Crateús, como tinha sido essa experiência para ela. Outras duas crianças lembram que também haviam ido nessa ocupação. A criança para quem eu tinha perguntado responde que achou “bom”, e completa dizendo que,

Quando acabou a reunião lá e os vereador foram saindo aí nós fomos gritar,... gritemo com eles, rs [...] “golpistas”, rs, “fora...” sei lá [...] aí nós tivemos uma reunião lá na Câmara pra saber o que ia fazer... tinha uns que ia fazer... tinha uns que ia ficar com a limpeza, outros com a merenda e outros pra ficar do lado de fora pra não deixar os

trabalhadores ir lá... ir pra lá [...] e tinha as pessoas na porta pra num poder, num coisar...

Essa situação é um exemplo da relação entre a inserção social das crianças, nesse contexto de lutas que vimos assinalando, e sua constituição subjetiva. Nesse caso, ter participado de uma experiência de ocupação, atentando para os vários aspectos que a compõe, possivelmente implicou em como essa mesma criança se posicionou (e costuma se posicionar) diante das situações problemas que discutimos, colocando-se envolvida com o que vivencia e aprende nesse seu contexto de vida.

5.2.3 As relações interpessoais e os papéis/funções de adultos e crianças no assentamento

Nesse subtema abordamos as discussões sobre as relações interpessoais no assentamento Palmares – quem as crianças encontram, com quem convivem, quem conhecem, por exemplo -, com o objetivo de discutir como elas compreendem e percebem suas relações com as outras gerações, assim como os lugares que ocupam nas dinâmicas relacionais no assentamento. A atividade proposta consistiu na criação de histórias/situações com foco nos personagens e suas relações, seguida de encenações das mesmas. Mas tivemos também uma brincadeira de adivinhação sugerida por uma das crianças.

Com a turma da manhã da escola, quando coloquei que falaríamos sobre as pessoas que moram no Palmares, um dos meninos começou a listar colegas que residem no assentamento. Enquanto ele e outro colega continuavam falando os nomes, tentei dizer como faríamos, como seria a atividade e me juntei à lista que os meninos descreviam, dizendo ao invés de nomes, ‘categorias’ – “mora criança, mora adulto...”. Até que uma criança diz “mora a tia Lis”.

Citei o nome da mãe de duas crianças do grupo e começaram uma brincadeira que eu já havia observado em outras situações: algumas crianças gostavam de chamar as outras pelo nome de seus pais, mães e/ou responsáveis. Uma delas já havia chamado o colega pelo nome de seu avô e estava fazendo isso com os demais colegas no grupo, quando me incluiu ao falar “Dona Angela”, nome da minha mãe. Mais uma vez era assinalado algo de como nossa relação se constituiu, com as crianças tomando a

iniciativa de me incluir em suas brincadeiras e assim interferir nos rumos da pesquisa, fazendo a mesma prosseguir através de sua própria participação.

A criança que havia sugerido a brincadeira de adivinhação tentava explicar para os colegas chateando-se com a agitação e a bagunça e reclamando que os mesmos não lhe deixavam falar. Ao exemplificar que perguntas poderiam fazer para adivinhar o nome colocado em suas testas, a menina dizia “aí vai ter que falar: se eu sou princesa, se eu sou pequena, se eu sou adulta...” e completava que as crianças iriam adivinhar com o auxílio de dicas.

No entanto, para iniciarmos, precisaríamos de nomes de pessoas (ou suas funções e papéis) para anotar nas fichas, quando lhes perguntei quem mais encontravam no Palmares. As crianças citaram mãe, pai, irmão e irmã, tio/a, primo/a, avó e avô, sobrinha/o, padrinho e madrinha (ou seja, parentes e familiares), incluindo curiosamente uma mãe que mora em outro país, o tio que trabalha na capital, assim como o pai e o tio já falecidos. Até que começaram a incluir também vizinhos com quem têm um laço de amizade e outras crianças, ou seja, incluíam agora os “amigos e amigas”. Por fim, uma criança resume dizendo que encontrava “todo mundo!”.

Quando retomei com as crianças as pessoas que elas haviam citado, uma delas começou a citar também funções e papéis desempenhados por outros moradores na organização do assentamento, como, por exemplo, a bodegueira - o que sugeri que o grupo continuasse, mas sem sucesso.

A atividade aconteceu de uma forma bem bagunçada, com algumas crianças soltando as respostas para as outras ou vendo as suas próprias, sem qualquer ordem nas perguntas e adivinhações de cada uma. Algumas crianças já estavam dispersas e no final do encontro, embora algumas ainda brincassem tentando adivinhar, pareciam não estar mais fazendo isso em grupo. Essa movimentação exemplifica como as crianças tomavam para si a atividade, fazendo com que acontecesse aos seus modos.

Com a turma do turno escolar da tarde, enquanto uma das crianças preparava as fitas para colocar na testa das demais e adivinharem, deixava escapar os nomes e algumas crianças já os descobriam. Além disso, quando já estavam com as fitas na testa, algumas crianças começaram a tentar ver de alguma forma o que estava escrito antes de adivinhar, criando estratégias para tal. Havia ainda reações como “cala a boca!”, quando uma criança dizia a resposta da outra. Assim, a brincadeira de adivinhar aconteceu com algumas crianças revelando precocemente o nome para os colegas.

Alguns personagens trazidos pelas crianças na brincadeira foram a irmã e o sem terrinha. Descreveram a irmã, uma criança, como uma pessoa que joga, brinca demais, anda de bicicleta, brinca de bola, do “trisca”, de “esconde” e “d’amarelinha”. O sem terrinha, também criança, “é o que todos nós somos”, “é um monte de pessoa”, “são crianças, um monte de pessoas crianças”.

Outro personagem trazido foi o tratorista, uma função exercida no assentamento por um adulto, homem, a qual as crianças descreveram como alguém que trabalha, “ganha 150 reais por mês”, “tem no Palmares” e “estava trabalhando muito nesses dias de inverno”, “ganhando muito dinheiro”. Além disso, é pai de um de seus colegas.

Aproveitei os personagens que estavam em questão naquele momento (irmã criança, sem terrinha e tratorista) para perguntar ao grupo algo sobre suas relações e posições na vida do assentamento.

Lis – deixa eu só fazer uma pergunta disso aqui: sem terrinha pode ser tratorista?

Crianças – não

Criança - pode

Criança – pode, se for grande, pode

Criança – só quando ele crescer

Criança – pode não

Criança - não, tia, só quando ele crescer

Criança - ele brinca de tratorzinho

Criança – é sem terrão, sem terrão, hahaha...

Quando citaram a função “bodegueira” perguntei-lhes novamente se seria uma função possível de ser ocupada por uma criança, sobre o que responderam que “não”, justificando com “criança não sabe passar troco”, uma resposta que simplificava a tarefa da bodegueira, assim como a própria justificativa, embora lhes servisse como uma boa estratégia.

As crianças citaram ainda a cozinheira da escola, a professora, a psicóloga, o locutor da rádio e o trabalhador, fazendo perguntas sobre se é criança ou adulto, pequena ou grande.

Com essas situações, vimos que as crianças têm suas percepções, seus modos próprios de conceberem quem é quem na dinâmica do assentamento, expressando suas impressões e opiniões. Mas o que é importante destacar aqui é como elas identificam funções e papéis que são de crianças e de adultos, como quando questionamos sobre a irmã criança, o sem terrinha e as funções do tratorista e da bodegueira. Para a criança

cabe brincar, brincar demais, até. O sem terrinha aparece como um coletivo de crianças, “são crianças, um monte de pessoas crianças”. E as funções do tratorista e da bodegueira são colocadas como trabalhos de adultos, no máximo de jovens, como ocorria no tempo dessa nossa discussão. Tratorista é função de adulto que criança só pode assumir se for grande, quando crescer e for adulta também, e por enquanto “brinca de tratorzinho”. Já a bodegueira precisa saber “passar o troco”, coisa que criança não sabe.

Essa compreensão de que há funções de adultos e papéis de crianças reverbera em uma ordenação também da participação. Enquanto se é criança, é possível participar de algumas poucas coisas na vida do assentamento, isso se consideramos a participação institucionalizada da qual as crianças reclamavam não acessar. Quando se é adulto, pode ocupar lugares de trabalho importantes na dinâmica do assentamento que, por sua vez, potencializam sua participação – na forma de influenciar, estar inserido, tomando e fazendo parte. Essa ordenação de lugares não foi questionada pelas crianças, parecendo estar certo para elas que as crianças desempenhem seus papéis de crianças e os adultos seus papéis respectivos. Ocorreu, como vimos, uma exceção quando perguntamos sobre a possibilidade delas assumirem esses lugares de adultos, quando radicalmente, ao invés de conviver com os mesmos, os excluiriam do assentamento.

