

**FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS
CENTRO DE PESQUISA E DOCUMENTAÇÃO DE
HISTÓRIA CONTEMPORÂNEA DO BRASIL - CPDOC
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONALIZANTE EM BENS CULTURAIS E
PROJETOS SOCIAIS**

PARTICIPAÇÃO INFANTIL:
Experiência de pesquisa realizada em organização social na
Zona Oeste do Rio de Janeiro

**TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO APRESENTADA POR
ANGELICA MOURA GOULART**

E APROVADO EM ____/____/____ PELA BANCA EXAMINADORA

Profª Drª VERENA ALBERT – (FGV / CPDOC)

Profª Drª HELENA MARIA BOMENY – (FGV / CPDOC)

Profª Drª VANDA MARIA RIBEIRO COSTA– (ESS / UERJ)

Profº Drº MARIO GRYNSPAN – (FGV / CPDOC)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho todas as crianças e adolescentes e em especial as que partiram precocemente e as que me acompanharam nesta jornada que representam a polarização entre o irreparável e a potência o que orienta o meu compromisso em perseguir o ideal de igualdade para e entre crianças e adultos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos Carlos Eduardo, Guilherme e Pedro Victor e a Marina, que veio ao nosso encontro, por serem as pessoas que como as crianças me aceitam com todas as minhas imperfeições e me educam para a convivência com a diversidade;

Ao Milton, meu companheiro, simplesmente por existir e estar presente em minha vida, pelas horas roubadas e pelo apoio incondicional aos meus ideais;

Aos meus pais Hercílio e Maria e ao meu irmão Hersílio por terem me ensinado pela convivência a olhar e gostar de pessoas como iguais;

A todas as crianças e famílias que passaram pela minha vida profissional, matéria mais preciosa para o meu aprendizado pessoal e profissional;

A todos os meus companheiros de trabalho – trabalhadores, estagiários, voluntários e amigos - da Fundação Xuxa Meneghel pela dedicação com que arregaçam as mangas, embarcando nesta aventura de cuidar e promover os menos aventurados, e fazê-lo com a competência de superar um novo desafio a cada dia.

As amigas Elaine Cristina Nogueira e a Rita Rodrigues pela ajuda concreta nos momentos mais difíceis, e pela companhia nos instantes de solidão.

Aos amigos e companheiros de ideal Márcia Gomes, Ana Paula Rodrigues, Patrícia Vianna e Vinicius dos Santos pela dedicação ao projeto institucional, sem a qual chegar até aqui não seria possível.

A Tatiana Araújo e Daniela Assis pela parceria nos primeiros momentos deste trabalho.

As minhas Professoras Orientadoras: Helena Maria Bomeny e Verena Alberti pela infinita paciência e por tudo que me ensinaram principalmente a duvidar sempre das certezas.

A todos os meus amigos de bancos escolares, das praças, das escolas públicas e privadas, dos fóruns, dos movimentos sociais, das redes de apoio - pois com cada um aprendi e continuo aprendendo sobre o ato de viver e conviver;

A Maria da Graça Xuxa Meneghel pelos 19 anos de confiança, respeito, desprendimento e generosidade, sem a qual essa experiência não seria a mesma;

*“Que vai ser quando crescer?
Vivem perguntando em redor. Que é ser?
É ter um corpo, um jeito, um nome?
Tenho os três. E sou?
Tenho de mudar quando crescer? Usar outro nome, corpo e jeito?
Ou a gente só principia a ser quando cresce?”
Carlos Drummond de Andrade*

SUMÁRIO

Resumo.....	8
Apresentação.....	9
Parte I – A criança e o direito à participação.....	13
Capítulo 1 - Do “sentimento da infância” aos Direitos da Criança.....	17
1.1 - Uma breve historiografia do conceito de infância.....	21
1.2 - Marco legal - Os direitos humanos e os direitos das crianças.....	27
1.2.1 - Em retrospectiva: os direitos das crianças e dos adolescentes.....	30
1.2.2 - No Brasil o direito da criança uma conquista social	33
1.3 - A política de atendimento e a Participação Infantil no ECA.....	38
1.4 - Cidadania infantil em construção.....	40
Capítulo 2 - Participação infantil – Conceitos, metodologias e contextos na investigação.....	44
2.1 - Participação Infantil.....	45
2.2 - Investigação-ação: um desafio para crianças e adultos.....	53
2.2.1 - Considerações relevantes sobre a pesquisa com crianças.....	55
2.2.2 - Eixos problematizadores.....	58
2.3 - O contexto.....	60
2.3.1 - A comunidade.....	62
2.3.2 - Espaço institucional.....	67
2.4 - A identidade do grupo de participação infantil.....	68
2.4.1 - Criando senso de pertencimento.....	70
Parte II - Relato de um experimento: possibilidades e limites da participação infantil	74
Capítulo 3 - Os primeiros passos: crianças e adultos implicados na ação de cooperar	76
3.1 - O encontro marcado - Crianças e adultos e um objetivo.....	76
3.2 - Construindo relações horizontais.....	90
3.3 - Decidir, fazer escolhas se aprende na infância.....	99
Capítulo 4 - Múltiplas linguagens, experiências e sentimentos.....	110
4.1 - Aprendendo a escuta: as crianças, suas histórias e significados.....	111
4.2 - Autonomia e independência na administração da rotina.....	118
4.3 - Conjugando as vozes dos verbos ser e saber.....	122
4.4 - Relação parental: uma rede de afetos e obrigações.....	126
4.5 - Dramatização: reinterpretação da realidade.....	130
4.6 - Desenhando os adultos promotores da Participação Infantil.....	135
4.7 - O diálogo das crianças com seus pares.....	138
4.8 - O reencontro com os nossos objetivos.....	144
Conclusão - A Teia da Participação.....	151
Bibliografia.....	169
Anexos.....	179

TABELA, MAPA, QUADROS, ILUSTRAÇÕES E IMAGENS

Tabela

Tabela I: Índice de Desenvolvimento Social por Região Administrativa Município do Rio de Janeiro – 2000.....	65
--	----

Mapa

Mapa do Município do Rio de Janeiro situando a comunidade de Pedra de Guaratiba.....	63
--	----

Quadros e Ilustrações

Quadro I: Categorização da negatividade da criança por períodos históricos.....	25
Quadro II: Principais Declarações e Tratados de Direitos.....	28
Quadro III: Marcos na área dos Direitos das Crianças.....	30
Quadro IV: Síntese da visão da Doutrina da Situação Irregular.....	36
Quadro V: Marcos Históricos da Doutrina da Proteção Integral.....	37
Quadro VI: Funções dos Operadores de Direitos Definidas pelo ECA.....	39
Quadro VII: Escada Representativa dos Níveis de Participação Infantil.....	49
Quadro VIII: Constituição do Grupo: Gênero e Faixa Etária.....	70
Quadro IX: Indicador Geral de meninos e meninas com competência para exercer, promover e propiciar a participação.....	145
Figura 1: Imagem digitalizada - Definição de participação.....	102
Figura 2: Imagem digitalizada - Desenhando a rotina.....	120
Figura 3: Imagem digitalizada - Descrevendo a rotina.....	121
Figura 4: Imagem digitalizada - Propostas das crianças para preparação das dinâmicas....	139
Figura 5: Imagem digitalizada - Propostas das crianças para preparação das dinâmicas....	139
Figura 6: Imagem digitalizada - Propostas das crianças para preparação das dinâmicas....	140

Imagens

Foto 1: Primeiro encontro do Grupo de Participação Infantil (GPI)	78
Fotos 2 e 3: Crianças se organizando em grupos refletindo sobre situações em que são ouvidas e não são ouvidas no seu dia a dia.....	85
Fotos 4 e 5: Crianças trabalhando sobre: “quando são escutadas ou não pelos adultos”.....	87
Fotos 6, 7 e 8: Assinando o Contrato.....	88
Foto 9: Dinâmica de construção coletiva do conceito participação.....	103
Fotos 10, 11 e 12: Apresentação produção dos grupos: Como a criança se sente.....	104
Fotos 13 e 14: Escolhendo o nome fictício que será usado neste trabalho.....	106
Fotos 15 e 16: Crianças recebendo a caderneta de participação proposta por elas.....	107
Foto 17: Crianças relatando sua rotina.....	120
Fotos 18, 19 e 20: Lançamento da Cartilha do Uso responsável da Internet no Instituto Central do Povo.....	124
Fotos 21, 22 e 23: Eleição de representantes organizada pelas crianças.....	125
Fotos 24 e 25: Reunião de pais proposta pelas crianças.....	127
Fotos 26, 27 e 28: Dramatizando situações de negação do direito a escuta.....	132
Fotos 29, 30 e 31: Desenhando o adulto promotor ou não da participação infantil.....	136
Fotos 32, 33, 34, 35 e 36: Dinâmica realizada pelas crianças do GPI com todas as crianças da instituição.....	141
Fotos 37, 38 e 39: Crianças confeccionando as suas teias de aranha.....	148

ANEXOS

Anexo I - Autorização para participar do 1º encontro do grupo.....	180
Anexo II - Quadro sócio-econômico familiar das crianças do Grupo do Projeto de Participação Infantil.....	181
Anexo III - Protocolo de pesquisa.....	182
Anexo IV - Informações e termo para o consentimento informado das crianças sobre Sua participação no projeto.....	186
Anexo V - Informações sobre a pesquisa para os pais e termo de autorização dos pais.	186
Anexo VI - Modelo de caderneta de participação.....	189
Anexo VII - Roteiro de entrevista para pais, proposto e realizada pelas crianças.....	190
Anexo VIII - Indexação dos resultados das entrevistas com os pais.....	191
Anexo IX - Questionário de opinião das crianças matriculadas nas oficinas sócio-educativas.....	195
Anexo X - Indexação das respostas das crianças.....	196
Anexo XI - Exemplos de teias de aranha.....	236
Anexo XII - Dados indexados da auto-avaliação das crianças quanto a sua competência Para promover a participação infantil.....	243
Anexo XIII - Indexação dos elementos chaves de qualidade.....	245

RESUMO

Este trabalho se propõe a ser um fio na teia de reflexões que tecem o debate sobre a *participação infantil* a partir do ponto de vista das crianças em co-operação com adultos. Sua trama se compõe de campos distintos e autônomos - *infância, direito social e participação* -, que se cruzam e inter-relacionam, investigados no âmbito de uma experiência realizada na organização social Fundação Xuxa Meneghel, que tem como eixo central de suas ações a promoção e a proteção de crianças e adolescentes que vivem em situação de vulnerabilidade social na Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Trata-se de uma micro-experiência, que pretende compreender o ser criança em relação aos seus direitos humanos e sociais, observando sua influência nas práticas sociais presentes na nossa cultura. O direito à participação infantil – entendida como ferramenta para a auto-proteção e a promoção das crianças como sujeitos plenos exercitando a cidadania – se materializou numa *investigação* em que as concepções metodológicas convencionais foram se re-construindo por meio das vozes infantis em diálogo com seus pares e com os adultos. As crianças apresentaram seus pontos de vista e as significações que atribuem ao seu entorno e a suas possibilidades e limites de participar de forma genuína nas suas principais instâncias de socialização: família, escola e comunidade. A experiência se constitui numa provocação do olhar para as identidades e as culturas das crianças que dela participaram, para suas vivências expressas por representações de ações e emoções contextualizadas no tempo e no espaço, numa tentativa de compor com elas - e ampliando para todas as crianças da instituição - uma compreensão do que significa o direito de participar, ensinado e apreendido em perspectiva social e cultural.

Palavras chaves: criança - direitos das crianças e adolescentes - direitos humanos - participação infantil - investigação com crianças.

ABSTRACT

This report proposes itself to be one string in the web of reflections that weave the debate about childish participation, starting with the cooperation between children and adults. Its web is composed by distinct and autonomous fields - childhood, social laws and participation- that intersect themselves in the ambit of one investigation accomplished at one social organization - Fundação Xuxa Meneghel- that has as a center pivot of its actions the promotion and protection of children and adolescents who live in a vulnerably social situation in West Zone of Rio de Janeiro. This project is about a micro-experience that searches to comprehend the child being related to his human and social rights by his influence in the social practices that exist in our culture. The right to childhood participation- toll to self-protection and promotion of children as full citizens exercising their citizenship-materializes itself in an investigation in which the convectional methodologies conceptions begin to reconstruct themselves by the childish voice that dialogue with each other and the adults. The children present their points of view and the meanings that they attribute to their environment and to their possibilities and limits to participate in an authentic way in their primary socializing instances: the family, the school and the community. The experience constitutes in a provocation in the view to the culture and identity of these children who participate in the project, their experiences expressed by representation of actions and emotions contextualized in time and space, in an attempt do compose with them, - and amplifying to all the children at the Institution - a comprehension of the right to participate, teach and learn in a social and cultural perspective.

Key Words: child – children and teenager right's - humans rights - childhood participation - children investigation.

APRESENTAÇÃO

A motivação deste trabalho é o interesse pelas crianças, seus direitos e a possibilidade de materializá-los, neste ano em que se comemoram os sessenta anos da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos e em que o Estatuto da Criança e do Adolescente completa dezoito anos. Esses dois marcos legais, um universal e outro nacional, são fontes de inspiração para uma avaliação panorâmica da relação das crianças com os principais espaços de socialização do ponto de vista dos seus direitos nos campos pessoal e social – individual e coletivo.

Os avanços dos direitos humanos e sociais nas últimas décadas são inegáveis. Mulheres, homossexuais, indígenas, idosos, pessoas com dificuldades especiais e afrodescendentes conquistaram por meio de lutas sociais um avanço no reconhecimento de seus direitos. Também as crianças tiveram seus direitos reconhecidos por meio da Convenção dos Direitos das Crianças e dos Adolescentes (1989) referendada por estatutos nacionais. Sobre estes últimos, indagamos o quanto esses avanços foram acompanhados na prática e se as crianças foram de fato inseridas como seres sociais autônomos, independentes, se suas vozes foram incorporadas nos fóruns que tratam das mais relevantes questões da infância. Isso implica em ter voz e em ser ouvida nos seus interesses; implica, em especial, em verificar se e em que dimensão sua *participação* é compreendida e valorizada, e também quais são os seus limites – tema central deste trabalho.