5.2.4 A (não) participação das crianças nos espaços institucionais do assentamento e a participação ainda não reconhecida nem nomeada

Houve dois encontros nos quais tratamos diretamente o tema da participação infantil no assentamento e no Movimento, perguntando às crianças, nos seguintes termos: em quê e como participam, sob que condições, que importância tem sua participação, o que facilita e o que dificulta a mesma. A atividade proposta consistiu em uma roda de conversa seguida de elaboração de desenhos e/ou histórias a serem encenadas sobre o tema em questão.

A discussão do tema aconteceu com dificuldades, o que pensamos ter a ver com a maneira como a própria pergunta foi colocada, ou seja, de modo vago e geral. Mesmo assim, as crianças trouxeram exemplos e ideias, assim como desabafaram suas queixas sobre sua não participação.

Com as crianças do turno escolar da manhã, lembramos sobre o que vimos

conversando, sobre a vida delas no assentamento, as pessoas do lugar e propus então conversarmos sobre sua participação, fazendo-lhes perguntas e problematizando suas respostas. Enquanto isso, elas falavam também sobre assuntos aleatórios, do que acontecia naquele momento, por exemplo. Quando lhes falei da possibilidade de trabalharmos com criação de história e encenações, como teatro, as crianças disseram que não gostavam e não iriam participar caso assim fosse. Partimos então para os desenhos, tentando o tema da participação, no entanto, acabou sendo desenhos livres. Inclusive, ao fazer a pergunta sobre sua participação, uma criança logo respondeu “ô brincadeira mais chata!”.

Ao longo do nosso encontro, insisti na pergunta, dizendo-lhes que nesse tempo em que estive no assentamento entendi que as crianças não participavam de nada, não tinham vez em nada e lhes pergunto se isso era verdade. Uma criança logo responde que não. Quando lhes pergunto do que participavam então, uma criança responde “de nada” e outra “de tudo”. Enquanto isso, outras colocam que participam da quadra e “daqui”, referindo-se à casa grande, onde naquele momento aconteciam os encontros das oficinas da pesquisa. Dois meninos dizem ainda que participam “de andar de bicicleta” e “jogar bola” destacando suas brincadeiras como práticas de participação. Vale ressaltar que as oficinas tornaram-se espaço reconhecido pelas crianças como de participação.

Esses dois meninos pareciam ainda tentar responder essa questão, enquanto ajudavam um colega que não sabia o que desenhar.

Criança 1 – ô meu deus, o que é que eu vou fazer?!

Criança 2 – faz tu

Criança 3 – desenhar

Lis – bora aqui, ó

Criança 2 – desenha tu

Criança 3 – ele num vai pro campo, né?

Lis – no que é que as crianças participam... como é que as crianças participam aqui no assentamento?

Criança 2 – pro campo, não, mas ele pode ir pra quadra

Criança 1 – eu já fui pro campo

Criança 3 – é, até eu já fui

Lis – as crianças vão pro campo?

Criança 2 – o [nome]... o [outro nome] já foi

Criança 3 – eu também já fui

Em sua conversa os meninos se referem ao campo de futebol, frequentado e ocupado pelos homens adultos. Para as crianças cabe ir para a quadra, menor e mais próxima de suas casas. Mas ir para o campo parece lhes promover a um outro nível de

lugares transitados, nesse caso eles estavam também frequentando um espaço até então de adultos, o que, por sua vez, relacionam à sua participação. Ou seja, frequentar um lugar de adultos – e assim se aproximar deles - pode significar participar da vida do assentamento.

Pergunto às crianças se participavam das reuniões da associação. Inicialmente houve um silêncio com o que uma delas chegou a brincar imitando som de grilo: “cri cri, cri cri...”. Então outra criança disse que participa às vezes e que quando vai “é chato”, “é mais pra dormir”, era “conversa besta”. Uma delas exemplifica como acontece dizendo “conversa assim... assim: o Seu [cita o presidente da associação] vai lá [imita o mesmo] “reunião às 7 horas”, aí ‘rái’ lá, o povo lá...”. Referíamos-nos justamente a um espaço de participação institucional, o qual as crianças reconheciam como “chato”, entediante e “besta”. Do modo como esse espaço de configurava, não parecia ter a ver com elas, com o que lhes interessava e importava. E nesse espaço elas diziam participar às vezes, mas isso se dava na condição de ouvintes que apenas assistiam ao que acontecia.

Com as crianças do turno escolar da tarde, perguntei-lhes sobre sua participação, mas elas manifestavam-se contra conversar. Uma criança, inclusive, em sua aversão aos momentos de conversa, comentou “ah, lá vai com a besteira”. Falaram, no entanto, sobre sua (não) participação especialmente referente às reuniões da associação de assentados/as, dizendo que não as frequentavam, mas mesmo quando iam, não falavam, ninguém considerava sua opinião, e que talvez isso só fosse acontecer quando se tornassem também adultos.

Tia, eu num venho em reunião nenhuma, a mãe me chama... a mãe me chama, mas eu num venho de jeito nenhum, num faço nem empenho.

-x-

Criança 1 – é chata, sabe por quê?

Lis – ãn?

Criança 1 – porque quando a gente fala alguma coisa na reunião ninguém num resolve, e de qualquer jeito nós num fala...

Criança 2 – de qualquer jeito eles num escutam nós mesmo, de qualquer jeito só quer saber de quem sabe demais

Criança 3 – é mesmo

Criança 4 – concordo com a [nome]

Criança 2 – tô pouco me lixando

As crianças se queixam de falar algo na reunião e não serem consideradas, dos adultos não lhes escutarem, e ao mesmo tempo dizem que nem falam, assim como estão “pouco se lixando”. Parece haver um sentimento ambíguo de querer participar, queixar-se de não participar e não se importar muito com isso, até com um tom de desprezo, deixando mesmo para os adultos e não se implicando, implicação essa que, por outro lado, reverberou nas oficinas. Ou seja, participar é algo possível para elas, mas ainda não concretizado no espaço institucional da associação.

Questiono então se as crianças tinham vontade e se já pediram para participar, sobre o que respondem: “Eu tenho...”, “A gente vem, mas num fala nada” e “tia, nas reunião só sabe fofocar da vida alheia”. Até que uma criança faz a seguinte observação: “tia, nós tamo em reunião agora, pronto, falei”; outra completa: “tá aqui a reunião” e a primeira continua “nós tamo na reunião, falando das outras reunião”. Perguntam em seguida se a peça que fariam nesse encontro seria sobre uma reunião. Nessas constatações, as crianças reforçam a ideia de como as oficinas se constituíram em espaços de mobilização de sua participação, no qual falávamos do tema enquanto elas o experienciavam. Se elas não participavam da reunião da associação o faziam, no entanto, na reunião que eram as oficinas. Isso significa que as crianças reconheciam sua participação, essa acontecia e era possível, em um espaço que foi construído para elas e por elas, embora reclamassem de não participar dos espaços que no assentamento são institucionalmente ocupados pelos adultos e que consideram “bestas” e “chatos”, mesmo manifestando um desejo de que fosse diferente.

Pergunto-lhes então se a participação só acontecia na reunião ou se poderia acontecer em alguma outra atividade, em outro momento. A conversa estava interessante e as crianças participavam bastante, falando suas opiniões, porém todas ao mesmo tempo, somando-se às falas sobre assuntos aleatórios, gritos e brincadeiras. Uma delas responde que havia participação “numa oficina”. Ou seja, novamente é ressaltado esse espaço de participação constituído na pesquisa.

Chega um momento em que uma criança comenta “tia, essa conversa tá muito ruim...”. De fato, parecia que já se esgotava o tempo de discussão, chegando o momento de partirmos para outra parte da atividade, qual seja, a criação das histórias a serem encenadas, o teatro que as crianças pareciam querer tanto. Uma criança inclusive puxou um coro dizendo: “Queremos o teatro! Queremos o teatro!”. Atento que elas

pareciam não considerar o momento de discussão em grupo como já sendo atividade da oficina.

Assim, as crianças se organizaram para criar suas histórias e, ao longo da atividade, contavam sobre o que estavam pensando, com ideias e planos, além de perguntar se algo podia ou não.

Uma dupla pensou em contar a história da construção do assentamento, mas lembrou que, segundo elas, não havia crianças nessa época, mudando para contar sobre o caso do campinho em frente à casa de um assentado - este reclamava que o jogo sujava seu carro, levou o problema para uma reunião da associação, no entanto, sem a participação das crianças para falar sua versão e se defenderem.

Lis - pois é, quando o assentamento começou, tinha criança?
Criança 1 – tinha não
Criança 2 – tinha não
Criança 1 – tinha adulto
Criança 2 – tinha, tinha
Lis – era só adulto?
Criança 2 – tinha criança
Criança 1 – aí depois fizeram
Lis – pois é, aí onde é que tavam as crianças?
Criança 1 – dentro da barriga da mãe
Lis – eu acho que já existia, viu?
Criança 2 – eu também, pra mim também já existia, eu acho

Num trio, uma das crianças me conta que criaram “uma história bem legal, sem brigas”, referindo-se às brigas que têm aparecido nas histórias que contam do assentamento. O terceiro grupo me pediu ajuda, alegando estar sem inspiração.

Lis - vamo falar de vocês, como é que vocês participam no assentamento Palmares e no Movimento dos Sem Terra, entendeu? No que é que vocês participam, como é que é, se isso acontece ou não...
Criança 1 – nós participa de nada
Lis – ou como é que vocês gostariam que fosse...
Criança 1 – nós participa das oficinas da tia Lis
Criança 2 – só isso mesmo
Lis – mas a tia Lis chegou aqui agora, né? E antes?
Criança 1 – é mesmo [trecho inaudível - parece confirmar sua opinião de que não participam de nada mesmo não]
Lis – mas vocês acham que vocês participam de [trecho inaudível]
Criança 2 – participa da quadra, joga bola
Lis – mas vocês acham importante participar? Porque pode ser que vocês num participem porque nem acham importante... né não?... aí, se vocês puderem discutir sobre isso, vai ajudar a criar a história também... e depois a apresentação aí vocês já se garantem bem, né?

Me retiro do grupo e as crianças continuam a conversa:

Criança 1 – e tu, [nome], tu gostaria de participar das coisas no assentamento?

Criança 2 – eu gostaria de participar da reunião... de um monte de coisa

Criança 3 – gostaria

Criança 1 – de opinar também?

Criança 3 – humrum

Nesse trecho aparecem novamente os exemplos das oficinas e das brincadeiras como participação das crianças no assentamento, uma participação eu já acontece e que elas parecem ter dificuldade de reconhecer. Mas fala também dessa ambiguidade manifestada pelas crianças entre não participar, querer e não se importar.

Perguntei-lhes se era importante participar e o que elas entendiam como participação, ao que uma das crianças respondeu dizendo que era “ajudar”. Decidiram contar uma história sobre sua “não participação”, já que opinavam que ficavam de fora dos acontecimentos do assentamento. Assim, organizaram pequenas falas com desenhos de equipamentos locais, questionando o que poderia melhorar com sua participação. Uma das crianças desse grupo, que dizia não participarem de nada, lembra que havia alguns meninos que ficavam na rádio, no programa dos sem terrinha. Nesse momento da atividade, o texto desse grupo estava do seguinte modo (conforme lido por uma das crianças):

Nós crianças estamos muito por fora dos acontecimentos do nosso assentamento... achamos que, como fazemos parte da história por sermos sem terrinha, queremos participar dos acontecimentos [...] aí nós diz “vamos pros acontecimentos... e queremos mostrar um pouco das coisas que nós temos aqui”, “e vamos mostrar...”

Outra criança comenta ainda: “e dizer todas as verdades sobre as pessoas que... faz as coisas aqui...”, o que interpretamos como as crianças tendo suas versões e percepções dos acontecimentos do/no assentamento, podendo revelá-las no momento em que participam. As crianças desse grupo desenharam a quadra, a rádio e uma reunião. Sugiro que, além de mostrar esses equipamentos, poderiam dizer o que acham dos mesmos, como poderiam ser, aproveitando a oportunidade de falar. Se na reunião elas não falavam, poderiam aproveitar esse momento na oficina para pensar e dizer como poderia ser. Um dos meninos diz que vai falar o que faltava para “ficar melhor ainda”.

Nesse mesmo encontro eu não havia planejado ter merenda, mas a oficina se prolongava e as crianças reclamavam. Decidi comprar um pacote de biscoito recheado para cada grupo, na bodega que fica também na casa sede. Cada grupo, portanto, fez sua divisão, expressando, por sua vez, um modo das crianças se organizarem em relação a algo comum, a merenda.

Criança 1 – não, quando nós terminar nós vamo comer, bote aqui, [apelido]
Criança 2 – o [nome] pensa que vai comer todinho, sozinho
Criança 3 – eu como, se eu quisesse
Criança 1 – não, ó, cada um come um, aí depois dois, depois três, aí todo mundo come um-um [...] tá eu vou abrir aí nós vamo fazendo rodada
Criança 3 – é, rodada... gosta de comer tudo, peguei cinco, pronto, pega um, pega outro...
Criança 1 – vou logo dar dois pra cada que é pra nós acabar logo
Criança 3 – é, dois pra cada um... ‘orra’, vou comer logo, que eu tô com fome
Criança 1 – dois pra [nome], e nem pegue, que isso aqui vai dá mal pra nós... ó, já acabou, já num dava nem outra rodada pra nós... vai querer um? Vai querer nenhum, não, né, [nome] (responde “quero não”) Ah, [nome], sai daqui... não, num vou dá, não
Criança 4 – assim tá bom?
Criança 2 – tu vai comer tudo isso, [nome]?
Criança 3 – ãham
Criança 1 – botar bem aqui o [nome] come tudo
[...]
As crianças comem e conversam, até que uma delas chama para a próxima rodada de divisão de biscoitos:
Criança 3 – e eu também, às vezes que eu vou comer biscoito tudinho (fala rápido, inaudível) bora a outra rodada, só vai dar outra rodada, né?
Criança 1 – num vai dar nem um pra cada
Criança 2 – por mim, um pedaço pra cada um
Criança 1 – não, um pra cada dá, não, dá não... um, dois, três, quatro, cinco
Criança 2 – vai dá esse pra quem?
Criança 1 – num sei, vamo fazer um sorteio... pega e diz assim “Lis, me empresta só mais um biscoito que tá faltando um pra (...), tá faltando um pra passar a última rodada”
Uma criança grita.
Criança 1 – chama ela aqui, só chama
Criança inventa um nome pra chamar Lis e as demais crianças riem.
Criança 1 – um biscoito desses num dá pra cinco pessoas, ‘ave maria’

Segundo uma das crianças, um pacote de biscoitos, nesse grupo que era grande, não daria para todas, pelo menos de modo que se satisfizessem. Mas elas souberam se organizar, escolhendo uma estratégia a partir da qual os biscoitos foram divididos

igualmente, ou seja, pensando no coletivo, mesmo que houvesse manifestações de satisfação individual, como as da criança que comeria tudo sozinha. Aqui fica explícito como elas aprendiam a conviver e se resolverem coletivamente, algo que certamente está relacionado à sua inserção no modo de vida do assentamento.

Em síntese, as crianças se queixavam de não participarem e não serem consideradas referindo-se aos espaços institucionais de participação, quais sejam, as assembleias de associados e reuniões dos grupos de famílias. Enquanto isso, tanto na observação participante, como nos encontros das oficinas, atentamos para a existência de variados exemplos de como elas estão participando de outros modos, os quais nem sempre eram reconhecidos ou ainda nomeados, nem mesmo por elas. Tratava-se de uma participação concretizada nas maneiras como agiam e se organizavam, relacionando-se ao contexto de suas vivências e inserção no assentamento.

Havia entre as queixas das crianças o questionamento trazido por Fitzgerald et al. (2010) sobre elas não serem levadas à sério e suas visões não serem consideradas nem repercutirem para transformar algo, queixas existentes mesmo se considerando o contexto social e político do assentamento, favorável à participação infantil. Sobre isso Moses (2008) assinala como os adultos de fato falham ao tomar as visões das crianças seriamente e acabam trivializando-as. Por esse motivo, questões como as disparidades de poder entre adultos e crianças e as percepções sobre estas últimas precisam ser consideradas.

As crianças reclamavam que poderiam até estarem presentes nas reuniões, mas o que falavam não era escutado, nem dado valor. De fato, como defende Taft (2014), participar vai muito além de poder falar, pois implica em ter suas opiniões e pontos de vistas reconhecidos e respeitados, considerando-se o que é feito com o que é falado, o que está intimamente relacionado às condições relacionais e contextuais nas quais as crianças se expressam.

Sua participação nos espaços institucionais carecia de algo que Castro (2010; 2013) assinala, o que seja, que se mobilizassem, disputassem seu lugar e conquistassem “espaços interlocutórios” desde uma compreensão de que são sujeitos que falam e têm o que contribuir. As crianças do Palmares, por sua vez, pareciam se apropriar das experiências subjetivas e coletivas de reivindicações, lutas e conquistas sociais e políticas, presentes no assentamento e no Movimento, o que possibilitava não dependerem absolutamente dos adultos para alcançar seu direito de participar.