O espaço em que se realiza essa experiência é uma instituição privada com fins públicos de atenção direta a crianças numa região de baixo desenvolvimento social e humano da cidade do Rio de Janeiro, a Fundação Xuxa Meneghel. A instituição também atinge tempos de maioridade acumulando uma experiência de trabalho com e pela infância, numa perspectiva que privilegia como um dos pilares da intervenção social a educação para a autonomia e para a cultura da não violência. O resultado, depois de anos consecutivos de reflexão sobre a sua prática, revela a participação infantil não somente como direito a ser garantido, mas como uma importante ferramenta de auto-proteção e auto-promoção das crianças. Trata-se, portanto, de uma micro-experiência com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre a situação da infância e dos seus direitos fundamentais por meio da escuta das

crianças sobre a singularidade como percebem e se apropriam de seus direitos, da sua participação genuína em questões que lhe são afetas.

Portanto, uma experiência focalizada em crianças que vivem uma situação de vulnerabilidade social numa perspectiva estrutural e familiar, que se encontram num espaço institucional de socialização que pretende garantir-lhes a observação de seus melhores interesses, sua condição de prioridade absoluta e não discriminação na observação de seus direitos fundamentais, como pessoas em situação especial de desenvolvimento. Experimento que procura acontecer observando os limites e a própria realidade organizacional, cuidando para não comprometer as relações sociais das crianças: familiares, institucionais, especialmente as escolares, e comunitárias, que muitas vezes experimentam formatos em que os direitos infantis ainda estão mediados por critérios de concessão dos adultos, mesmo que seja em nome da sua proteção e boa educação.

Este trabalho trata também dos limites dessa intervenção. Porque criar um programa e uma experiência de participação da infância é mais do que a ação isolada de uma organização social. Frequentemente o ambiente doméstico e comunitário e a própria escola são estimuladoras ou provocadoras de violências diversas, inclusive na interdição à participação das crianças em suas próprias atividades, o que nos coloca um desafio de contribuir para que a criança tenha seus direitos garantidos sem que isso cause uma ruptura com os outros espaços de socialização, sem que cause uma colisão entre modelos diferenciados de socialização: o *vertical*, que impõe normas, valores e práticas e o *interativo*, que se constrói por meio de relações dialógicas de cooperação e negociação entre a criança, seus pares, os adultos com quem convive e o meio sócio-cultural.

Embora este trabalho esteja focado na experiência de ouvir as crianças, foi necessário, mesmo que brevemente, realizar um percurso para a compreensão da sua intencionalidade, ou seja, da indagação inicial que apresenta: se, com as garantias dos estatutos legais, as crianças são percebidas nos seus espaços de convivência e socialização como pessoas plenas, ou se, na experiência cotidiana, prevalece a visão de criança como ser em construção, que precisa ser protegido e educado para que um dia se torne pessoa e cidadão; se consideramos suas expressões para balizar as relações parentais e sociais com elas, ou se nos posicionamos nessas experiências além e apesar das suas percepções, sentimentos e opiniões, não as incluindo nessa construção.

Dividimos este caminho em dois grandes trechos. Inicialmente, o que pretende apresentar um panorama geral da infância na atualidade, e de suas primeiras abordagens até o momento histórico em que os direitos humanos e dos direitos infanto-juvenis colocam a criança e o adolescente no lugar social de sujeito de direitos. Para a concretização dessa concepção de sujeito de direitos, buscamos algumas produções sobre participação infantil, nos ressentindo ainda de poucas referências nessa área, como um novo campo de produção acadêmica. Assim, nos encontramos diante da sistematização de algumas práticas, e de um campo conceitual ainda por ser organizado. Similar situação é a da matéria sobre investigação com crianças tendo elas como parte integrante da sua construção. Apesar de encontrarmos bibliografia nacional e internacional sobre o tema, trata-se de uma produção recente - das últimas duas décadas - e não tivemos acesso a uma proposta consolidada sobre metodologias com um corpo teórico essencialmente pautado na pesquisa com crianças, como sujeito, mas sim ao uso de metodologias investigativas já comprovadas e consolidadas em pesquisas com adultos, com algumas considerações sobre sua utilização com crianças. Observamos existência de uma discussão divorciada dos temas da investigação e participação infantil, ora restrita ao campo das ciências sociais, ora ao do direito social.

No segundo trecho deste caminho relatamos uma experiência que podemos nomear de experimental - uma seqüência de laboratórios -, uma prática ensaiada com as crianças, que, embora tenha se baseado nas leituras e releituras de investigação com crianças, tenta responder prioritariamente ao contexto em que se desenrola, submetendo sua evolução à intervenção das crianças, propondo que simultaneamente reflitam e se preparem para promover o tema *participação* no interior da instituição, assumindo os múltiplos papéis de sujeitos investigadores, autores e disseminadores desta investigação-ação junto às outras crianças da organização.

A participação de meninos e meninas é um tema complexo e delicado, embora a princípio assim não pareça. O reconhecimento dos direitos infantis, não os de proteção e cuidado, mas de expressão e participação, baseado nos princípios de liberdade e igualdade que contemplam o empoderamento das crianças como seres autônomos e independentes, influi de forma determinante nas relações de autoridade dos adultos que com elas convivem: pais, responsáveis, educadores. Por vezes, parece inconciliável considerar a criança como sujeito pleno, sem problematizar o uso do poder absoluto dos adultos sobre sua individualidade, e as possíveis conseqüências

que pode trazer às relações cotidianas entre adultos e crianças. Essa complexidade se acentua quando as crianças, em consequência de sua formação, possivelmente influenciada por esta mesma lógica adultocêntrica, não dispõem de espaços para refletir sobre o assunto, para questioná-lo e, de forma autônoma, expressar suas opiniões, vivendo o conflito entre o que consideram bom para si e o que os adultos – pessoas queridas e respeitadas - apresentam como as melhores opções para assegurar o seu desenvolvimento e proteção, considerando também o desejo delas de corresponder às expectativas do que compreendem como uma normativa social da boa criança, o que fica muito claro no conceito que as crianças têm de participação. E de que forma esses espaços de socialização estão impregnados de estigmas de olhar a criança como ser imaturo e incapaz de assumir responsabilidades, de traduzir seus interesses.

Intentamos o uso de todo um arsenal de recursos a que tivemos acesso, alguns inclusive encontrados em experiências de organizações internacionais que têm como objetivo a proteção e a promoção dos direitos infantis. A aparente simplicidade deste trabalho é uma representação simbólica do mundo infantil, que descomplica, desproblematiza as situações apresentadas durante o transcorrer desta experiência, que parecem óbvias a princípio (até porque nos esforçamos para preservar a fidelidade do tom da percepção e da expressão de significados atribuídos pelas crianças às vivências que compartilhamos e com quem dividimos sua autoria). Ao final, consideramos essa ação-reflexão como o começo de uma conversa sobre a participação infantil. Sugerimos incluir as crianças sempre que formos praticá-la.

Parte I - A Criança e o Direito à Participação

“Os países só chegarão mais perto de suas metas de paz e desenvolvimento se chegarem mais perto da realização dos direitos de todas as crianças.”

Kofi A. Annan¹

As crianças e seus direitos constituem o tema central desta dissertação, cujo objetivo é fazer uma reflexão sobre a participação infantil, um tema aparentemente consensual, recentemente retomado sob uma perspectiva pouco usual: a do ponto de vista das crianças.

Será que o ponto de vista das crianças reinventa o conteúdo da participação infantil? Para começar a responder a essa hipótese importa dar um passo atrás e ganhar perspectiva mais ampla, buscando compreender o que é “ser criança” na contemporaneidade. Primeiramente por meio de um panorama composto pela contribuição de diferentes autores, esboçando uma ponte através dos tempos até os dias atuais, buscando revelar o que há de novo no conceito de infância, que ressurge com força autônoma no cenário das ciências sociais.

Essa autonomia pode ser exemplificada pela decisão da Universidade de São Paulo de criar em seus cursos de pós-graduação (junho de 2007) a disciplina Sociologia da Infância e Educação Infantil, justificando-a assim:

”O campo da sociologia da infância vem produzindo, ao longo das duas últimas décadas, significativo material teórico-metodológico no estudo sobre as crianças e atualmente constitui área de fundamental importância para a compreensão da complexidade da infância. Nota-se, entretanto, que ainda é um campo pouco explorado no Brasil, visto que a maior parte da produção (em língua inglesa ou francesa) ainda não foi traduzida por aqui. Há, contudo, publicações portuguesas e começam a surgir as nacionais, reconhecendo a importância da área para os estudos sobre as crianças.”²

Perseguir um roteiro, que ajude a compreender a participação infantil a partir do ponto de vista das crianças, é *construir com elas o roteiro de uma visita* aos espaços privados e públicos de socialização.

¹ Disponível em http://unicef.org/pt/resources_10469.htm Situação Mundial da Infância 2005 – Infância Ameaçada -UNICEF –NY 2005 acessado em 11 de 2007

² Disponível em <https://sistemas.usp.br/fenixweb/fexDisciplina?sgldis=EDM5085> acessado em 19/01/2007.

Em última instância, a participação infantil trata de relações de poder, de cidadania, governo e de direitos. Portanto, também é preciso pensá-la em torno do eixo dos Direitos Humanos, sobre como seus fundamentos e historiografia instituem um marco legal para esse campo, ainda que a mais simples análise situacional baste para revelar a contradição entre o estatuto legal, de um lado - o discurso formal que apresenta a criança como sujeito de direitos e o paradigma jurídico que privilegia o seu melhor interesse, colocando a criança como prioridade absoluta nas ações sociais -, e a expressão destes pressupostos no cotidiano das crianças brasileiras, de outro.

A Convenção Internacional pelos Direitos da Criança propugna a política de Proteção, Provisão, Participação e não-Discriminação. Para alguns pode parecer paradoxal o direito à proteção integral e o de fortalecimento à participação autônoma. Entretanto, a promoção da participação infantil pode representar uma ferramenta que estimula a criança a proteger-se frente às violências que lhe são impostas, por meio da informação e da possibilidade de expressar sua opinião:

“... para cerca de 50% dos dois bilhões de crianças que vivem no mundo real, a infância é total e brutalmente diferente do ideal que buscamos. A pobreza nega à criança sua dignidade, ameaça sua vida e limita seu potencial. Conflitos e violência roubam-lhe a possibilidade de uma vida familiar segura, traem sua confiança e suas esperanças. O HIV/Aids mata seus pais, médicos e enfermeiros. Mata a própria criança. Com tantas crianças ameaçadas em função da pobreza, do conflito armado e da Aids, nosso futuro coletivo está comprometido”.³

No Brasil, o tamanho desse universo chama atenção: são 60 milhões de pessoas com idade dentre 0 a 17 anos (IBGE, Censo 2000). Na legislação brasileira, criança é o indivíduo na faixa etária compreendida entre zero a 12 anos: “... Art. 2 - Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.” (Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 - Livro I - Estatuto da Criança e do Adolescente). E a Convenção sobre os Direitos da Criança define como criança os indivíduos entre zero a 17 anos de idade.

Dessas, 23.141.413 são crianças entre zero a seis anos, período crucial no desenvolvimento mental, emocional e de socialização do indivíduo. É até os seis anos de idade que as estruturas físicas e intelectuais de crescimento e aprendizagem

³ Disponível em http://unicef.org/pt/resources_10469.htm - Situação Mundial da Infância 2005 – Infância Ameaçada - UNICEF

emergem e começam a estabelecer suas fundações para o resto da vida da pessoa. As crianças brasileiras também vivem sob ameaça, pois “... *os acidentes e a violência, classificados internacionalmente como causas externas, destacaram-se como a principal causa de óbitos de crianças de até 9 anos de idade. De 1996 a 2003, eles foram responsáveis por 21,11% das mortes de meninos e meninas de 1 a 6 anos, segundo dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade (SIM), do Ministério da Saúde*” (Relatório UNICEF Infância Brasileira - 2006).

A publicação *Um Brasil para as crianças*, da Rede de Monitoramento Amiga da Criança, que acompanha os dados da sociedade brasileira na realização das metas dos Objetivos do Milênio para Infância e Adolescência, apresenta gráficos que comparam crianças negras e brancas, pobres e ricas, do meio rural e urbano. Essa comparação é feita com base na escolaridade das mães e entre as unidades federativas brasileiras que representam os extremos das disparidades, sustentando a conclusão de que “... *as desigualdades associadas à raça/etnia, à renda familiar, ou ao grau de escolaridade das mães se apresentam de forma assemelhada e igualmente preocupante*”.

Esses dados retratam a situação das infâncias no Brasil e explicam a razão plural das infâncias e culturas brasileiras: pela diversidade do que significa ser criança em Alagoas e em São Paulo - dois extremos dos indicadores do Índice de Desenvolvimento Infantil (IDI)-UNICEF, 2004. Não cabe o juízo de valor do que é melhor ou pior – ser criança em Alagoas ou São Paulo, mas a constatação da diferença de oportunidades nos acessos à saúde, à educação, à nutrição e outros indicadores que usualmente mensuram a qualidade de vida das crianças. Fatores que podem definir suas oportunidades de alcançar uma vida digna.

“Lamentavelmente a diversidade e todo o seu potencial são muito pouco aproveitados na concepção de desenvolvimento do país. De fato, a diversidade brasileira tem se convertido em iniquidade⁴, muito mais do que em oportunidades. E, como alerta o relatório do UNICEF sobre a situação da infância brasileira em 2003, quando se ‘transforma a diferença em motivos para desigualdades intoleráveis, essa diversidade gera sofrimento e conflitos, afeta a auto-estima das pessoas que não se identificam com o padrão dominante, empobrece as relações e as

⁴ “o principio de equidade consiste em tratar de maneira distinta os que não de se encontram em condições de igualdade, exatamente para que sejam construídas relações justas sem iniquidades” UNICEF (2003:37)

perspectivas, seja de um grupo, de uma organização ou de um país’.”

(UNICEF 2003 em Um Brasil para nossas crianças - 2004:23)

Estas constatações, acompanhadas dos fatores que produzem (ou recebem?) os impactos da globalização da economia - os avanços tecnológicos, a influência e o alcance dos meios de comunicação de massa, as transformações conseqüentes no mercado de trabalho, repercutiram no surgimento de múltiplos formatos de famílias - configuram o que a UNICEF chama de “uma geração sob ameaça”.

É na trama desta cartografia de temas de relevância social que o campo das *infâncias* vem ressurgindo na última década, ganha autonomia e se constitui em eixo central para esta reflexão.

Capítulo 1 - Do “sentimento da infância” aos Direitos da Criança

As mudanças no mundo contemporâneo alteraram de forma profunda as relações em sociedade. A vida social dos indivíduos passou por transformações de impacto na vida privada e na esfera pública. Essas mudanças refletiram-se diretamente nas instituições reconhecidas como espaços privilegiados de socialização infantil: a família, a escola, a comunidade ou bairro e as mídias (aqui compreendidas como as tecnologias de comunicação).

Nesse contexto o tema da infância como objeto de estudo autônomo é relativamente novo. É um campo em construção, de natureza interdisciplinar. Há pouco mais de duas décadas, as crianças passaram da condição de invisibilidade para um *status* privilegiado de atenção. As crianças eram vistas e estudadas desde outros campos (família e escola) e do ponto de vista de seu desenvolvimento psicológico e biológico. A infância ganhou estatuto legal e teórico, mas, paradoxalmente, continuou carecendo de atenção ao seu lugar social.

A socialização das infâncias se dá como processo unilateral - as instituições e agentes sociais exercem seu poder de definir, influenciar e imprimir no indivíduo *em desenvolvimento*, em *estado de formação*, convicções e aspirações do modelo social vigente para que sejam assimilados e promovam a sua adaptação e integração à sociedade.

É fato que a criança precisa de proteção e cuidados, mas isso não é incompatível com o seu direito à participação como sujeito social pleno. Desde muito cedo a criança interage com o mundo e suas formas de comunicação precisam ser valorizadas para que ela possa manifestar-se, fazer escolhas, opinar de forma compatível com a possibilidade de seu momento de vida. Sua participação é um direito, e é dever das instâncias que se relacionam com a infância promover e garantir este direito.

No percurso deste trabalho, valho-me com frequência das reflexões de Manuel Jacinto Sarmiento, sociólogo, professor titular do Instituto de Estudos da Criança (IEC), da Universidade do Minho (UM), Portugal, e coordenador de um programa de pós-graduação pioneiro internacionalmente: o mestrado em Sociologia da Infância. Pesquisador de temas como infância, culturas da infância, protagonismo, alteridade

infantil e formação de professores há mais de uma década, Sarmiento é um interlocutor importante para pesquisadores brasileiros e europeus⁵.

“A infância é, simultaneamente, uma categoria social do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos ativos que interagem e agem no mundo. Nessas ações estruturam e estabelecem padrões culturais. As culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto de diferenciação da infância” (Sarmiento, 2007:36).

Para *Natália Soares* - doutora em Estudos da Criança na área de Conhecimento e Sociologia da Infância, membro da área de Mundos Sociais da Criança do Centro de Integração de Literacia e Bem-estar da Criança, coordenadora da área de Infância da Rede Social do Município de Braga (Portugal), professora auxiliar do IEC-UM e pesquisadora nos domínios dos direitos da criança, políticas urbanas e metodologias participativas com crianças - a infância não é um fenômeno natural, mas, como tende a ser percebida assim, seus processos de socialização por vezes podem ser banalizados e subestimados. A infância como fenômeno sócio-histórico tem limites cronológicos. Estes limites estão amparados nas relações de dependência da criança com o adulto e, segundo Soares (2001:46), ocorrem em duas dimensões: a *biológica e a social*.

A *dimensão biológica* refere-se à sobrevivência, ao direito à vida e ao direito ao desenvolvimento físico e psicológico. Quanto menor a criança, mais dependente é dos cuidados do adulto. Esses limites etários de dependência parecem mais visíveis no estabelecimento da vinculação com as responsabilidades atribuídas aos seus cuidadores.

Já na *dimensão social*, o estabelecimento de limites etários à infância “está intrinsecamente ligado ao fato da condição infantil não ser uma condição natural, mas uma construção relativa e histórica, que depende de diferentes formas de organização familiar, as quais, por sua vez, são influenciadas por fatores de ordem econômica, social e ideológica”. (Soares 2001:38 a 46) Assim há diferentes formas e tempos de “estar na infância” e esses modos estão relacionados à dependência social.

A sociedade brasileira ainda considera a criança, na esfera privada, propriedade da família; na esfera pública, tutelada pelo Estado. Participando do

⁵ *Currículo sem Fronteiras*, v.6, nº1, pp.15-24, jan/jun 2006, de ANA CRISTINA DELGADO e FERNANDA MULLER. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/sarmiento.pdf> acessado em 10/06/2008.

lançamento nacional da Campanha pela Erradicação de Castigos Físicos contra Crianças, senti a força dessa opinião majoritária na população, que considera a força física (e a produção da dor) um direito inquestionável de exercício de poder dos adultos no espaço privado sobre as crianças, para o “bem delas”.

Constituída ao final de 2005 para apoiar o Projeto de Lei 2654/2003 sobre a “Erradicação dos castigos físicos e humilhantes contra crianças e adolescentes”, a Rede *Não Bata, Eduque!* (RNBE) atua como movimento social com o objetivo de erradicar os castigos físicos e humilhantes e estimular uma relação familiar respeitosa que garanta o direito das crianças à integridade física e psicológica e a seu pleno desenvolvimento como seres humanos e como cidadãos. Formada por instituições e pessoas físicas, a Rede conta com 200 membros e tem um grupo gestor composto por: ANDI - Agência Nacional de Notícias dos Direitos da Infância, Comunicarte, Fórum Nacional DCA, Fundação Abrinq, Fundação Xuxa Meneghel, Instituto NOOS, Projeto Proteger, Instituto Promundo, Frente Parlamentar em Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente, Save the Children - Suécia e Sociedade Brasileira de Pediatria. Esse grupo desenvolve e coordena a implementação das estratégias de ação da Rede. A Rede foi pré-lançada na OAB-RJ em julho de 2006 e lançada oficialmente em julho de 2007, no Palácio do Planalto, na presença do presidente da República. À ocasião, Lula declarou que “é a primeira vez, durante a minha gestão, que as crianças entram nesta casa como pauta de reivindicação”.

Uma vez que o projeto de lei em tramitação recebeu recursos de duas frentes parlamentares (a evangélica e a da ala mais conservadora do Congresso Nacional), a Rede está elaborando um projeto de lei de iniciativa popular visando ao fim dos castigos físicos, psicológicos e tratamento humilhante. Nossa leitura da conjuntura atual é de que as punições corporais e psicológicas contra crianças e adolescentes – como chineladas, puxões de orelha xingamentos e ameaças - são práticas habituais na sociedade, encaradas como ferramentas essenciais para a disciplina. Os castigos das mais variadas modalidades estão presentes em muitas casas, escolas e instituições. É um fenômeno que atravessa toda sociedade, independentemente da classe social (embora as famílias mais pobres, por serem maioria e por viverem em situações estressantes, fiquem mais expostas às suas conseqüências). Embora para o senso comum a “pedagogia da palmada” seja simplesmente um instrumento corretivo (ou preventivo), ela encerra um problema muito maior que é a banalização do uso da violência como meio de solucionar conflitos. Além disso, ensina à criança que a

violência é uma maneira plausível e aceitável de solucionar diferenças, principalmente quando se está em uma posição de vantagem física frente ao outro. Para que o projeto de lei de iniciativa popular seja encaminhado, será necessário obter um milhão e trezentas mil assinaturas (1% do eleitorado do país) e conseguir a adesão de 0,3% de eleitores de pelo menos cinco estados. Paralelamente à coleta de assinaturas para o projeto de lei, a RNBE trata de uma plataforma de questões relacionadas à proteção jurídico-social de direitos humanos – para um mundo de homens e mulheres de todas as gerações livres e iguais.

O percurso da operacionalização deste projeto e a experiência de dialogar com várias instâncias da sociedade levaram-nos a constatar que o castigo físico⁶ ainda é amplamente aceito como forma de educar. As reações à proposição legal de erradicar o castigo físico demonstraram que ainda não somos uma sociedade convencida de que o diálogo e a argumentação são capazes de colocar limites aos impulsos infantis, respeitando o direito das crianças e estimulando suas responsabilidades. E, ainda, que os fóruns deste debate são controlados exclusivamente por adultos.

Daí a importância de dialogar com toda a diversidade perceptiva da infância, apontando para a necessidade de estudar e disseminar metodologias que respeitem as crianças, como sujeitos, em cooperação com adultos, de seu próprio desenvolvimento. Este novo lugar da infância, que antes se alimentava essencialmente de construtos teóricos da psicologia e biologia, num enfoque desenvolvimentista, está em processo de construção conceitual.

“... esta perspectiva está ancorada em teorias e pesquisas de diferentes áreas – pedagogia, sociologia, psicologia, geografia, antropologia – que nos remetem à Infância como conceito socialmente variável no espaço e no tempo, e à Criança, como sujeito encarnado contextualizado. Falamos de infâncias diferenciadas e crianças curiosas, perspicazes, investigativas evitando categorias genéricas que só enxergam sua incompletude e imaturidade biossociopsíquica” (Sarmiento, 2007: 8).

O objetivo deste trabalho é procurar entender as relações de causa e efeito deste novo “ser criança” em relação ao conjunto da sociedade e incluir as crianças como co-autoras nesse debate, pois a repercussão das decisões dos adultos em todos

⁶ **Castigo físico e humilhante** é uma forma de violência aplicada por uma pessoa adulta com a intenção de disciplinar para corrigir ou modificar uma conduta indesejável. É o uso da força causando dor física ou emocional à criança ou adolescente agredido. É uma forma de violência contra a criança e uma violação de seu direito à dignidade e integridade física. Disponível em www.redenaobataeduque.org.br - acessado em junho de 2008

os âmbitos incide diretamente sobre as vidas delas. Tomar a criança como objeto de investigação, por *direito próprio*, como propõe Sarmento, faz crescer não apenas o conhecimento sobre a infância, mas sobre toda a sociedade. Por meio de uma investigação-ação em co-autoria com as crianças, buscamos entender melhor o significado e as possibilidades da participação infantil como direito inalienável das crianças.

1.1 Uma breve historiografia do conceito de infância

Percorrer historicamente as referências desde o século XVIII, época em que Philippe Ariès reconhece o “*sentimento da infância*”, até a Convenção dos Direitos da Criança, quando ela passa a ser dimensionada como sujeito de direito (1989), é um trajeto necessário para compreender o que significa ser criança hoje.

Sarmento relata a história contada por Walter Benjamin:

“um bêbado procurava afanosamente sob um candeeiro uma moeda que perdera. Perguntado onde a tinha deixado cair, respondeu que havia sido algures sob a sombra; mas procurava-a ali sob o candeeiro não porque ela lá estivesse, mas porque ali havia luz e esta era uma condição para achar”.

E acrescenta adiante:

“o que é iluminado pela ciência torna duplamente desconhecido tudo o que a ciência ainda não pode alcançar: desconhece-se o que está oculto e não é susceptível de ser procurado, porque não está previsto o seu achamento, mesmo que esteja ali ao lado, como a moeda, escondida pela escuridão redobrada pela luz vizinha. A Infância tem sofrido um processo idêntico de ocultação”.

Para concluir: “*uma ruptura epistemológica no conhecimento sobre a infância – que vem sendo defendida no campo dos ‘estudos da infância’ em plena constituição – é condição essencial para procurar a luz que nos permita ir tateando as sombras*” (2007:25 e 26).

Foi apenas entre os séculos XVII e XIX que o olhar científico se voltou para os primeiros anos da vida das pessoas. Philippe Ariès foi o investigador pioneiro da historiografia da infância. Ele considera que não existiu um “sentimento de infância” antes da Modernidade. Como as crianças morriam com facilidade, os adultos não as percebiam, ou valorizavam como forma de auto-preservação emocional. Apenas

começavam a relacionar-se com elas a partir da idade em que elas podiam cuidar com autonomia da sua sobrevivência no meio adulto.

Ariès divide o período entre os séculos XVI e XVIII em dois modos de relacionamento com as crianças: o *período do mimo* e o *período moralista*, de acordo com as idéias apresentadas por Soares (2001:20). No primeiro, a criança é vista como um ser especial, inocente, singelo, provocador de ternura e da atitude de *paparição*. A criança é valorizada como fonte de atração para os momentos de distração dos adultos. No período moralista, uma reação negativa dos escolásticos ao período anterior, a infância é considerada um tempo de imaturidade, no qual as crianças precisam ser treinadas e disciplinadas para se tornarem adultas.

No século XIX, a relação da sociedade com as crianças é balizada pelos pilares da pedagogia, da moral e do amor. Ariès identifica dois fatores desse período que influenciaram a Modernidade: a mudança na concepção de família (de ampliada para nuclear) e a institucionalização da educação (que afastou a criança do universo doméstico). No mundo Moderno, a obsessão por problemas físicos, morais e sexuais da criança afastou-a do adulto, para garantir sua boa formação.

As idéias de Ariès foram contestadas por se basearem estritamente em registros documentais do clero e da nobreza. Soares (2001: p. 21-29) resumiu a visão de vários autores críticos às concepções de Ariès, como Pollock (1983), Stone (1977) e DeMause (1993).