Em relação à participação das crianças que já acontece, fora dos espaços institucionais, trazemos novamente uma reflexão colocada por Rampal (2008) sobre o que escapa dessa participação quando tentamos enquadrá-la.

O fato de que uma criança caminhou 7 km para um encontro, o fato de que ela trabalhou duro e rápido para terminar suas tarefas domésticas, o fato de que teve que trazer sua irmã mais nova consigo – são todas ações de participação – mesmo se no encontro essa criança possa parecer quieta e menos falante que as outras. Há uma ação de solidariedade, uma ação de pertencimento e compromisso com o grupo e mais ainda uma contribuição pessoal com uma causa maior. A participação é, no entanto, restrita aos encontros ou plataformas formais (Reddy e Ratna, 2002, apud Rampal, 2008).

Trata-se de uma participação que não é vista, nem nomeada, nem reconhecida como tal. No entanto, como assinalam Taylor e Percy-Smith (2008), tem sido nos contextos cotidianos que essa participação acontece de modo mais significativo e impactante, embora muitas vezes as comunidades não escutem, aprendam nem respondam ao que as crianças estão falando e fazendo.

Nesse sentido, a participação pode ser compreendida como um processo de aprendizagem no mundo de vida cotidiano, tanto para os adultos como para as crianças. No entanto, percebemos que determinados modelos de participação são mais valorizados e por vezes impostos, com algumas formas de participar permanecendo silenciadas e invisibilizadas nessa hierarquia, como é o caso do não reconhecimento da participação das crianças que está em movimento no Palmares, enquanto elas reclamam de não participar dos legitimados espaços institucionais.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando uma de nossas entrevistadas disse que, num sistema como o capitalismo as crianças acabam sendo o alvo mais fácil e frágil, por isso a necessidade do coletivo se juntar para protegê-las e vigiar pela sua dignidade, ela explicita - inclusive apontamos isso no capítulo de análises - que as crianças não são frágeis por si, por uma condição natural, mas assim se constituem/são constituídas em uma sociedade pautada por valores como os do capitalismo.

É claro que as crianças têm suas singularidades relativas a uma dimensão biológica, a qual se junta à classificação por idades e marca momentos de um determinado desenvolvimento. Mas entendemos que as crianças, assim como os seres humanos em geral, não se constituem apenas por essa dimensão biológica, destacando, nesse caso, as dimensões políticas, sociais e culturais de seus contextos de vida (pontuo “nesse caso”, por considerar que há ainda mais dimensões possíveis de serem consideradas, entre as quais está a dimensão espiritual, por exemplo). Essas dimensões, ao mesmo tempo em que constituem os lugares a partir dos quais vivemos e nos relacionamos (com os outros seres humanos e o mundo), também nos constituem, subjetivamente, contribuindo com essa construção de quem somos, individual e coletivamente. Por sua vez, ao interagirmos com os demais e o próprio mundo objetivo, colaboramos também com a sua construção.

É nesse sentido e pensando nesse contexto produto e produtor de nós seres humanos que falamos das crianças e de sua participação nesse trabalho. É desse modo que vimos destacando que as crianças estão social e historicamente posicionadas de uma maneira subordinada, inferiorizada, silenciada e invisibilizada nas relações que temos construído. Tal posicionamento tem sido por vezes explicado por algumas condições que lhes são colocadas como naturais, parte de uma essência infantil, como a imaturidade, incapacidade, vulnerabilidade, assim como a fragilidade. Mas esses aspectos não são algo natural das crianças, visto que sua dimensão biológica é significada dentro de uma cultura, social e politicamente situada.

Não é a criança naturalmente um ser inferior ao adulto, ela só está assim colocada em determinados contextos, enquanto o adulto é posicionado, ao mesmo tempo, como um ponto de chegada do desenvolvimento e evolução humanas. No entanto, nós adultos também somos passíveis de sermos incapazes, imaturos,

vulneráveis e todas aquelas qualidades, predominantemente valorizadas de modo negativo, que são muitas vezes depreciativamente chamadas de “infantis”.

Além disso, podemos perceber como adultos e crianças, que existem em relação um ao outro, são na verdade interdependentes: um adulto pode influenciar decidindo o que a criança pode ou não fazer, para onde ela vai, com quem ela vai morar, onde ela vai estudar... mas pensemos, apenas para começar, na “revolução” que um bebê pode provocar na vida dos adultos que o recebem! Tudo passa a girar ao redor daquele pequeno ser, que passa a pautar horários, rotinas e costumes de uma casa inteira!

Trazendo para o presente trabalho, podemos pensar na própria relação entre a pesquisadora e as crianças do Palmares: pensei que estaria com tudo sob controle, sabia bem porque estava lá e as crianças inclusive já repetiam isso, dizendo que “a tia Lis veio pra estudar sobre a vida da gente!”; mas vejam só o “rebuliço” que esses meninos e meninas fizeram na minha vida e no processo de pesquisa! Claro que há muito do jeito de cada um, de como eu me portava e não me posicionava e de como as crianças agiam com vivacidade, mas é justamente esse exemplo, de algo desencadeado pelo próprio processo de pesquisa, que mostra essa interdependência entre adultos e crianças e essa possibilidade real de desconstrução do que está posto, enraizado, impregnado em nossas relações: se a exclusão das crianças de processos de participação, por serem posicionadas de modo subordinado e inferiorizado, não é algo natural, podemos (e precisamos) pensá-la de outras maneiras. E isso foi possível na pesquisa de campo com as crianças do Palmares, não coincidentemente nesse contexto de lutas e coletivização do assentamento e do Movimento.

A análise das relações das crianças na pesquisa e no assentamento mostrou sua participação implicada na liberdade de ser, transitar e transformar. Isso foi potencializado e possível de ser observado na relação pesquisadora-crianças, que se constituiu como um espaço de confrontos intersubjetivos, ocupado pelas crianças com vivacidade e de modo insubordinado, em variadas situações de interação. Nesse espaço, foi possível acessar e conhecer a vida das crianças, atentando para o quanto elas se fazem presentes no cotidiano do assentamento, desde seus percursos para a escola, mas principalmente em suas brincadeiras, que não se restringiam ao espaço privado de sua residência. Observamos, inclusive, um trânsito livre das crianças entre a casa e a rua, entre espaços privados e públicos, como se esses últimos fossem uma extensão do lar.

Isso significa que elas não estavam guardadas e vigiadas, por seus pais e/ou outro adulto por elas responsável, em suas casas, implicando no fato delas serem menos governadas e tuteladas. Por sua vez, a rua, que poderia ser lugar de convivência de estranhos e anônimos, era lugar de brincadeiras, encontros, convivência e movimento. As crianças iam para onde decidiam, resolvendo seus casos e trilhando seus caminhos pelo assentamento.

Esse aspecto se relaciona com a tensão entre participação e proteção, destacada entre os desafios da participação infantil, quando perguntamos sobre como era possível proporcionar tanto a proteção como a participação das crianças. Uma ideia da criança essencialmente frágil e vulnerável atua enfatizando a necessidade de sua proteção, enquanto sua participação aparece como algo inadequado, pois pode colocar as crianças em situações de risco e ameaça. De fato, se se trata de práticas de participação esvaziadas de sentidos as crianças podem ficar expostas a situações de constrangimentos e outros riscos. Por outro lado, Lansdown (2010) defende que a vulnerabilidade das crianças se dá, na verdade, por uma falta de poder e *status* com os quais elas possam exercer seus direitos. O que observamos no nosso campo de pesquisa é que as crianças demandam proteção pelo lugar marginalizado e subordinado em que são colocadas por um sistema opressor e excludente. Fazendo essa consideração, elas estão livres e é possível que transitem para além do espaço de sua casa, convivendo e movimentando-se nos espaços comuns da vida no assentamento, o que favorece a sua participação.

No espaço de confrontos intersubjetivos desencadeado na relação pesquisadora-crianças, essas crianças livres experimentaram e testaram fronteiras de uma relação adulto-criança, geralmente marcada por uma hierarquia geracional e por uma normatização pautada pelo adulto. Nisso, as crianças influenciaram, tomaram parte e fizeram parte dos rumos da pesquisa, chegando até mesmo à vida da pesquisadora. Elas se apresentavam sem cerimônias e convocavam a adulta a uma relação mais horizontal de parceria. Mostravam como agiam bastante e intensamente. Foi também nesse espaço que, no percurso de pesquisa, as crianças mostraram-se inteiras, como “anjinhos” e “cãezinhos”, conforme uma delas nomeou.

A participação infantil também foi observada no contexto da escola, espaço de relações mediadas em uma determinada estrutura que contém suas rotinas e normas, no qual as crianças conviviam com outros adultos, quais sejam, professores/as e

merendeira. A escola era um lugar onde quase tudo podia acontecer e do qual as crianças também se apropriavam, mostrando essa sua ação viva e pulsante.