Linda Anne Pollock - professora no Departamento de História de Tulane desde 1993, que ensina e trabalha sobre a história social, política e econômica da Inglaterra, especialmente nos séculos XVI e XVII, e a família européia, incluindo sexualidade e natalidade infantil, morte e doença e elite cultural - analisou 496 biografias e sustenta que, no período compreendido entre 1500 e 1800, a maior parte dos pais não maltratava os filhos. As crianças eram desejadas e os pais se preocupavam com as doenças e a morte de suas crianças. Desmistificou também a idealização da relação entre crianças e adultos na vida coletiva da Idade Média. Para Pollock, segundo Soares, “o conceito de infância mudou e desenvolveu-se ao longo dos tempos e a forma como a criança é encarada traduz-se numa ambivalência entre o bem e o mal, entre inocência e depravação” (Soares -2001:22). Pollock nega a possibilidade de generalização na qualificação de como os pais protegiam, amavam e socializavam seus filhos em nome de práticas variadas e diversas de paternalidade verificadas naquele período.

Lloyd de Mause, jornalista americano e psicanalista, um dos fundadores da Psicohistória (disciplina que aplica as descobertas da psicologia profunda à história) atribui as mudanças na historiografia da infância ao comportamento dos pais vistos individualmente nas suas relações com os filhos. Mause considera a história da infância um pesadelo - “*Quanto mais longe vamos na história, maiores são as probabilidades de morte, de abandono, espancamento, abuso sexual...*” (Soares 2001:23) - e descreve assim a evolução cronológica do conceito de criança:

1. infanticídio (combinação entre as práticas adotadas para lidar com a aura da morte e da *contramorte*, esta última baseada na prática de credices para combater a morte);
2. abandono (quando as crianças eram negociadas: vendidas e trocadas);
3. ambivalência (sentimento produzido quando a criança é autorizada a ingressar no mundo adulto entre os séculos XIV e XVII);
4. intrusão e socialização (são quase simultâneos: a intrusão do adulto no percurso de vida da criança, a partir do século XVIII, e a socialização e a condução da criança no sentido de alcançar regras, valores e atitudes, a partir do XIX);
5. ajuda (os pais como meros auxiliares e construtores no processo de desenvolvimento dos filhos, a partir do século XX).

São três as atitudes dos adultos correspondentes a essa cronologia:

- a. projeção: a relação com a criança é vista com a finalidade de satisfazer o adulto.
- b. reversão: a criança é colocada no lugar de alguém pelo qual não se tem muita consideração, produzindo uma relação impositiva e negativa.
- c. regressão: há uma preocupação com as necessidades da criança.

Mause defende a idéia de que a violência aplicada contra as crianças é explicada pela própria violência sofrida pelos adultos.

Harry Hendrick - professor de história da infância e juventude na Universidade Oxford Brookes, que está escrevendo uma história geral das crianças a partir do século XVIII - registra as seguintes concepções de criança:

- a. romântica (rousseauniana);
- b. operária (produto da revolução industrial e suas conseqüências);
- c. delinqüente (crianças trabalhadoras abandonadas a sua própria sorte);

- d. médico-psicológica (produto do investimento em obter respostas científicas para o desenvolvimento infantil);
- e. aluna (a escola como meio de socialização, com o objetivo de moralizar os comportamentos das classes populares)
- f. bem-estar (os serviços especializados se organizam para atender às necessidades infantis);
- g. psicológica (desenvolvimento da psicologia nas atitudes frente às crianças).

Para Hendrick, os conceitos da criança “da família” e da “criança pública” surgiram no entreguerras, em consequência do afastamento dos genitores (pais lutando, mães trabalhando), o que, por um lado, evidenciou a importância dos laços familiares para o desenvolvimento infantil e, por outro, requereu respostas do Estado a essa necessidade (a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF - seria uma delas).

“... as imagens das crianças têm, desde sempre, representado uma amálgama de influências culturais, filantrópicas, religiosas, científicas e políticas as quais, como era de se esperar, se têm manifestado nas arenas públicas, profissionais e legislativas” (Soares. Id)

Para Sarmiento a moderna idéia de infância é resultante de profundas mudanças na sociedade, entre os séculos XVII e XVIII, em que a infância passa a ser vista “como uma fase própria de desenvolvimento humano, encerrando o período em que a infância se definia como fase de incompletude e miniaturização do adulto”. O autor distingue três categorias às quais atribui a invisibilidade da infância: a invisibilidade histórica, a invisibilidade cívica e a invisibilidade científica. Sua análise histórica faz uso de uma proposta de James, Jenks e Prout, teóricos da infância que distinguem dois períodos fundamentais para a construção da imagem social das infâncias: o da “criança pré-sociológica” e da “criança-sociológica”.

“O primeiro período considera o ‘sujeito infantil’ como entidade singular abstrata analisada não apenas sem recurso à idéia da infância como categoria social de pertença, mas com exclusão do próprio contexto social enquanto produtor de condições de existência e de formação simbólica. As imagens da ‘criança sociológica’ são reinterpretações contemporâneas, com base nas das ciências sociais, das

formulações até então apresentadas” (Sarmiento & Vasconcelos⁷ 2007:26 a 36).

As imagens das crianças pré-sociológicas a que se referem (má, inocente, imanente, naturalmente desenvolvida, e inconsciente) não se apresentam isoladas, mas se sobrepõem e representam dispositivos de interpretação que justificam as imagens que os adultos têm das crianças. A cronologia deste percurso filosófico, ainda que indiretamente, confirma a presença nas normativas que orientam a relação adulto-criança, consagrando imagens negativas do “ser criança” pela incompletude - da imagem historicamente construída de ausência de uma pessoa e cidadão completo.

Quadro I

- Categorizando a negatividade da criança por períodos históricos

Renascimento	<u>Idade da não-razão</u> Origem da palavra infante – o que não fala. Para os iluministas, quem não possui o domínio da linguagem não tem racionalidade. A escola institucionalizada é o instrumento para formação de uma “boa” razão. A invenção da figura do aluno (o que não sabe).
Modernidade (revolução industrial / expansão capitalista / pós-guerras)	<u>Idade do não-trabalho</u> O afastamento da criança da produção aparece como medida de proteção contra a exploração.
Segunda Modernidade (década de 60)	<u>Idade da não-infância</u> Crescimento da indústria cultural e seus modelos de

⁷ Vera Maria Ramos Vasconcelos é professora titular de Educação Infantil do Departamento e Estudos da Infância e do Programa de Pós Graduação em Educação da UERJ; professora titular aposentada do Dep. Psicologia e da Pós-Graduação da UFF, pós-doutora em desenvolvimento humano pela Universidade da Carolina do Norte Chapel Hill e doutora em Psicologia do desenvolvimento pela Universidade de Sussex, pesquisadora do Cnpq e Faperj nas áreas de desenvolvimento humano e educação Infantil e coordenadora do Núcleo dos Estudos da Infância: pesquisa e extensão da UERJ.

	comunicação de base violenta e erótica, que podem influenciar o comportamento infantil. As crianças, receptoras passivas, mensagens assumem comportamentos adultizados, o que causa a “morte da infância” (metáfora de Neil Postman, 1993 ⁸).
--	---

Para Sarmiento, as crianças se expressam desde que nascem por meio de inúmeras linguagens. Outras racionalidades vão se definindo nas relações da criança com o seu universo, respeitando sua subjetividade e suas peculiaridades. As crianças trabalham no seu cotidiano doméstico, na escola, em outros espaços por onde circulam (projetos sociais, igrejas, clubes). A infância está viva na forma peculiar como as crianças ocupam seu lugar na interação com o mundo.

As ciências sociais de alguma forma fortaleceram estes pressupostos, ao colocarem as crianças no lugar “de objetos e/ou destinatários de processos de socialização primária ou secundária pelos quais elas adquirem valores, normas, crenças e ideais de seu grupo social de pertença, sendo induzidas à reprodução do modelo social em que se encontram inseridas” (Sarmiento, 2007: 43).

Se as culturas infantis são interpretações do mundo adulto, em contraponto, as crianças podem ajudar a (re)interpretar e (re)construir a sua imagem “do e no” mundo social por meio de suas culturas. Como? Conquistando espaços cada vez mais largos de participação.

As referências à história social da infância na bibliografia nacional estão no livro organizado pela historiadora Mary Lucy Murray Del Priore, doutora em História Social pela USP, especialista e doutora pela École *□nt Hautes Etudes en Sciences Sociales*. Ela conclama historiadores, sociólogos e outros especialistas a “dar voz aos documentos históricos, para iluminar lembranças já apagadas da história das infâncias brasileiras e suas distinções da história mundial da infância, observando não apenas a diversidade, mas também o distanciamento temporal dos acontecimentos.” (Del Priore, 2007:15). A historiadora comenta que o percurso da nossa infância também foi

⁸“Na segunda modernidade, o desenvolvimento ativo da indústria cultural para crianças, freqüentemente dominada pela comunicação da violência, pela erotização induzida pela comunicação de modelos de referência via mídia, e de modo geral pela complexificação crescente das condições e vida das crianças, com estruturação de seus cotidianos segundo dinâmicas indutoras dos comportamentos agressivos e competitivos, tem produzido, com que no encerramento do círculo de negatividade a idéia de que as crianças atuais vivem um processo de adultização precoce e irreversível. Essa idéia expressa por consequência a metáfora da “morte da infância” proposta por Neil Postman” (Vasconcellos, 2007:34)

tratado por vários especialistas e modelos teóricos e metodológicos e que, nesta perspectiva, o Brasil se encontra com seus parceiros internacionais na busca de respostas e projetos que tirem *nossas infâncias* da invisibilidade. Marcos Cezar de Freitas, historiador pela Fundação Municipal de Ensino Superior de Bragança Paulista (1986), mestre e doutor em História e Filosofia da Educação pela PUC-SP e pós-doutorado em História e Ciências da Educação pela USP, em a *História Social da Infância no Brasil*, também segue a trilha de Del Priore e organiza a diversificada produção de especialistas das áreas de educação, saúde, direito e economia sobre períodos distintos da história da criança brasileira. Mas essas referências parecem ser tudo e muito pouco frente ao tanto que resta desconhecido e invisível.

1.2 Marco legal – Os direitos humanos e os direitos das crianças

Faremos um breve percurso sobre a constituição da historiografia dos direitos humanos e de sua relação com os direitos das crianças e do adolescente, numa tentativa de compreender o processo sócio histórico em que se desenrolou sua evolução.

As primeiras iniciativas de proteção à criança surgiram na Idade Média, por influência religiosa, como condenação moral contra todas as modalidades de violência. Os primeiros vestígios de legislação referente às crianças estão no Direito Canônico, que legisla sobre a relação dos cristãos dentro da igreja.

“O direito canônico estabelece etapas na vida da criança que servem de base para definir a sua capacidade de assumir compromissos. A infância de zero a sete anos é um período de incapacidade total. Aos sete anos, inicia-se a juventude, que se prolonga até os quatorze anos. Aos sete anos a criança pode receber os sacramentos, ter legalmente acesso ao estado clerical ou religioso e ser prometida em casamento. Todavia, só com quatorze anos completos o jovem pode receber a primeira ordem maior (subdiaconado) ou contrair matrimônio – a jovem tinha capacidade mais cedo – aos doze anos. O sacerdócio, por seu turno, tinha como idade mínima os vinte e quatro anos”. (Fernandes: 2004, p. 25)

Os canonistas, por princípio, eram contra o casamento e a entrada na vida religiosa por imposição. Mas prevalecia na prática social, em especial nas famílias aristocratas, o desejo e a decisão dos pais.

Foram várias as mudanças que influíram no modo como a sociedade via, até então, a criança. A primeira delas foi observada nas práticas sociais, com a separação dos espaços de trabalho e aprendizagem do espaço familiar. Outra aconteceu na saúde, com a puericultura e o atendimento precoce à saúde das crianças, o que causou uma diminuição dos índices de mortalidade infantil. Uma terceira adveio da filosofia e impregnou a educação, por meio de Rousseau⁹, que propugnava práticas pedagógicas voltadas ao interesse infantil. Essa conjuntura criou o substrato em que floresceram as declarações de direitos da criança.

“Embora não tenha como objetivo os direitos da criança, a aprovação pela Assembléia Constituinte Francesa da Declaração dos Direitos do Homem (1789), o seu alcance não pode ser minorizado, dado que passou a ser uma das bases dos Estados democráticos modernos e parte integrante de suas constituições políticas, tendo estimulado e legitimado os movimentos de defesa e proteção de todos os cidadãos em situação de precariedade econômica, social e política onde se incluem as crianças”. (Fernandes – 2004: 26)

O atual sistema de Direitos Humanos surgiu após a Segunda Guerra Mundial, como resposta as suas desastrosas conseqüências:

“A ONU declarou que os direitos humanos, a justiça, a paz e o desenvolvimento estavam intimamente interligados e, a partir de então, uma série de tratados de direitos humanos foram firmados com o objetivo de proteger indivíduos e grupos contra atos comissivos e omissivos que atinjam as liberdades e a dignidade humana.”¹⁰

Quadro II: Principais Declarações e Tratados de Direitos

1948	Declaração Universal dos Direitos Humanos
1965	Convenção sobre a Eliminação de toda Forma de Discriminação Racial
1966	Pacto Internacional para os Direitos Políticos e Cívicos Pacto Internacional pelos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

⁹ “Para Rousseau, a criança devia ser educada sobretudo em liberdade e viver cada fase da infância na plenitude de seus sentidos mesmo porque, segundo seu entendimento, até os 12 anos, o ser humano é praticamente só sentidos, emoções e corpo físico, enquanto a razão ainda se forma. Liberdade não significa a realização de seus impulsos e desejos, mas uma dependência das coisas (em oposição à dependência da vontade dos adultos).” – Márcio Ferrari em Revista Nova Escola, agosto 2004 – Grandes pensadores – disponível em http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0174/aberto/mt_72479.shtml acessado em maio 2008.

¹⁰ “Programação Baseada nos Direitos da Criança – “Como focar os direitos na programação” - Um manual para os membros da Aliança Internacional Save the Children” - 2ª edição - RJ, 2006 – Save the Children Suécia.

1979	Convenção para eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Mulher
1984	Convenção contra a Tortura e outros Tratamentos ou Punições Cruéis, Desumanas e Degradantes
1989	Convenção Internacional dos Direitos da Criança
2000	Declaração do Milênio
2003	Convenção sobre a Proteção dos Direitos de todos os trabalhadores imigrantes e dos Membros de suas Famílias
2006	Convenção sobre os Direitos de Pessoas Portadoras de Deficiências (em processo de construção e revisão)

Os direitos humanos, compreendidos como tais, são portanto um assunto muito recente. Seu marco internacional – a Declaração Universal dos Direitos Humanos – estabelece alguns princípios, que serão determinantes nas relações sociais: *os direitos humanos são universais, os direitos humanos são indivisíveis e independentes, os direitos humanos são inalienáveis e a participação é um direito humano fundamental.*

Quando se trata de direito humano, estabelece-se uma relação entre aquele que tem direito – *sujeito de direitos* – e os responsáveis pela sua garantia, que têm a obrigação de assegurá-los – os *Estados* e outros possuidores de obrigação. Quando um país é signatário de um documento de Direitos Humanos, torna-se responsável tanto por respeitar e proteger, como fazer cumprir aquele dito direito, assim como instituir aparato legal que atribua ao próprio sujeito de direito a incumbência de respeitar e não violar os direitos dos demais.

Assim, para pensar a participação infantil como direito é imprescindível percorrer a trajetória dos direitos da infância para, ao reconstruir as representações sociais sobre ela, fazê-lo no sentido de fortalecer sua identidade como ator sociopolítico.

1.2.1 Em retrospectiva os direitos das crianças e adolescentes

Os avanços no campo dos direitos da criança surgem e se consolidam ao longo no século XX. Uma breve pesquisa em documentos de organismos internacionais tais como UNICEF, Save the Children e Fundação van Leer permite a construção da seguinte cronologia:

Quadro III: Marcos na área dos Direitos das Crianças

1919	O reconhecimento internacional legal dos direitos da criança deve muito a uma inglesa, Eglantyne Jebb. Ela cria o Save the Children Fund (Fundo Save the Children) em resposta à miséria pós-guerra vivida por milhares de crianças em toda a Europa. Entretanto, seus objetivos ultrapassam o alívio imediato, e, em 1920, viaja a Genebra para criar a Save the Children International Union (União Internacional Save the Children), que mais tarde se torna o International Union for Child Welfare (União Internacional para o Bem-Estar Infantil).
1924	A Liga das Nações adota a Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança, elaborada pela União Internacional para o Bem-Estar Infantil. A Declaração estabelece os direitos da criança aos recursos para o desenvolvimento material, moral e espiritual; à ajuda especial em caso de fome, doença, incapacidade ou orfandade; à prioridade no atendimento em condições de perigo; à proteção contra a exploração econômica; e a uma educação que inspire um sentimento de responsabilidade social.
1948	A Assembléia Geral da ONU aprova a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que, no artigo 25, afirma: a infância “tem direito a cuidados e assistência especiais”.
1959	A Assembléia Geral da ONU adota a Declaração dos Direitos da Criança, que reconhece direitos como o direito à não-discriminação e o direito a um nome e a uma nacionalidade. Inclui também, de maneira bastante específica, o direito da criança à educação, a cuidados de saúde e à proteção especial.
1979	A ONU declara 1979 o Ano Internacional da Criança. A maior realização do ano é iniciar um processo cujo significado tem um

	alcance muito maior: a Assembléia Geral da ONU estabelece que um grupo de trabalho, composto por membros da Comissão da ONU sobre Direitos Humanos, especialistas independentes e delegações de observadores de governos não-membros, organizações não-governamentais e agências da ONU, deve ser criado para elaborar uma Convenção com força de lei.
1989	A Assembléia Geral da ONU aprova por unanimidade a Convenção sobre os Direitos da Criança, que entra em vigor no ano seguinte.
1990	O Encontro Mundial de Cúpula pela Criança é realizado em Nova Iorque. Inclui 71 chefes de Estado e governo. Os líderes assinam a Declaração Mundial sobre a Sobrevivência, a Proteção e o Desenvolvimento da Criança, assim como um Plano de Ação para implementar a Declaração, estabelecendo metas a serem alcançadas até o ano 2000.
1993	Ocorre a Convenção de Haia de 29 de maio de 1993 sobre a Proteção à Infância e Cooperação Referente à Adoção Internacional.
1994	O Ano Internacional da Família reafirma que os programas devem apoiar as famílias na criação e na proteção das crianças, em vez de prover substitutos para essas funções.
1999	É adotada a Convenção relacionada à Proibição e Ação Imediata para a Eliminação das Piores Formas de Trabalho Infantil (Convenção 182 da OIT).
2000	Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio estabelecidos pela ONU incorporam metas específicas relacionadas à criança, incluindo a redução da taxa global de mortalidade de menores de 5 anos em dois terços e educação primária universal no período de 1990 a 2015. A Assembléia Geral da ONU adota dois Protocolos Facultativos para a Convenção sobre os Direitos da Criança: um sobre o envolvimento de crianças em conflitos armados, e outro sobre venda de crianças, prostituição e pornografia infantis.
2002	A Assembléia Geral da ONU realiza a Sessão Especial sobre a Criança, reunindo-se pela primeira vez para discutir especificamente questões relacionadas à criança. Centenas de crianças participam como

	membros de delegações oficiais. Líderes mundiais comprometem-se a construir um “mundo para as crianças”. Reafirmam que a família detém a responsabilidade primária pela proteção, pela educação e pelo desenvolvimento da criança e tem o direito de receber ampla proteção e apoio.
2006	Relatório do especialista independente, Paulo Sérgio Pinheiro, sobre a Violência Contra Crianças é apresentado de acordo com a Resolução 60/231 da Assembléia Geral da ONU.
2007	Ocorre a conferência de cúpula da ONU para revisar o progresso feito em direção a Um Mundo para as Crianças, um plano de ação criado pelos governos em 2002 para melhorar a vida das crianças.

O documento extraído da Convenção dos Direitos da Criança (1989) possui 54 artigos classificados em: Medidas gerais de implementação, Definição de criança, Princípios gerais, Direitos e liberdades civis, Ambiente familiar e cuidados alternativos, Saúde básica e bem-estar, Educação, Lazer e atividades culturais e Medidas de proteção. O comitê encarregado de monitorar e implementar a implantação da Convenção identificou quatro desses direitos como sendo substantivos, princípios fundamentais:

1. O interesse superior da criança (**proteção**).
2. O direito à vida, à sobrevivência e ao desenvolvimento (**provisão**).
3. O direito de ser ouvida (**participação**).
4. O direito à não-discriminação.

Fernandes (2004, pp.30-40) considera essa Convenção um avanço significativo para a garantia dos direitos da infância pelas seguintes razões:

- por sua abrangência e por abordar no seu conteúdo a proteção e a criação de organismos fiscalizadores;
- porque vai além de enunciar princípios como as declarações anteriores, pois uma vez ratificada se torna de aplicação obrigatória pelos Estados que a ela aderiram;
- por ampliar o leque de abrangência dos direitos subjetivos e reconhecer a autonomia da criança para assumir pessoalmente o exercício de seus direitos, observando sua maturidade e não excluindo seu direito à proteção e o apoio ao seu desenvolvimento físico, moral e intelectual por parte do Estado.

Embora constituindo um marco mundial aprovado por 159 estados membros

da ONU, os Estados Unidos e a Somália não ratificaram os termos da Convenção. Os Estados Unidos a assinaram, mas não ratificaram por contrariar sua legislação nacional em relação à pena de morte para menores de 18 anos. A França ratificou-a, mas não reconheceu sua validade jurídica interna mantendo-a como marco de referência para sua legislação. Outros países fizeram objeções a alguns artigos (o caso mais notório refere-se ao artigo 14, que trata de liberdade religiosa).

1.2.2 No Brasil o direito da criança uma construção social

Historicamente, a concepção da criança no Brasil foi construída a partir da idéia de um ser que precisa ser moldado sob a tutela do poder adulto – representado pela Igreja, pelo Judiciário, pelos especialistas, pela sociedade e pelo Estado. Do Descobrimento até o início da República, o Estado não assumiu responsabilidades em relação às crianças. Essa preocupação cabia às instituições religiosas.

Para Diniz e Cunha (apud. Bosi: *Dialética da Colonização*, 1992:180) as atenções sociais relacionadas à infância nesse período consistiam:

- na necessidade de separar crianças filhas de índios e negros para criá-los segundo os princípios cristãos;
- em protegê-las contra as influências, costumes e tradições de seus antepassados;
- em receber recém-nascidos de relações sexuais consideradas ilícitas;
- em acolher crianças abandonadas e/ou órfãs das inúmeras epidemias.

Para solucionar essas situações foram criadas, primeiramente, as casas de recolhimento (1505) e, depois, as rodas dos expostos (1726), na Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais, mantidas inicialmente pela Igreja Católica, por meio das Casas de Misericórdia. Teve início assim a cultura de “criar os filhos” de outrem, sem participação dos pais e/ou do Estado e a idéia de que criança e adolescente precisavam ser tutelados para não correrem o risco de um comportamento desviante.

Em 1830, o Código Criminal do Império determinava a internação em casas de correção indivíduos de nove a 14 anos que tivessem agido com discernimento.¹¹ O Código Penal de 1890, o primeiro da República, deu o mesmo tratamento do anterior,

¹¹ ‘o discernimento é aquela madureza de juízo, que coloca o indivíduo em posição de apreciar com retidão e critério as suas próprias ações’ (SANTOS, 2007: p 217)

definindo por lei a faixa etária em que o indivíduo começaria a ser responsável por seus atos. Nos dois códigos os indivíduos de 14 a 17 anos eram culpáveis, com penas reduzidas até os 21 anos.

Somente no início da República o Estado passou a intervir na área da infância, com iniciativas isoladas e desarticuladas em regiões de maior concentração populacional. Neste período o Brasil passava por mudanças sócio-econômicas e políticas, uma expansão urbano-industrial com uma conseqüente explosão demográfica, que aumentavam significativamente a quantidade de crianças e adolescentes em estado de abandono. O término da escravidão, a imigração de trabalhadores de países europeus e a decorrente mão-de-obra excedente, a indisponibilidade do acesso à terra, a precariedade do sistema de educação e saúde agravaram a situação dos centros urbanos e constituíram um período de “plantação” de males sociais.

“Nas cidades brasileiras do final do século XIX, principalmente no Rio de Janeiro, São Paulo e Salvador, as crianças na rua vão se tornar um problema para as autoridades. As medidas higiênicas pensadas na época apontam para ‘a retirada’ das crianças das ruas e sua conseqüente internação em instituições ‘apropriadas’. É o que Franco Vaz defende em seu relatório encomendado pelo ministro da Justiça, alegando que ‘para uma cidade moderna e saneada era preciso também uma população expurgada de seus piores elementos [...] – era urgente e indispensável reprimir a vagabundagem, o vício e o crime com a criação de colônias correcionais, preservando, ao mesmo tempo, a mocidade que para aquela se dirigia, por meio de uma educação em instituições apropriadas’.” (Rizzini,1993:19)

Foi o tempo das filantropias e políticas sociais que valorizou, preferencialmente, as internações sem encontrar soluções efetivas para o abandono das crianças. Em nome da preservação de ordem social, as crianças abandonadas e infratoras eram internadas, num modelo institucional disciplinador e/ou corretivo, com o objetivo de educar para a vida social. Utilizavam o recurso da educação pelo combate ao ócio, com um programa de educação física, cívica e de trabalho agrícola, de caráter laico.

“O decreto nº 16.272 em seu artigo 4º §2º: se o menor for abandonado, pervertido ou estiver em perigo de o ser, a autoridade competente promoverá a sua colocação em asilo, casa de educação, escola de preservação, ou o confiará a pessoa idônea, por

todo tempo necessário a sua educação, contanto que não ultrapassa idade dos 21 anos”.(Passetti . 2007: 357)

Por essa época, importaram-se novos conceitos de atendimento e atenção às crianças. Na área médico-jurídica, o *higienismo*¹² recomendava tratar os “menores viciosos e desvalidos” (Diniz & Cunha 1998:15) com internação. Os higienistas, primeiros especialistas em infância – médicos, juristas e assistentes sociais -, para comprovar suas teses fundaram instituições filantrópicas: é o início da classificação da infância pobre em categorias. As organizações religiosas baseada em princípios de caridade reagiram a essa novidade implementada por instituições filantrópicas privadas, com base em fundamentos não religiosos, racionalistas. Aos poucos, aqueles princípios começaram a ser absorvidos como métodos científicos de educação, saúde e higiene – com destaque para a valorização da educação pelo trabalho, uma tentativa de despir o trabalho da aura aviltante e degradante emprestada pela escravidão.

O Código de Menores de 1927 consagrou a expressão *menor*.

“As categorias dos menores se destacam da de infância, notadamente por seu caráter desviante, passando a representar um grupo de menor valia para sociedade produtiva, o qual por potencial ou efetivamente se desviar da norma, aglutinará em torno de si uma assistência e um aparelho judiciário e legislativo cada vez mais especializado”.(Rizzini,1993:38)

Assim, podemos deduzir que as políticas públicas para a infância foram influenciadas pelas doutrinas jurídicas, a saber:

- a *Doutrina do Direito Penal do Menor*, que vigorou no Brasil no século XIX, foi um marco a partir do qual o menor se tornou responsabilidade do Estado em duas situações: como vítima, ou como autor de algum delito penal. Fora delas, a família e a sociedade é que deveriam responsabilizar-se pela criança, ou adolescente. Esse código adotou uma perspectiva de atendimento policialesca, como se redesenhasse a realidade a partir da política social adotada.
- a *Doutrina da Situação Irregular*, iniciada na década de 1920, nasceu de uma reavaliação da situação dos *menores* e vigorou no país até a promulgação do Estatuto da Criança de do Adolescente (ECA), em 1990. Sua proposta é atender a

¹² Movimento baseado em idéias de purificação das raças, que considerava a hipótese de a “delinqüência infantil” ser um subproduto da miscigenação étnica (*Apud RIZZINI*1993, p. 19).

todo o tipo de *menor* considerado em situação irregular, uma visão judicialeasca da realidade definida sobre dois eixos:

Quadro IV: Síntese da visão da Doutrina da Situação Irregular

FATO	SOLUÇÃO	ATRIBUIÇÃO
ABANDONO – <i>órfão</i>	com pão	Juízo de Órfãos
DELINQUÊNCIA – <i>vicioso, vadio</i>	com palmatória	Polícia

Fonte: síntese a partir de Cunha, 2000: pp. 7-11

Qualquer sanção sobre a situação era arbitrada pelo juiz. Durante a vigência desta doutrina, no início do século, a ciência tinha uma influência determinante nas decisões judiciais, funcionando como uma pré-sentença que poderia enquadrar o menor em parâmetros discriminatórios definitivos.