Havia na escola uma ênfase em promover a integração entre o que acontecia na instituição e a vida no assentamento, com foco em uma compreensão crítica da realidade social e política no qual se inserem. As crianças compartilhavam opiniões, estratégias, novidades e suas histórias, além de se apropriarem do espaço da merenda como um “comum” na escola. Esta é também lugar das suas brincadeiras, reproduzidas e inventadas, e onde se evidenciava uma rivalidade entre as turmas do turno da manhã *versus* da tarde.

As crianças também expressaram suas ideias sobre a importância da escola pertencente ao assentamento e suas justificativas contra a ameaça de fechamento da mesma, durante uma atividade de intervenção. Destaca-se de suas falas e expressões o que costuma ser mais formalmente compartilhado como, por exemplo, a escola ser importante por ser o local de aprender e estudar, mas também uma compreensão do que a escola significa no contexto de luta do assentamento, como um símbolo de conquista do coletivo.

Observamos ainda que os adultos da escola, mesmo envoltos em um lugar de autoridade, compreendiam e conciliavam o trabalho nesse espaço com as demandas transgressoras das crianças.

Em relação aos demais adultos do assentamento, vimos que se destaca um sentimento de admiração e orgulho pelas crianças, o que pareceu implicado com uma abertura para a inclusão e participação das mesmas nos espaços compartilhados pelas gerações. Aqui vale ressaltar o que assinalamos entre os desafios da participação infantil, qual seja, as imagens e concepções de infância e crianças, que se constituem como uma base no tema, sendo necessário considerar essas concepções e os modos de se relacionar com as crianças para se alcançar uma participação de fato.

Atentamos para o que os adultos falavam das crianças em nossas conversas, nas entrevistas realizadas, mas também indiretamente, quando falavam de como viam a pesquisadora com as crianças. Assim, havia essa admiração, na forma de confiança, e um reconhecimento das possibilidades das crianças participarem no presente, como quando se referiam às suas apresentações e suas iniciativas. Mas havia também uma forte ideia compartilhada de que se deveria investir nas crianças de hoje para que as mesmas pudessem assumir o futuro do assentamento, em sua organização coletiva e

suas lutas, como se houvesse um entendimento de que, por enquanto, as crianças são sem terrinha, aquelas que brincam, vão à escola e emocionam os visitantes nas místicas; mas no futuro, poderão ser as lideranças, militantes e trabalhadoras do assentamento e do Movimento.

Em seu estudo (já citado), Fernandes (2009) atentou entre as falas das crianças para uma perspectiva “futuro-orientada” do direito de participação, semelhante ao que observamos nas falas dos adultos do Palmares: um projeto vivido no presente que se concretizará no futuro. Trata-se de uma compreensão da participação infantil em termos condicionados, em que a mesma é vista muito mais como uma preparação para um dia (quando se tornarem adultas) as crianças poderem participar em espaços legitimados exercendo esse seu direito. Da literatura sobre o tema e da vivência no Palmares fica, no entanto, a questão se mesmo os adultos encontram-se preparados para participar.

Um dos desafios da participação das crianças consiste em uma necessária sensibilização dos adultos. Essa sensibilização refere-se a uma maneira nova e diferente de conceber a criança como um sujeito, em uma posição que interfere e transforma as relações intergeracionais como tomadas até então. Mas fala também da importância de olhar para a participação desde uma interdependência entre adultos e crianças: não há participação infantil tomando as crianças de forma isolada (como vimos discutindo), mas sim nas suas relações, nas quais os adultos exercem um papel fundamental. Nesse sentido, encorajar as crianças a se engajarem consiste em trazer suas perspectivas para o diálogo com os adultos, aproximando-os (Taylor; Percy-Smith, 2008). Consideramos ainda que tal aproximação pode também justamente explicitar como as práticas produzem e reproduzem tipos particulares de relações entre crianças e adultos (Taft, 2014).

No assentamento existem práticas e experiências concretas de participação de seus membros, inseridos em sua organização. Um valor importante trata-se de formar “pessoas de luta”, mesmo que isso implique, na escola, por exemplo, “bater de frente” com o sistema. Atentamos, no entanto, nas conversas com assentados/as adultos/as, para desabafo sobre as contradições e problemas vividos atualmente, com distâncias entre os discursos, os ideais e o cotidiano.

Entre os espaços institucionais de participação no assentamento destacam-se as reuniões dos grupos de famílias e as assembleias da associação de assentados/as. As crianças frequentavam esses espaços acompanhando suas mães e/ou responsáveis

adultos, mas costumavam colocar-se como ouvintes, que até entendiam o que estavam discutindo, mas não se expressavam naqueles espaços. E, como disseram alguns adultos, era considerada a possibilidade de participação das crianças como membros das famílias, núcleos base dessa organização.

Identificamos, no entanto, participações “não nomeadas” das crianças, fora desses espaços institucionais, como a ocupação que fizeram da quadra de esportes – um caso de mobilização por causas ou assuntos, como assinalam Vromen e Collin (2010) – e situações variadas em que se destacavam suas atitudes no modo de lidar com os problemas com os quais se deparavam.

Nesse ponto vale destacar o desafio da participação infantil que diz que não basta copiar dos adultos seus modelos tradicionais e/ou (pré) estruturados de participação – questionamos, inclusive, se esses modelos são potentes para a participação dos próprios adultos. Isso significa que não se trata de adaptar as crianças às estruturas existentes, assim como adaptar as instituições formais às demandas das crianças, pois a participação não funcionaria sendo concebida como uma imposição de uma estrutura às crianças (nem mesmo aos adultos).

Em contraposição a essa ideia surge o desafio de considerar uma participação cotidiana, que já existe, mesmo sem reconhecimento adulto. No entanto, permanece importante o acesso das crianças aos espaços e instâncias participativas reconhecidas, visto que esses são entendidos como o terreno do político e da visibilidade de um coletivo. Assim, identificamos mais uma tensão na participação, que trata justamente dessa relação de importância entre os espaços estruturados e reconhecidos de participação e a participação que acontece, porém não é reconhecida nem nomeada.

Sabemos que muitas vezes o reconhecimento da participação se dá desde estruturas centradas no adulto, de acordo com o *status quo*. No entanto, entendemos que, se as crianças precisam que sua participação seja reconhecida por adultos ou outros atores ‘mais poderosos’, isso pode acabar reforçando uma condição de subordinação das mesmas. Defendemos, ao contrário, que as crianças poderão estar participando independente de isso ser reconhecido por alguém.

Nessa direção, destacamos o fato das crianças terem ocupado as Oficinas, atividade de intervenção da pesquisa, tornando-as espaço de sua participação por excelência. Também fizeram das mesmas um espaço para desabafarem e reclamarem de sua não participação no assentamento.

As crianças se apropriaram das oficinas implicando-se de maneiras diversas, desde a divulgação dos encontros entre os colegas, à limpeza do local e as sugestões que faziam de atividades e organização desses encontros. Foi possível atentar novamente para a rivalidade, que já havíamos observado no contexto da escola, entre as crianças do turno da manhã e da tarde, o que permeava muitas vezes os modos como se relacionavam nos encontros, com comparações, insultos e brigas. Mas essa rivalidade trouxe também a necessidade de criarmos regras para que uma turma frequentasse o encontro da outra. Além disso, nas oficinas pudemos ter um retorno das crianças em relação à pesquisa, quando as mesmas destacaram o que mais havia lhes marcado nesse percurso.

Em diversos momentos das oficinas pautamos o tema central da participação das crianças, buscando problematizá-lo mais e melhor.

Quando tratamos a pergunta sobre as crianças assumirem a associação de assentados no lugar dos adultos, esquecemos a discussão fundamental trazida por Mannion (2010). Essa autora assinala que os espaços de participação são melhores compreendidos através das relações intergeracionais que dão origem aos mesmos e em relação a como são mantidos e sustentados por essas relações. Isso porque as crianças não estão sozinhas na constituição desses espaços e dependem de outros atores para movimentar sua participação. Mannion (2010) lembra que em seu trabalho ainda não testemunhou nenhum projeto de participação de crianças e jovens que não seja de muitas maneiras afetado por adultos, seja direta ou indiretamente.

Na forma como a pergunta sobre a associação de assentados foi colocada para as crianças, deixamos de lado esse aspecto fundamental da participação, que consiste em compreendê-la como uma questão de relação, algo que se constitui na relação entre pessoas e grupos diferentes, com reciprocidade nos papéis que estão constantemente se transformando (Mannion, 2010). Além disso, a participação acontece entrelaçada a outras forças sociais, políticas, econômicas, culturais (Moses, 2008), incluindo crenças, valores e mesmo a questão de como são estruturadas as relações entre adultos e crianças (Mason e Bolzan, 2010).