O primeiro Juízo de Menores do Brasil é de 1923, e o primeiro Código de Menores foi implantado em 1927. Os menores considerados em situação irregular e atendidos pelo Juizado de Menores começaram a ter um novo rosto: “são crianças de famílias empobrecidas, geralmente negras ou mulatas, vindas do interior e da periferia, abandonadas, pivetes trombadinhas, infratoras, delinquentes” (Pereira-1998:20). Para resolver a situação de crianças fora desse perfil, passaram a existir as Varas de Família. Alguns autores fazem o contraponto: para as crianças pobres, a Vara de Menores; para as ricas, a Vara de Família.

As políticas públicas sociais de atendimento estabelecidas pelo Estado brasileiro não consideraram a criança e o adolescente como sujeitos plenos. Mantiveram o caráter assistencialista e verticalizado de relação com crianças e adolescentes, assim como a política de internação, que foi institucionalizada com a criação do Serviço de Atendimento ao Menor (SAM) no Estado Novo (1941).

A Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), criada em 1964, se propôs dar conta da situação de “delinquência e abandono” da infância, como ação substituta à família, intervenção de caráter correccional e repressora, com o fim de promover o controle social: a situação irregular poderia ser corrigida com a internação para que os menores aprendessem a viver em sociedade – uma reprodução do modelo carcerário. Em tempos de governo militar, crianças adolescentes em situação irregular

eram consideradas um risco à segurança nacional. Com esse olhar, a Lei nº 5.228 (1967) baixou a idade de responsabilidade penal para 16 anos e restabeleceu o critério de discernimento para a faixa de 16 a 18. A reação da sociedade (meios jurídicos e formadores de opinião) fez com que a lei voltasse a mudar em 1968, mantendo a inimputabilidade até os 18 anos.

Na década de 1960 houve uma política de desinstitucionalização do regime de internato para as crianças oriundas das famílias de classe média. Mas, para as famílias pobres, o colégio interno ainda representava um local seguro onde os filhos estudavam, comiam e se “tornavam gente”. A institucionalização parecia capaz de enquadrar os casos problemáticos e essa cultura de confinamento das crianças – com objetivo de manejar problemas comportamentais – permaneceu até recentemente.

A ineficácia do modelo da FUNABEM, tanto na concepção correccional-repressiva e assistencialista de atendimento, como na gestão centralizadora e vertical, levou-a à extinção no final da década de 1980. Em 1990, o governo federal criou o *CBIA – Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência*, com base em propostas de reestruturação da FUNABEM, cujos centros de internação no Rio de Janeiro e Minas Gerais tornaram-se os CRIAM (Centros de Recursos Integrados de Atendimento ao Menor).

A década de oitenta foi um tempo de muita mobilização social no país, o que deu visibilidade à situação de milhares de crianças e adolescentes que viviam em situação de rua e de abandono. Desse contexto brotaram três marcos históricos:

Quadro V: Marcos Históricos da Doutrina da Proteção Integral

1984	I Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua, importante fórum de mobilização pelos direitos infanto-juvenis.
1988	Promulgação da Constituição . Mais de 1 milhão e 200 mil assinaturas levaram à aprovação do artigo 227, que estabelece o dever do Estado, da Sociedade e da Família de garantirem prioridade absoluta às crianças e adolescentes. <i>Art.227 – É dever da família da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à</i>

	<i>cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e o direito à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda a forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.</i>
1990	Sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente , que adotou em seu artigo 1º a Doutrina de Proteção Integral.

A Doutrina da Proteção Integral, que tem como marco a Declaração dos Direitos da Criança (1989), operou uma verdadeira revolução na concepção sobre o lugar da criança e do adolescente na sociedade. O artigo 227 da Constituição Brasileira, promulgada no ano anterior, já colocava crianças e adolescentes a *salvo de quaisquer formas de discriminação, negligência, crueldade e violência, em condição de proteção especial e como absoluta prioridade na garantia dos seus direitos fundamentais e sob responsabilidade de todos* – Estado, Sociedade e Família – considerado, sob quaisquer circunstâncias, o melhor interesse deles.

O Estatuto da Criança e do Adolescente operacionaliza essa doutrina e é reconhecido como a norma que melhor aplica a Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. O ECA é projeto e processo. No primeiro plano, porque é engajado e comprometido com a realidade; em segundo plano, porque é dinâmico e acompanha as contradições da realidade, está em plena construção, concomitante à dinâmica social.

É nesta virada histórica que a criança e o adolescente passam a ser vistos como sujeitos de direito, cidadãos plenos, que devem ser respeitados e protegidos.

1.3 A política de atendimento e a participação infantil no ECA

Art. 86 – A política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não-governamentais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios’ (ECA).

O Estatuto trouxe como novidade histórica a perspectiva política – de articulação e integração – do atendimento. Tornou imperativa a criação de redes de serviços em situação de cooperação solidária entre os diversos setores da sociedade e de todas as instâncias da Federação.

O ECA instituiu novos atores coletivos – os Conselhos de Defesa dos Direitos, o Fundo da Infância e da Adolescência, os Conselhos Tutelares, as Entidades de Atendimento e a Justiça da Infância e da Juventude – com diferentes missões:

Quadro VI – Funções dos Operadores de Direitos Definidas pelo ECA

CONSELHO MUNICIPAL DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	Deliberar e controlar as ações da Política de Atendimento.
CONSELHO TUTELAR	Atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII.
ENTIDADES DE ATENDIMENTO	Executar programas de proteção e sócio-educativos destinados a crianças e adolescentes.

O Estatuto, mesmo considerado instrumento exemplar, é tímido em relação à participação das crianças, que é tratada em seu segundo capítulo – “Do direito à Liberdade, ao Respeito e à Dignidade”:

Art.15. A Criança e o Adolescente têm o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento, e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art.16. O direito à liberdade compreende os seguintes aspectos:

- I. ir e vir e estar nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais;
- II. opinião e expressão;

- III. crença e culto religioso;
- IV. brincar, praticar esportes e divertir-se;
- V. participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação;
- VI. participar da vida política na forma da lei;
- VII. buscar refúgio, auxílio e orientação.

Art.17. O Direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18 É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Considerando este percurso sócio histórico e cultural percorrido pelas infâncias brasileiras, vamos tecendo o significado deste trabalho, buscando a operacionalização de direito e de fato da cidadania de meninos e meninas, especialmente das crianças “desvalidas e viciosas” – as mais vulneráveis socialmente.

1.4 Cidadania infantil em construção

A cidadania, entendida como conquista e exercício de direitos, é um fenômeno complexo definido historicamente. Na definição inglesa clássica de T. Marshall (CARVALHO: 2005, pp. 10,11), a cidadania seria composta por uma seqüência histórica de conquistas relacionadas à liberdade individual (civil), à escolha eleitoral (política) e aos bens de sobrevivência (justiça social). Marshall tomou como paradigma a história inglesa, onde, com base no exercício dos direitos civis, a população reivindicou o direito de votar, o que propiciou a participação popular no governo, redundando na conquista dos direitos sociais. A pertinência dessa trajetória seqüencial, que vai ampliando e alargando o âmbito de conquistas do cidadão, é controversa, pois não está dado que “a sociedade tenha evoluído numa lógica de ampliação de direitos, tampouco que eles tenham alcançado indiferenciadamente a todos, bem como a concepção de cidadania restrita a um âmbito estritamente nacional” (Sarmiento: 2007:36-42).

A construção da cidadania, entretanto, admite outras combinações lógicas e nem sempre consecutivas. O exercício de determinados direitos não conduz necessariamente a outros, o que significa que “*a cidadania inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem as outras*” (CARVALHO: 2005 – p.9). Carvalho considera que no Brasil houve uma inversão da cronologia das conquistas: os direitos sociais chegaram primeiro, “implantados em período de supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis por um ditador que se tornou popular” (p.219). Crítico da fixação de uma seqüência cronológica ideal, mas ainda impregnado pela noção de uma “trajetória”, Carvalho conclui que é razoável “supor que caminhos diferentes afetem o produto final (...) o tipo de cidadania que se gera” (p.221).

Todavia, nem a concepção clássica de cidadania, nem sua vertente relativizada à história nacional parecem suficientes para esclarecer a renitente recusa de um estatuto político às crianças. A esse respeito, Sarmento (2007: p.38) observa que “não votando nem sendo eleitas, as crianças são tematizadas fora do quadro do referencial de destinatários políticos, designem-se eles como ‘cidadãos’, ‘contribuintes’, ou mesmo ‘povo’”.

“Ó menina levada
Quer levar uma palmada?
Uma palmada bem dada
Para quem não quer nada”

O trecho corresponde ao fim do poema de Cecília Meireles, “Uma Palmada Bem Dada”, no qual ela descreve uma menina que não quer maçã nem pêra, não toma mingau, não almoça nem janta, não toma banho frio nem quente, não escova os dentes, entre outras manhas. O recurso colocado no poema é comumente adotado por alguns pais, a fim de impor limites à criança. Contudo, o uso do castigo físico gera controvérsias entre a sociedade, governantes, psicólogos e entidades de defesa da criança.¹³.

Alguns depoimentos de pais em fóruns na Internet¹⁴ sobre o uso da palmada, após a aprovação do projeto de lei pelas três comissões parlamentares e a entrada do

¹³ Disponível em <http://www.opovo.com.br/opovo/fortaleza/561197.html> acessado em 18/06/2008.

¹⁴ Disponível em <http://inforum.insite.com.br/48331/msgs/0/>, acessado em 20/06/2008.

recurso à mesa diretora do Congresso Nacional, apontam como pensam a maioria dos pais brasileiros, formados na cultura da disciplina pelo uso da força e do poder do mais forte, que é reproduzida na educação de seus filhos:

“Minha filha de 11 anos quando sai da linha pra valer, eu cato ela pelada no banheiro antes do banho, e desço a cinta, depois mando tomar banho, além da dor ela sente vergonha por estar pelada, ela fica um bom tempo sem dar dor de cabeça. Experimentem em meninos rebeldes também, eles ficam bonzinhos por um bom tempo”

“Eu bato, sou pai de um filho de quatorze anos e quando precisa eu dou umas boas cintadas na bunda dele.. ã espanco nem machuco.. mais bato com força p/ doer mesmo.. eu acho q se o dialogo ã adianta a cinta na bunda resolve”

“Eu não sou tão radical a respeito, como vejo certas pessoas aqui. Eu tenho dois, de 8 e 11 anos, e às vezes eu bato sim. Eu acho que certas maneiras de bater são aceitáveis, por não serem violentas, tipo palmada ou chinelada no bumbum, pode dar até com certa força que não tem perigo. Em determinadas ocasiões bater pode ser necessário, mas sempre sem violência. Eu dou para arder bastante, não para machucar”

“Nem sempre dá para resolver só no diálogo, pois isso depende da criança aceitar o que você diz. Eu tenho 3, o mais velho com 12, eu sempre tento primeiro no diálogo, mas se não adianta parto para o castigo, e se não adianta eu pego mesmo o chinelo. Bater pode não ser a melhor forma de educar, mas que tem vezes que é um santo remédio, ah isso tem mesmo”.

Essas primeiras reações ao lançamento da campanha *Não bata, eduque* e ao projeto de lei sobre a erradicação de castigos físicos humilhantes contra crianças reforçam a hipótese de que a cidadania é compreendida de maneiras diferentes ainda que no mesmo tempo, mas “dependendo da perspectiva cognitiva do grupo social contemplado” (GOMES: 2007, p.8). Como Ângela de Castro Gomes, consideramos que a noção de cidadania vai se constituindo à medida que as novas identidades sociais se estabelecem, em sua articulação ou entrelaçamento com outros grupos pré-existentes.

Não se trata de minimizar a importância dos direitos em seu aspecto político-formal. (Afinal, vivemos em uma sociedade em que a formalidade legal é fonte primária de acesso a direitos.) Mas o que cabe reforçar é a atenção “aos modos como os grupos sociais se percebem” e vivenciam seu acesso aos direitos de todos e aos seus, particulares. Nesse sentido, tanto a situação das famílias mais pobres, quanto a das crianças, é desvantajosa porque sua percepção identitária vivencia a exclusão de direitos e de pertencimento a redes sociais de proteção e solidariedade.

Os artigos nº 12, 13, 14, 15, 17, 30 e 31 da Convenção dos Direitos da Criança (CDC) apelam ao Estado e à sociedade civil para que respeitem a participação infantil como um direito civil e político das crianças que lhes faculta o acesso aos demais direitos – sociais e humanos. Mas, entre nós, nem as Convenções nem o ECA foram acompanhados de reformas nas instâncias responsáveis pela garantia de sua efetivação. O que está ao nosso alcance mais imediato é tentar estabelecer relações horizontais entre adultos e crianças em todos os espaços de convivência onde elas podem se reconhecer e ser reconhecidas como sujeitos.

Capítulo 2 – Metodologia e Contexto da Participação Infantil na Investigação

“Se as crianças interagem no mundo adulto porque negociam, compartilham e criam culturas, necessitamos pensar em metodologias que realmente tenham como foco suas vozes, olhares, experiências e pontos de vista”.(Delgado & Muller: 2005 p351 a 360)¹⁵

Comecei este projeto pensando em como ele poderia qualificar a minha prática e onde caberia minha experiência, para que houvesse uma interlocução entre o pensar e o fazer.