Ao tratarmos sobre as funções e papéis desempenhados na dinâmica de trabalho e produção do assentamento, as crianças se identificaram em um lugar em que se brinca demais, mas ainda não é possível assumir trabalhos como o do tratorista e da bodegueira, por exemplo, os quais exigem habilidades e responsabilidades que crianças

não têm. Elas viam esses lugares bem definidos, o que, por sua vez, implicava nas possibilidades de sua participação.

Nas Oficinas, as crianças também discutiram e apresentaram soluções para situações-problemas, baseadas em casos reais do assentamento, insistindo em ideias que só seriam possíveis em sua imaginação, contrastando com o constrangimento de não participarem, nem serem consideradas, de que tanto reclamavam. Por fim, chegamos à conclusão de uma não participação das crianças nos espaços institucionais do assentamento, ao mesmo tempo em que elas não pareciam reconhecer a participação que já acontecia.

Nesse sentido, as oficinas trouxeram questões importantes sobre a participação, enquanto as crianças participavam da própria atividade. Por que em um lugar que preza pela organização coletiva e é pautado por lutas políticas e sociais, as crianças se queixam exaustivamente de não participar? O contexto do assentamento poderia ser facilitador da participação das crianças, de novas posições nas relações entre elas e os adultos, mas, mesmo em um contexto favorável, essa participação era ainda reclamada pelas crianças. Entendemos que é possível existir ainda algo de conservador nessas relações adultos-crianças, definindo o que é de criança e o que é de adulto, considerando o assentamento como parte de um contexto mais amplo, em que determinadas noções prevalecem e estão enraizadas. Pode ser também que as crianças não se interessassem pela participação tal como acontece institucionalmente – nos grupos de família e assembleias –, embora manifestassem querer participar desses espaços. Ao mesmo tempo, estavam vivenciando e aprendendo valores dessa organização e experienciando participar de outras maneiras, entre as quais se destacam suas atitudes em situações variadas.

Como é possível pensar essa desconsideração da qual as crianças tanto se queixam vinda dos mesmos adultos que expressam tanta admiração e orgulho por elas? Talvez nesses espaços institucionais não haja mesmo lugar para as crianças, por essa ideia enraizada e forte de que elas não seriam capazes de participar, desde determinado modelo, focado em uma racionalidade, a partir da qual as crianças não poderiam expressar suas opiniões, lidar objetivamente com os embates e conflitos, tomar decisões “sérias” pensando amplamente nas implicações de tal participação. Não estamos aqui defendendo que as crianças não sejam capazes disso, nem mesmo sabemos se isso havia sido experimentado/tentado no assentamento. No entanto, pode sim haver uma ideia

compartilhada de que não cabe esperar essas “habilidades” das crianças, então melhor seria deixar como está. Interessante que essas “habilidades” podem ser questão para os próprios adultos, em sua participação nos espaços formais.

Das nossas observações e conversas, no convívio cotidiano no Palmares, entendemos que os adultos admiram as crianças justamente pelas suas atitudes, pela sua desenvoltura em resolver seus problemas, cuidar de suas questões, ou seja, talvez os adultos considerem, na admiração que nutrem pelas crianças, essa sua forma de participar que ainda não é nem reconhecida, nem nomeada.

Aonde chegamos afinal ou o que é possível concluir...

No contexto do assentamento importa sobremaneira a organização coletiva para pensar os destinos do grupo. Conforme pontuamos no início do trabalho, as crianças estavam, de formas diretas e indiretas, relacionadas às iniciativas e aos encaminhamentos postos em movimento nesse coletivo e, ao mesmo tempo, sua presença fazia parte da constituição das relações, iniciativas e projetos desenvolvidos no assentamento.

Como membros das famílias, base dessa organização, as crianças têm um papel importante: elas não estão isoladas em um ambiente doméstico restritivo, governadas pelos adultos, mas sim presentes em espaços que vão além de suas casas, como a rua e a quadra, por exemplo. Ao circularem e se apropriarem desses outros espaços e do seu próprio trânsito livre pelo assentamento, tornam-se empoderadas, ao contrário de completamente tolhidas e vigiadas pelos adultos. Isso, por sua vez, lhes proporciona um circuito de trocas, visibilidade e ação significativos.

Esse trânsito livre das crianças entre espaços privados e públicos faz delas crianças diferentes. Elas têm liberdade de inventar e buscar seus caminhos e resolver seus casos. A rua, que não costuma ser lugar de criança, passa a ser importante por fazer parte da vida das mesmas, como mostra o exemplo do passeio pelo assentamento que fizemos logo no início, quando elas escolheram apresentar à adulta os caminhos do mesmo, como se tomassem todo ele para si, sentindo-se parte importante desse lugar.

Essa observação aponta, por sua vez, para a existência de uma continuidade entre a vida doméstica, da sobrevivência e reprodução, no encontro com a vida pública, da política e coletividade; como se as crianças pudessem vivenciar, a partir das relações

cotidianas e a partir do lugar geracional em que são posicionadas por todos os adultos, a possibilidade de agir e alterar o rumo do estabelecido, de expressar sua singularidade, de “fazer diferente”.

Essa diferença na vida das crianças do assentamento fala de um modo de subjetivação particular, constituindo um perfil subjetivo próprio, e nesse cenário, a sua participação está significativamente relacionada às suas atitudes. Ademais aprendem e vivenciam em um cotidiano particular, sendo marcadas por sua inserção social específica.

No entanto, elas reclamavam de não participarem nos espaços institucionais do assentamento, nos quais entendiam que suas expressões não tinham lugar e/ou não eram levadas a sério ou consideradas, sem implicar na transformação do que estava posto.

Nesse ponto destacamos o que já havíamos assinalado no início, que a participação se mostra muito mais relacionada às práticas culturais, valores e crenças, assim como às concepções de sujeitos e modos de produzir subjetividades. Por esse motivo, conceber uma participação substancial das crianças implica em considerar as transformações necessárias nas relações interpessoais e nas concepções de sujeito e mundo, acompanhadas de constantes críticas, questionamentos e reflexões. Para Malone e Hartung (2010) e Taylor e Percy-Smith (2008) essas transformações implicam justamente no ‘reconhecimento’ da participação das crianças em seu cotidiano, através de suas práticas culturais e suas reconstruções de si e de seus entornos.

É nesse sentido que destacamos como a participação das crianças do Palmares está relacionada a um modo de subjetivação marcado por uma ligação ao outro, como se as crianças estivessem o tempo todo sendo convocadas a considerar esse outro, o coletivo do qual são parte. Está vinculada, portanto, ao projeto coletivo do grupo de assentados/as e do Movimento, com a construção da vida social, na qual é compartilhada uma perspectiva diferente de compreensão da criança. Trata-se de um sujeito que se subjetiva desde determinações de ser chamado e de estar respondendo na relação, numa cultura de responsividade e responsabilidade, não impostas. As crianças não têm que participar, mas elas são chamadas a fazer parte desse projeto coletivo. Assim como a noção colocada por Caraveo e Pontón (2007), essa participação refere-se ao pertencimento a uma coletividade, implicando que os sujeitos se sintam parte de algo maior.

O desafio que surge na conclusão do presente trabalho é justamente o de qualificar essa participação, que se dá de formas diferentes e contextualizada em situações como a do assentamento, onde a vida comunitária é importante, com as famílias se organizando para pensar os destinos do grupo de assentados/as, por exemplo. Como nomear essa participação que é muito especial, muito particular, assumindo características e atributos muitos específicos a partir da situação do assentamento?

Nessa tarefa é importante ressaltar que o nosso trabalho de campo reforça a compreensão de que o mais importante são os processos de participação, considerando suas repercussões e os impactos na vida e nas relações das pessoas envolvidas.

Carvalho (2011) entende a participação como uma característica das interações sociais e considera que sempre que as pessoas se apresentam atentas e engajadas nas interações estão necessariamente participando da situação. Essa noção nos ajuda a afirmar que existe de fato uma participação infantil já acontecendo no Palmares, em movimento.

White e Choudhury (2010) nos chamam a atenção para a agência das crianças, a partir da qual elas constroem formas de participação além de prescrições e instituídos, considerando-se, principalmente, a estrutura e a cultura nas quais essa construção acontece. Entretanto, Hinton (2008) alerta que os recursos utilizados pelas crianças são geralmente esquecidos nas análises e pesquisas que as deixam de fora, considerando apenas o que dizem os adultos que as consultam.

Nesse sentido, atentamos que há outras formas de pensarmos e praticarmos a participação de crianças, formas alternativas aos modelos impostos, além de estratégias particulares que elas desenvolvem, mesmo que estas não sejam reconhecidas por outros.

Observamos também que a participação que vimos em movimento no Palmares constitui-se objeto de aprendizagem tanto de crianças como de adultos. Para Jans (2004), considerar esse processo de aprendizagem como algo que acontece para ambos acaba por igualar cidadania e participação na vivência de adultos e crianças. Desse modo, não falaríamos de uma participação que existe *a priori*, mas que é construída, estando aberta e possibilitando oportunidades de ser questionada e refeita, transformando condições de exclusão, desigualdades de poder e subordinação das crianças. A participação que encontramos no Palmares acontece justamente como algo

que se aprende, se constrói, mesmo para os adultos, estando assim em movimento e podendo ser revista, incluindo as crianças.

Nessa perspectiva, a construção de uma teoria da participação das crianças, conforme defendem Malone e Hartung (2010), deve ser gerada do campo mais do que aplicada desde construtos teóricos centrados no adulto, de modo que possa capturar as complexidades do campo prático dessa participação. Essa ideia vai ao encontro do que falamos anteriormente sobre a escolha de compreendê-la a partir das experiências das crianças, da participação que elas já exercem e/ou almejam. Nessa tarefa, conforme colocado por Taylor e Percy-Smith (2008), é fundamental conhecer profundamente as dinâmicas das relações que dão base para a participação em determinado contexto particular.

No caso do Palmares, encontramos adultos que admiram e se orgulham das crianças e crianças que agem com vivacidade, tomam suas iniciativas, participam de trocas e estão presentes no cotidiano do assentamento, local este marcado pela organização coletiva a que tanto nos referimos. São aspectos que favoreceriam a inclusão e participação infantil, embora essa participação seja vista também como um projeto a ser concretizado no futuro, enquanto no presente as crianças se preparariam.

No presente trabalho, reforçado pelo campo empírico, optamos por entender a participação infantil desde uma perspectiva relacional. Significa que as crianças não participam isoladamente, mas em condições construídas nas relações com outros atores, em determinados contextos. Para Fitzgerald et al. (2010) uma abordagem dialógica da participação enfatiza os relacionamentos e as interações, assim como considera uma interdependência mútua entre crianças e adultos. No entanto, esses autores também chamam a atenção para que o diálogo não se dá imune ao poder, podendo permanecer enraizadas determinadas práticas nos modos como se escuta, interpreta e se age com o que as crianças dizem. Por outro lado, espaços de diálogo são facilitadores de aprendizados comunitários, sentidos de solidariedade e reciprocidade, assim como formam bases para incluir as crianças nas tomadas de decisões sobre os rumos da comunidade.

Na realidade do Palmares, não observamos esse diálogo do qual falam os autores nessa perspectiva da participação. Por mais que as crianças estivessem presentes e fossem vistas e consideradas pelos adultos, persistiam suas reclamações quanto a não participarem nos espaços institucionais, dos quais de fato estavam de fora. Mas como

envolvê-las nesses lugares? Para Hill et al. (2004) essa é uma das questões que crescem diante da multiplicação de atividades de participação infantil. Além disso, constitui-se como mais um desafio na promoção de uma participação com substância, que inclua o envolvimento efetivo e significativo das crianças e as repercussões e transformações dessa participação.

Encontramos muitas reflexões, mas não uma ‘receita’ de como incluir de fato as crianças nesses espaços institucionais de participação. Nosso trabalho, por sua vez, aponta justamente para a participação que acontece em termos sutis e indiretos, movimentando as relações e constituindo bases para sentimentos de pertencimento, identificações, organização e mobilização, possibilitando a ação das crianças relacionada à vida coletiva.

A partir dessa discussão, chegamos a um entendimento que nos leva a nomear a participação das crianças como “participação em movimento”. Não se trata simplesmente de falarmos de crianças pertencentes a um movimento social. A noção de movimento é aqui escolhida por ter a ver com algo que está acontecendo, se fazendo e se transformando, tal como se dá o trânsito livre das crianças no assentamento, entre os espaços privados e públicos. A participação em movimento trata-se de algo difícil de capturar e trancar, pois está em trânsito. No assentamento, observamos essa participação movimentando-se na relação das crianças com a pesquisadora, com os adultos, com a escola e nas oficinas. Esse movimento encontra-se ainda com os processos de subjetivação das crianças, nesse contexto particular do assentamento.

Com esse termo buscamos qualificar a participação das crianças a partir das condições que o movimento social e político propicia às mesmas, considerando como elas se apropriam desse lugar, junto à pesquisadora, demais adultos, na família, na escola e n’outras relações. Assim, nesse lugar diferente, nessas circunstâncias sociais e políticas, as crianças desfrutam de um outro tipo de ação, estando sempre em movimento, questionamento e mobilização.

Concluimos nosso trabalho tecendo essa expressão – participação em movimento – acreditando com ela poder contribuir com o campo profuso da participação das crianças, no sentido de torná-lo mais consistente e assim, reforçar o compromisso ético e político que a discussão dessa temática implica para pensarmos a infância, nossas relações com as crianças e o que almejamos como parte que somos de uma sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDERSON, Priscilla. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, 2005.

_____. Younger Children's Individual participation in 'all matters affecting the child'. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010.

ALENCAR, Francisco Amaro Gomes de; DINIZ, Aldiva Sales. *MST – Ceará, 20 anos de marchas*. Revista Mercator, v.9, n.20, set./dez. 2010.

ARENHART, Deise. A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST. *Pro-Posições*, v. 15. n. 1, jan./abr., 2004.

_____. *A educação da infância no MST: o olhar das crianças sobre uma pedagogia em movimento*. In: Reunião Anual da Anped, 28, Caxambu-MG, 2005.

BARROS, Monyse Ravenna de Sousa. *Criança é sujeito: A representação da infância Sem Terra pelo MST*. In: Simpósio Nacional de História, 26, 2011, São Paulo. Anais eletrônicos do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH – Associação Nacional de História. São Paulo: ANPUH-SP, 2011.

_____. *Os sem terrinha: uma história da luta social no Brasil (1981-2012)*. 2013. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013.

_____. *Os Sem Terrinha: uma história da luta social no Brasil*. In: Simpósio Nacional de História, 28, 2015, Florianópolis. Anais eletrônicos do XXVIII Simpósio Nacional da ANPUH – Associação Nacional de História. Florianópolis: ANPUH-SC, 2015.

BRASIL. *Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990*. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília: Presidência da República, 1990.

CARAVEO, Yolanda; PONTÓN, Eugênia. Promoting Children and Youth Participation in the creation of citizenship. In: *Children, Youth and Environments*, v. 17, n. 2, p.1-10, 2007.

CARVALHO, Regiane Sbroion de. *Participação infantil: reflexões a partir da escuta de crianças de assentamento rural e de periferia urbana*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto, 2011.

CARVALHO, Regiane Sbroion de; SILVA, Ana Paula Soares da. Crianças assentadas: o que dizem sobre a participação na família e na escola. In: SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves (Org.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 93-113.

CASTRO, Lucia Rabello de. *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.

_____. *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 Participação Social e Política de Crianças e Jovens no Mundo Contemporâneo. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Coord.) *Falatório: participação e democracia na escola*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2010, p. 25-42.

_____. *O futuro da infância e outros escritos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

COCKBURN, Tom. Partners in Power: a Radically Pluralistic Form of Participative Democracy for Children and Young People. In: *Children and Society*, v. 21, n. 6, p.

446–457, 2007.

CONTREAS, Cláudio Gonzalo; PERÉZ, Andrés Javier. Participación invisible: niñez y prácticas participativas emergentes. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 2, n. 9, p. 811 – 825, 2011.

CORREIA, Luciana Oliveira. *Os filhos da luta pela terra - As crianças do MST: Significados atribuídos por crianças moradoras de um acampamento rural ao fato de pertencerem a um movimento social*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte-MG, 2004.

CORREIA, Luciana Oliveira; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Movimentos Sociais e Experiência Geracional: a Vivência da Infância no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*. In: Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, 8., Coimbra, 2004.

CORSO, Rosane Frankiu; PIETROBON, Sandra Regina Gardacho. *A infância no MST: um estudo sobre as concepções de infância presentes no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. In: Congresso Nacional de educação, 9., e Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 3. Curitiba-PR, 2009.

DALMAZ, Dayane Santos Silva; SCARMOCIN, Daiane. A ciranda infantil do Movimento Sem Terra no Brasil: formação política na infância. In: Seminário Internacional e Fórum de Educação do Campo da Região Sul do RS: Campo e Cidade em busca de caminhos comuns, 1, Pelotas-RS, 2012.