Desde o término da graduação, continuei estudando para acompanhar as mudanças e me atualizar para um fazer melhor. No momento de planejar este processo, busquei uma metodologia que tratasse desse diálogo entre a teoria e a prática considerando o objetivo do projeto – o de conhecer o que as crianças entendem por participação infantil e as suas modalidades nos contextos em que vivem (conhecer), usando este conhecimento como alavanca para ampliar os direitos das crianças e a aproximação e apropriação desses direitos como forma de exercer a sua cidadania (ação). Essa estratégia metodológica é a da investigação-ação, linha de pesquisa que combina os temas centrais da presente dissertação: *a infância contemporânea, a evolução de seus direitos e a participação infantil*. Assim, proponho caminhar com as crianças num dado espaço-tempo que contribua para uma reflexão sobre novos olhares para/com as crianças. O desafio é integrar temas ‘controversos’ e não assimilados completamente pela nossa cultura: a criança como sujeito de direito pleno e a participação infantil.

A escolha da metodologia da pesquisa-ação compreende enfrentar vários desafios:

- adequá-la ao protocolos de uso próprios da participação infantil;

¹⁵Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

- considerar as questões sensíveis referentes ao equilíbrio entre a proteção e a promoção dos direitos das crianças;
- contribuir para a (re)construção de uma prática comprometida com o conhecimento ético, baseado numa relação profissional dialógica, crítica e reflexiva, integradora de direitos de ensinar e aprender com o fazer compartilhado entre adultos e crianças.

Para que o meu modo de inserção não conflite com a proposta geral desta investigação, as escolhas metodológicas foram guiadas pela sua propriedade em criar uma aproximação com o mundo das crianças.

O planejamento desta intervenção-ação foi antecedido pela leitura de bibliografia relacionada a pesquisas com crianças. Essas referências resultaram na primeira formatação deste projeto/idéia.

2.1 Participação Infantil

“O conceito de participação infantil não pode estar separado de uma *idéia de sociedade*. Hoje, o tipo de sociedade que promove a participação infantil é aquela na qual se entende que o sistema social se constrói a partir dos indivíduos que a integram. O ponto de partida é que a ordem social não é algo dado, sobre o qual não há nada que se possa fazer. Ao contrário, a ênfase está na idéia de que ela é suscetível de modificar-se continuamente, graças à ação dos cidadãos. É isso que constitui a idéia de uma sociedade democrática. A tarefa de mudança cabe a todos e a cada um de nós e não apenas aos governantes” (Caraveo & Stoopen: 2001 p.1617)

A Participação Infantil é um campo cujo marco conceitual está em processo de construção, razão por que experiências realizadas em outros países serão tomadas como referenciais para este projeto. Embora escassas, já existem referências teóricas específicas para a participação infantil às quais esse projeto recorrerá quando dialogar com a experiência levada a efeito na organização social.

Entendemos que alguns autores aqui estudados a partir de Caraveo e Stoopen (2001, pp.16,17) tratam o tema a partir de tipologias classificatórias de níveis de participação, pois estes conhecimentos foram construídos a partir de experimentos

realizados. E alguns outros contextualizam as experiências das crianças em seu cotidiano, representando como as crianças se inserem na vida familiar, escolar e comunitária. Foi preciso atravessar este percurso, encontrar essa diversidade de olhares, para criar uma referência orientadora para a nossa experiência.

O ato de participar conduz o indivíduo a uma consciência de si mesmo, dos seus direitos e de seu pertencimento a um grupo ou comunidade. A participação tem a ver com a capacidade de tomar decisões com liberdade e com o ato de assumir responsabilidades de qualquer tipo, resultantes do uso desta liberdade. A dignidade e a autodeterminação são características da participação¹⁶.

Segundo María Eugenia Linares Pontón - graduada em Psicologia com especialização em desenvolvimento infantil pela Universidade Autônoma do México, cujo trabalho é focado no desenvolvimento de modelos comunitários, familiares e baseados na promoção da participação, tendo coordenado para a UNICEF um programa de educação de pais e professores na América Latina e Caribe -, a participação ocorre em diferentes níveis. Na consciência individual, o sujeito reconhece seu direito a participar e a ser respeitado e considerado neste direito. Na consciência grupal, ele sente-se parte de um grupo com o qual compartilha a responsabilidade pelas conseqüências dessa participação. Na percepção do pertencimento, o sujeito considera-se parte de um âmbito mais amplo (escola, comunidade, sociedade).

Passaremos a apresentar autores que começaram a aprofundar seus estudos e pesquisas sobre abordagens de participação infantil, que tomamos como referência para a realização da experiência de que trata este trabalho.

Yolanda Corona Caraveo - professora e pesquisadora do departamento de Educação e Comunicação da Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, México - e Maria Morfín Stoopan - escritora, produtora cultural e liderança do movimento de participação infantil no México - apontam que a participação infanto-juvenil pode se dar das seguintes maneiras:

Expressão: considerando que as pessoas têm uma enorme capacidade de expressar emoções e desejos, e que essas possibilidades vão sendo definidas pelo entorno em que a criança vive e convive. A participação é uma forma de opinar,

¹⁶ Conceito construído com base na leitura de autores que tratam da participação infantil, reunidos no documento publicado em cooperação pela Universidade Autônoma do México, pelo Coletivo Mexicano de Apoyo a Niñez e pela UNICEF, dez- 2001.

intervir e decidir sobre questões que afetam diretamente o indivíduo e o grupo a que pertence. “Participação significa trocar, expressar, indagar, difundir, propor. O que se troca, o que se indaga, o que se expressa? Necessidades, preocupações, conhecimentos idéias, emoções” (Caraveo & Stoopen, 2001:43).

Organização: as autoras apresentam diversas modalidades de organização das crianças, para brincarem e jogarem, em que associam de forma pontual para tais atividades. Outra modalidade é em torno de instituições que visam a melhoria das suas condições de vida, de forma que se envolvam de maneira direta com problemas que lhe dizem respeito.

Movimentos: trata-se de uma forma mais avançada de participação, permanente e duradoura, partindo do princípio de que meninos e meninas são capazes de criar, gerir, manter organizações de forma emancipada, mesmo que a princípio necessitem de apoio dos adultos. “É a concepção de que as crianças e adolescentes podem por si mesmos tomar em suas próprias mãos as decisões e ações para a conquista dos direitos que lhes correspondem”¹⁷.

Gerison Lansdown - consultora internacional sobre direitos da infância, diretora fundadora da Children’s Rights Alliance for England, autora de *The Evolving Capacities of the Child* (UNICEF, 2005) e *A Human Rights-Based Approach to Education for All* (UNESCO/UNICEF, 2008) - registra (Lansdown, 2001) os seguintes âmbitos da participação infantil na esfera pública como bem-sucedidos:

- no monitoramento e tomada de decisões relacionadas à saúde das crianças
- na administração de suas próprias instituições
- na pesquisa
- na avaliação dos serviços que são prestados às crianças
- na representação de seus pares
- na formulação, execução e avaliação de projetos dirigidos às crianças
- na análise de desenvolvimento de políticas para a infância
- na participação em conferências
- na reivindicação de seus direitos.

Ainda a mesma autora apresenta três categorias de envolvimento das crianças, ou seja, as maneiras pelas quais podem participar focadas especialmente em como o adulto interage com as crianças:

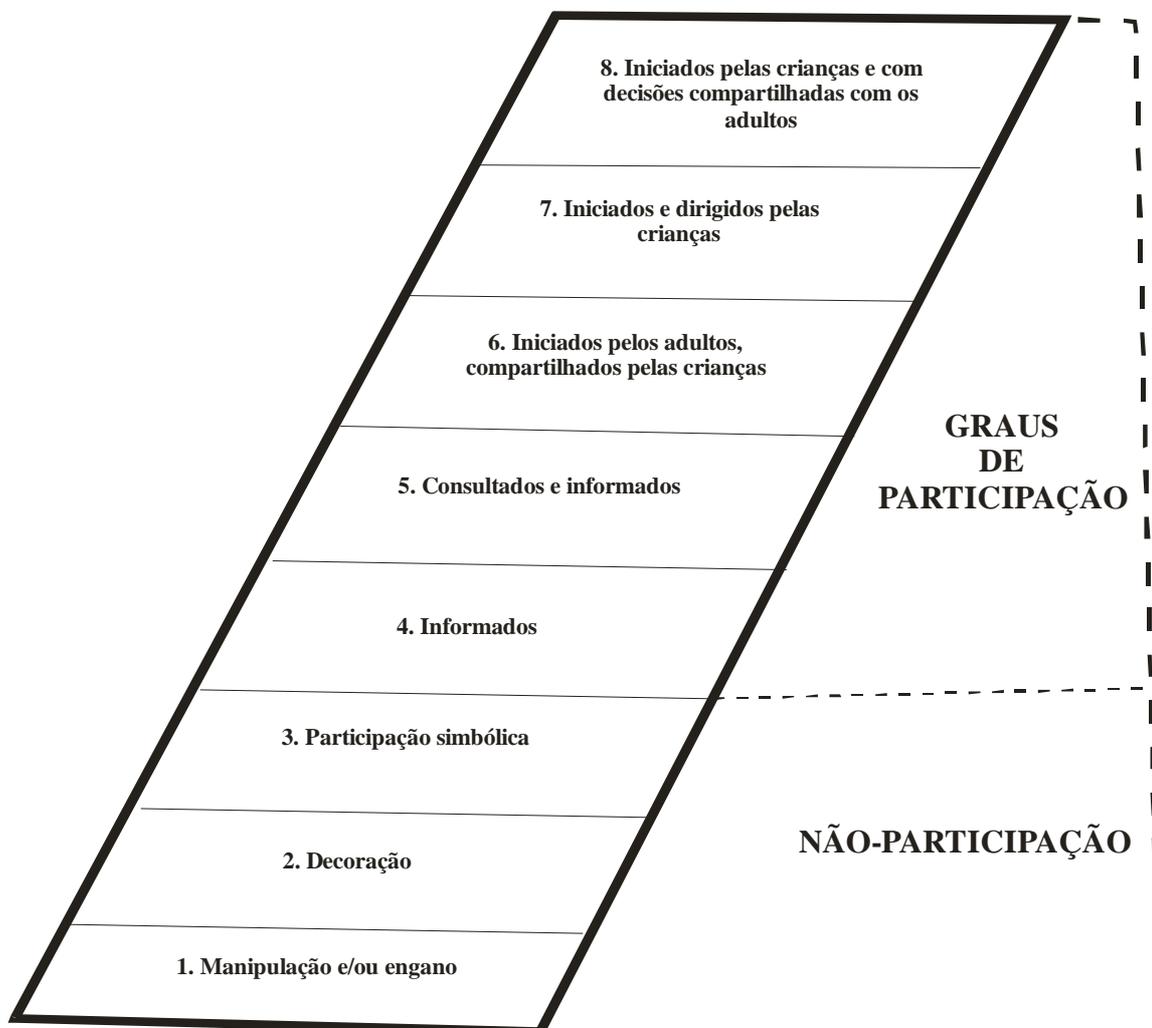
¹⁷ Declaração do V Encontro de Nat’s de América Latina e Caribe – 1997, citada por Cravero & Stoopen, 2001:45.

- *Em processos de consulta:* esta modalidade é promovida pelo adulto quando precisa obter informações das crianças sobre qualquer assunto que lhe interessa (tais como os serviços, as políticas e as leis). Não há mudança no eixo da relação do adulto com as crianças.
- *Em iniciativas de participação:* adultos e crianças trabalham em regime de cooperação, de colaboração. As crianças participam ativamente na condução do processo, influenciando no formato das ações e nos resultados com o objetivo de fortalecer os processos democráticos.
- *Em processos de auto-reivindicação:* nesta modalidade busca-se a autonomia e emancipação das crianças e adolescentes, conferindo-lhes poder para que planejem, administrem e para obter os resultados que lhes interessam. O adulto cumpre o papel de apoiador.

Roger Hart¹⁸ tem outra abordagem dos níveis de participação infantil. Hart (1993) utiliza a escada sugerida por Arnestein (1969) para tipificar a participação das crianças num contínuo de oito níveis, embora considere essa proposta própria para indagação dos promotores da infância se questionarem e avaliarem diante de sua postura em relação a participação das crianças.

¹⁸ BA em Geografia pela Hull University da Inglaterra e um doutorado pela Clark University de Worcester, Massachusetts; professor no programa de doutorado em Psicologia do Graduate Center of the City University of New York e co-diretor do Children's Environments Research Group; pesquisa a compreensão da vida cotidiana por crianças e jovens; publicou *Participation: The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care* e foi co-autor de *Cities for Children: Children's Rights, Poverty and Urban Management*

Quadro VII - Escada Representativa dos Níveis de Participação Infantil



Assim:

1. Quando os adultos usam as vozes das crianças para comunicar suas próprias idéias, dando a entender que o projeto foi completamente desenvolvido pelas crianças.
2. Quando as crianças são convidadas para promover uma causa, mas não sabem bem do que se trata. Por exemplo, quando fomos lançar a Campanha Nacional pela Erradicação do Castigo Físico, Psicológico e Tratamento Humilhante em Brasília e ficamos sabendo que 120 crianças foram convidadas, consideramos importante ir com antecedência ao encontro destas crianças e, por meio de várias dinâmicas, informá-las

sobre o processo em que estavam se envolvendo.

3. Quando os adultos querem que as crianças se saiam bem e dirigem suas opiniões, parecendo que as crianças têm voz, mas são inteiramente dirigidas pelos adultos.

Até aqui os adultos mobilizam as crianças para os seus objetivos.

4. Esta é uma forma difícil de distinguir, pois há uma diferença muito tênue entre a atividade voluntária em que a pessoa se mobiliza com algum fim e sabe de que está participando, ou quando há manipulação, ou uma pressão para a participação.

5. Quando os processos são dirigidos por adultos, mas as crianças são informadas dos propósitos do processo, dão opinião e são respeitadas com uma escuta qualificada e séria.