FEINSTEIN, Clare; GIERTSEN, Annette; O’KANE, Annette. Children’s participation in armed conflict and post-conflict peace building. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children’s and Young People’s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010.

FELIPE, Eliana da Silva. *Entre campo e cidade: infâncias e leituras entrecruzadas: um estudo no assentamento Palmares II, Estado do Pará*. 2009. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *A Formação do MST no Brasil*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2000.

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

FITZGERALD, Robyn; GRAHM, Anne; SMITH, Anne. Children`s participation as a struggle over recognition: Exploring the promise of dialogue. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010, p. 293-305.

FLEMING, Jennie. Young People`s Participation: Where Next? In: *Children and Society*, v. 27, n. 6, p. 484-495, 2013.

FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser Afetado. Tradução: Paula Siqueira. *Cadernos de Campo*, n. 13, p. 155-161, 2005 (Originalmente publicado em 1990).

FROTA, Ana Maria Monte Coelho et al. *A compreensão da infância na perspectiva do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. Relatório Final de Pesquisa. Departamento de Economia Doméstica e Núcleo Cearense de Estudos e Pesquisas Sobre a Criança (NUCEPEC), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2013

GALLACHER, Lesley-Anne; GALLACHER, Michael. Methodological Immaturity in childhood research? Thinking through ‘participatory methods’. In: *Childhood*, v. 15, n. 4, p. 499-516, 2008.

GALLEGO-HENAO, Adriana María. Participación infantil... história de uma relação de invisibilidade. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, v. 13, n. 1, p. 15-165, 2015.

GEPEDISC - Linha Culturas Infantis, Vários/as autores/as. *Infância e movimentos sociais*. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

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

HILL, Malcolm; DAVIS, John; PROUT, Alan; TISDALL, Kay. Moving the participation agenda forward. In: *Children and Society*, v. 18, p. 77-96, 2004.

HINTON, Rachel. Children's participation and good governance: Limitations of the theoretical literature. In: *International Journal of children's rights*, v. 16, p. 285-300, 2008.

JAMIESON, Lucy; MUKOMA, Wanjiru. Dikwankwetla – Children in action: Children's participation in the law reform process in South Africa. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010.

JANS, Marc. Children as Citizens: Towards a contemporary notion of child participation. In: *SAGE Publications: London, Thousand Oaks and New Delhi*, v. 11, n. 1, p. 27-44, 2004.

LANSDOWN, Gerison. The realization of children's participation rights: critical reflections. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children's and Young People's Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010, p. 11-23.

MAGISTRIS, Gabriela Paula. *El magnetismo de los derechos: desplazamientos y debates en torno a los derechos de niñas, niños y adolescentes*. 1. ed., Ciudad Autónoma

de Buenos Aires: CLACSO, 2014.

MALONE, Karen; HARTUNG, Catherine. Challenges of participatory practice with children. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010, p. 24-38.

MANNION, Greg. After participation: The socio-spatial performance of intergenerational becoming. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010, p. 330-342.

MASON, Jan; BOLZAN, Natalie. Questioning understandings of children`s participation: Applying a cross-cultural lens. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010.

MST. Crianças em Movimento: as Mobilizações Infantis no MST. Fazendo escola n. 2. 1999.

_____. Educação no MST: Balanço 20 anos. Boletim da educação n. 9. São Paulo: Gráfica e Editora Peres, 2004.

_____. Dossiê MST Escola. Documentos e Estudos 1990 – 2001. Cadernos de Educação nº 13. Edição Especial. Veranópolis, RS: Iterra, 2005.

MELO, Lis Albuquerque. *Entre fotografias e caleidoscópios: problematizando a participação de crianças desde os olhares sobre a infância e a pesquisa com crianças*. In: Encontro Nacional de Psicologia Social da Abrapso, 16, 2011, Recife. Textos Completos do XVI Encontro Nacional de Psicologia Social da Abrapso. Recife: Abrapso, 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, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

MORAES, Elisângela Marques. *A educação infantil em movimento: a experiência das cirandas infantis no MST*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2010.

MOSES, Susan. Children and Participation in South Africa: an Overview. In: *International Journal of Children`s Rights*, 16, Leiden (Países Baixos), 2008, pp. 327-342

PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. Conclusion: Emerging Themes and new directions. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010, p. 356-366.

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

RAMOS, Marcia Mara. A Significação da Infância em Documentos do MST. *Revista Tamoios*, São Gonçalo-RJ, n. 2, p.73 – 95, jul./dez., 2013

_____. *Educação, trabalho e infância: contradições, limites e possibilidades no Movimento dos Trabalhadores Sem Terra*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.

RAMPAL, Anita. Scaffolded Participation of Children: Perspectives from India. In: *International Journal of Children`s Rights*, v. 16, Leiden (Países Baixos), p. 313-327, 2008.

RAY, Patricia. The participation of children living in the poorest and most difficult situations. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010.

REYNAERT, Didier; BOUVERNE-DE-BIE, Maria; VANDEVELDE, Stijn. A review of children`s rights literature since the adoption of the united nations convention on the rights of the child. in: *Childhood*, v. 16, 2009.

ROSSETTO, Edna Rodrigues Araújo. *Essa ciranda não é minha só, ela é de todos nós: a educação das crianças sem terrinha no MST*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2009.

_____. *A organização do trabalho pedagógico nas cirandas infantis do MST: lutar e brincar faz parte da escola de vida dos sem terrinha*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2016.

SARMENTO, Manoel Jacinto. Visibilidade Social e Estudos da Infância. In: VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manoel Jacinto (Orgs.). *Infância (In)Visível*. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2007, p. 25-49.

SINCLAIR, Ruth. Participation in Practice: Making it Meaningful, Effective and Sustainable. In: *Children and Society*, v. 18, n. 2, p. 106–118, 2004.

SHABEL, Paula. Los niños y niñas como constructores de conocimiento: um caso de investigación participativa. In: *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez e Juventud*, Manizales, Colômbia, v. 12, n. 1, p.159-170, ene-jun, 2014.

SHIER, Harry. Children as public actors: navigating the tensions. In: *Children and*

Society, v. 24, p. 24-37, 2010.

SILVA, Isabel de Oliveira e; SILVA, Ana Paula Soares da; MARTINS, Aracy Alves. (Org.). *Infâncias do campo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Nélia Aparecida. *Concepção de infância e educação infantil no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)*. Monografia. (Graduação em Pedagogia), Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2007.

SILVA, Nilvânia dos Santos. *Formação Moral das Crianças: construção de regras fundamentais aos valores do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra*. 2008. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2008.

SIRCAR, Oishik; DUTTA, Debolina. Beyond compassion: children of sex workers in Kolkata's Sonagachi. In: *Childhood*, v. 18, n. 3, p. 333-349, 2011.

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

SOUZA, Solange Jobim; SALGADO, Raquel Gonçalves. Mikhail Bakhtin e a ética das imagens nos estudos da infância: uma proposta de pesquisa-intervenção. In: CASTRO, Lúcia Rabello de; BESSET, Vera Lopes. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: NAU Editora/Trarepa/FAPERJ, 2008. p. 490-513

STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano. *Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 3 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

TAFT, Jessica K. "Adults talk too much": Intergenerational dialogue and power in the Peruvian movement of working children. In: *Childhood*, p. 1-14, 2014.

TAYLOR, Marilyn; PERCY-SMITH, Barry. Children`s participation: Learning from and for Community Development. In: *International Journal of Children`s Rights*, v. 16, p. 379-394, 2008.

THEIS, Joachim. Children as active citizens: an agenda for children`s civil rights and civic engagement. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010, p.343-355.

TWUM-DANSO, Afua. The construction of childhood and the socialization of children in Ghana: Implications for the implementations of article 12 of the CRC. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010.

UPRICHARD, Emma. Questioning research with children: discrepancy between theory and practice? In: *Children and Society*, v. 24, p. 3-13, 2010.

VROMEN, Ariadne; COLLIN, Philippa. Everyday youth participation? Contrasting views from Australian policymakers and young people. In: *Young*, v. 18, n. 1, p. 97-112, 2010.

WHITE, Sarah C.; CHOUDHURY, Shyamol A. Participação de crianças em Bangladesh: Questões de agência e estruturas de violência. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. (Orgs.) *A Handbook of Children`s and Young People`s Participation: Perspectives from theory and practice*. Londres: Routledge, 2010, p. 39-50.

WOLLZ, Larissa Escarce Bento; STOTZ, Eduardo Navarro; RANGEL, Mary. Percepções de infância e adolescência no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra na literatura acadêmica. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.22, n.2, p.51-65, mai./ago. 2013.

WYNESS, Michael. Children representing children: Participation and the problem of diversity in UK youth councils. In: *Childhood*, v. 16, 2009.