6. Iniciada por adultos e compartilhada com as crianças. Há um salto qualitativo na interação adulto / criança.

7. O âmbito mais comum desta atividade é o jogo, como uma ação fundamental para as qualidades em que a participação está implícita. Mas o autor (Hart) chama atenção para uma crescente intenção do adulto de controlar e dirigir os jogos das crianças.

8. A iniciativa e a direção são das crianças, mas apoiadas pelos adultos. Há uma cooperação explícita baseada na colaboração e confiança, um reconhecimento mútuo de valor, de respeito.

A partir de um trabalho com grupos populares da Guatemala, Ángel Gaitán (1998) propôs três indicadores básicos para avaliar a participação, cada um subdividido em quatro níveis, numa escala que vai da total ausência até a presença profunda e apropriada daquele indicador:

- *Nível de consciência*: refere-se à capacidade de as crianças e adolescentes compreenderem o seu direito à participação e à habilidade de usarem deste direito.
- *Capacidade de decisão*: é a possibilidade de alternativas que indicam a proporção de poder que as crianças possuem para decidir.
- *Capacidade de ação*: refere-se ao conjunto de atividades e projetos que tenham sido implantados.

Gaitán afirma que não há linearidade progressiva na apresentação desses níveis, podendo haver avanços e retrocessos durante os processos de participação.

Bárbara Rogoff (1993) elaborou o conceito de participação guiada, usado para referir-se à construção de pontes que se estabelecem natural e espontaneamente nas atividades cotidianas para que uma criança avance nos níveis de compreensão,

destreza e habilidade. Este elemento de colaboração é utilizado em todas as culturas por pais e cuidadores responsáveis pelas crianças: cuidar da casa, tomar conta dos irmãos, fazer pequenas tarefas, ajudar, ir brincar na rua com as outras crianças, entre outras. A partir das experiências, a participação das crianças vai se ampliando. Esta convivência entre adultos e crianças e crianças com seus pares vai ampliando a possibilidade de desenvolvimento da criança.

Rogoff sustenta que há inúmeros exemplos sobre como as crianças informam os adultos de maneira natural sobre as possibilidades/níveis de participação que podem ter e também da ajuda de que necessitam para fazê-lo. Para ela, “a interação entre iguais, o contato criança-criança, tem demonstrado ser uma estratégia que possibilita um nível de compreensão que é muito difícil de alcançar através de iniciativas individuais ou formas não colaborativas” (apud. Endel - 2001:62).

Estas autoras destacam a importância da experiência entre pares e também a necessidade de considerar o contexto sócio-cultural em que cada grupo de crianças vive e convive.

A participação é um meio, não um fim. É um elemento do processo de socialização consciente e propositivo numa relação dialógica entre adultos e crianças.

Para que os adultos facilitem e promovam a participação infantil é preciso que visitem suas próprias experiências de participação e, com as crianças, construam espaços para o exercício participativo, onde adultos e crianças sejam capazes de opinar, argumentar, escutar a opinião dos outros e considerá-la, buscar negociação e assumir compromissos e responsabilidades.

A prioridade das políticas públicas que garantem o direito das crianças à sobrevivência é condição necessária, mas não suficiente, para que elas tenham acesso às condições para o seu pleno desenvolvimento. O desenvolvimento infantil depende fundamentalmente das interações estabelecidas com os adultos em seus primeiros anos de vida.

No documento de sistematização do programa Primeira Infância Melhor – PIM, do governo estadual do Rio Grande do Sul, o desenvolvimento infantil é conceituado como:

“um processo que ocorre nas dimensões neurológica, afetiva, cognitiva e social contextualizado, tendo a família e o ambiente da criança, assim como a comunidade onde estiver inserida, uma importância vital em que o contexto social mais amplo, cultural, histórico, político e econômico também terão

implicações significativas para esse desenvolvimento. O desenvolvimento da criança é considerado como uma construção social, na qual entram em jogo aspectos biológicos, interpessoais, educacionais, as condições de vida e de trabalho da família, o tipo de organização e mediação dos serviços públicos, os mecanismos de resistência e conformismo das famílias, e ainda a visão de mundo e de desenvolvimento infantil dos adultos: pais e/ou cuidadores, técnicos e gestores desse desenvolvimento” (PIM–UNESCO 2007 p.58).

Os avanços tecnológicos e científicos nas últimas décadas trouxeram novos conhecimentos sobre as variáveis que interferem no desenvolvimento infantil, confirmando a importância da qualidade das relações interpessoais entre as crianças e seus cuidadores e destacando o papel da família e das organizações sociais envolvidas com a infância.

As possibilidades de futuro para a nossa sociedade dependem de como tratamos nossas crianças hoje. E isso é particular e dramaticamente verdadeiro na primeira infância, principal janela de oportunidade para começar a reverter o círculo vicioso da pobreza.

Aqui entendemos que superamos um momento da historiografia da nossa infância especialmente quando juntamos a criança e os seus direitos fundamentais, à luz da doutrina do Melhor Interesse. Os direitos da criança só existirão de fato quando a sociedade reconhecê-la como cidadã igual, que precisa ser cuidada - protegida e promovida - à luz de princípios e valores que compreendem o ato de cuidar. Para isso, as crianças precisam ser consideradas e incluídas como agentes presentes na constituição, defesa, proteção e promoção de seus próprios direitos.

Pois é disso que trata o objetivo deste projeto: tornar a estimulação à participação infantil parte de um currículo básico na promoção dos direitos da criança e do adolescente que necessita ser disseminado como um conteúdo indissociável da ação-formação dos cuidadores da infância. E que essa plataforma pode ser construída com as crianças, por meio da metodologia de investigação-ação, compreendida como um processo de investigação conduzido por profissionais diretamente envolvidos numa situação dada, desempenhando o duplo papel de investigadores e de participantes e das crianças como co-autoras desta experiência.

Na escolha deste trajeto tratamos a participação de crianças como o momento histórico em que conquistam pelo estatuto legal o lugar de sujeito. A investigação-ação aqui proposta tratará da participação a partir dos espaços, âmbitos, mecanismos e

metodologias à luz do direito e da cidadania infantil.

2.2 Investigação-ação: um desafio para crianças e adultos

A combinação simultânea dos atos de pesquisar e intervir para obter como produto conhecimentos e experiências para compartilhar entre os participantes foi o ponto de partida para a organização de todo processo dessa pesquisa-ação, pois

“... a pesquisa-ação¹⁹, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico...” (Thiollent, 12^aed., 2003, p.7) e

“a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estrita associação com uma ação, ou com a resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.” (Thiollent, 12^aed., 2003, p.14).

A pertinência desta estratégia metodológica se justifica pelos seguintes princípios:

- A existência de uma relação estreita entre os objetivos da ação e a investigação;
- O trabalho em grupo circunscrito a uma realidade organizacional e comunitária;
- O objeto é uma situação concreta experimentada por adultos e crianças;
- A flexibilidade do processo, dada a possibilidade de interferência dos meninos e meninas na definição dos procedimentos metodológicos;
- Os dados empíricos e a natureza focada na argumentação;

¹⁹ Para fins dessa dissertação utilizaremos como sinônimos “pesquisa-ação” e “investigação-ação”. Michel Jean-Marie Thiollent, doutor pela Université René Descartes - Paris V e professor da UFRJ, especialista em metodologias de pesquisa participativas traduziu André Morin, professor emérito da Faculdade de Educação da Universidade de Montreal (Canadá), que, após décadas de experiência em pesquisa-ação, trata com ênfase da necessidade de implicação do investigador-facilitador no processo da investigação, abordando a evolução conceitual da pesquisa-ação, a pesquisa-ação integral e a pesquisa-ação integral sistêmica. Para Morin a operacionalização da pesquisa-ação integral (que se diferencia pela implicação do investigador) compreende: *o contrato, a participação, a mudança, o discurso e a ação*. Ele destaca que não há linearidade entre esses fatores, mas dimensões entrelaçadas e interdependentes.

- A interpretação da ação sobre a realidade observada e vivenciada faz parte do campo da deliberação;
- A intencionalidade da busca de entendimento sobre a natureza e a complexidade da participação infantil.

Por se tratar de um método em construção e para tentar garantir que ele não seja predominantemente adultocêntrico, sua aplicação admite uma adaptação das fases convencionais da investigação-ação.

O processo é composto por um conjunto de procedimentos: coligir as informações e proceder a uma sucessão contínua de estágios em espiral de identificação e análise da temática, planejar e implementar a ação, observar as repercussões da ação, refletir sobre sua evolução e retomá-la para aperfeiçoamento, numa seqüência de ação, reflexão e avaliação articulada e comprometida, com a cooperação de todos os envolvidos.

O processo segue um roteiro interativo e aberto, apoiado numa dinâmica que compreende as seguintes operações, adaptada da proposta de Esteves (2005, p.84):

1. *Planejamento flexível* (observação, avaliação e decisão sobre as vivências) - formulação das primeiras questões.
2. *Agir* (as questões iniciais se clarificam e redirecionam a ação) - a responsabilidade e a ética se conformam como sustentação da experiência.
3. *Reflexão* (análise crítica das observações com a intenção de revelar as referências subentendidas nas práticas dos envolvidos, utilização de instrumental diversificado para registro e análise dos dados) - diálogo permanente com todos outros facilitadores e autores para encontrar o rumo da análise.
4. *Avaliar e validar* (a descrição e a análise se qualificam à medida que o processo avança, as deliberações acontecem e emergem observações) - compreender, aplicar e criticar são momentos essenciais para a apropriação dos resultados.
5. *Diálogo* (estratégia de partilhar sucessivamente os pontos de vista e as interpretações com o envolvimento de todos os implicados) - a colaboração é essencial para a qualificação do projeto.

Para mergulhar nesse processo é necessário atentar tanto aos cuidados sugeridos pela literatura, quanto aos que são dispostos no decorrer da experiência:

a) **Focar** no tema talvez seja o que mais confronta com a possibilidade de lidar com o fervilhar dos acontecimentos resultantes da relação com as crianças no seu cotidiano, considerando a complexidade que compreende a tarefa de incluí-las da forma mais genuína possível no processo.

b) Como o contexto é muito próximo e (re)conhecido, tanto para mim como para as crianças, pode haver a tendência à naturalização, que torna o olhar indiferente e superficial à experiência. Eis porque é fundamental **tornar o familiar estranho**²⁰: observar através, para o interior, sair do lugar confortável do conhecido para a estranha sensação de não saber, insistir em uma posição deslocada, inquieta e insistente em desvelar o escondido pelo comportamento e pelo hábito. Daí também o recurso à busca de outros olhares, que auxiliem o meu próprio a encontrar pistas da diversidade.

c) A **disciplina nos registros** é uma prática valiosa, imprescindível para o encontro e desencontro com as idéias que surgem e insurgem, seletivas nos dados que se cruzam e se completam e tendem a escapar da análise. O ato de registrar, organizar e expor idéias provoca um estado de reflexão, de sistematização, de síntese e de possibilidade de comunicação cultivado na elaboração e documentação do material pertinente ao trabalho.

d) A **abertura à mudança** de planos, de rumos e de idéias permite perseguir os objetivos à medida que se intensifica e se amplia a observação, a análise e a crítica dos dados. A diversidade de variáveis pode ofuscar o entendimento e é recomendável não esmorecer e estar sempre preparado para lidar com a reinvenção e a reformulação.

2.2.1 Considerações relevantes sobre a pesquisa com crianças

A implicação da criança no processo de investigação-ação

Renomados precursores em pesquisas com crianças como Corsaro, Molinare, Cristensen, James, Qvorutrup e Jenks (Christensen e James: 2005) destacam a importância da participação reflexiva²¹ das crianças na investigação:

²⁰ Expressão já usado por Da Matta no “O ofício do etnólogo Ou como ter uma antropologia Blues.” Boletim do museu nacional(27)1978.disponível em www.ifcs.ufrj.br/~antropologia?2008. acessado em julho de 2008

²¹ Tomei emprestado o conceito de reflexividade de Eduardo Prado Coelho, que significa que os atores sociais incorporam nas suas ações o conhecimento que vai sendo produzido sobre as mesmas.

“Podemos negociar com as crianças todos os aspectos e etapas das investigações: a entrada no campo e nossos objetivos, quais crianças querem realmente participar da pesquisa e contribuir com a coleta de dados. Alderson (2000) convida-nos a entender que crianças também são produtoras de dados e podemos negociar com elas a divulgação das informações que obtemos nas pesquisas. Igualmente podemos discutir com elas como podemos divulgar os dados.”²²

Para Alderson²³, as crianças devem participar de todas as etapas do processo, até mesmo da disseminação dos resultados, relacionando a prática da pesquisa ao “interesse mais lato dos direitos” delas. Nesse sentido, essa autora sugere considerar três áreas de participação: “a. as etapas do processo de pesquisa, nos quais as crianças podem ser envolvidas; b. os níveis de participação das crianças, c. o uso de métodos que podem aumentar o envolvimento das crianças na pesquisa respeitando seus direitos”.

Nossa investigação inclui outras ações participativas: compartilhar decisões e responsabilidades; manipular instrumentos e equipamentos; negociar. Afinal, considerando a natureza do processo, as possibilidades de participação não podem ser definitivas, mas negociadas constantemente.

Algumas técnicas contribuem para facilitar a participação. Entre elas:

- **Dinâmicas lúdicas:** como qualquer pessoa, a criança se envolve em atividades que tenham significado para ela. Reconhece o brincar como forma de interagir e de usar funções simbólicas para exprimir pensamentos e sentimentos. Usa a voz e o corpo como elementos, formas diferenciadas de expressão.

<http://vivaespanha.blogspot.com/2004/06/reflexividade.html> e o de José C. Libâneo: “a reflexividade, conceito integrante do embate modernidade-pós-modernidade, refere-se ao caráter reflexivo da razão, implicando a capacidade de pensar, a auto-reflexão, a intencionalidade e o “empoderamento” dos sujeitos, frente à realidade” in <http://www.anped.org.br/reunioes/24/te5.doc>, acessado em junho de 2008.

²² Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 01 de 2008- .

²³ Leitora em Estudos da Infância no *Institute of Education* da Universidade de Londres; interessa-se pela competência e sabedoria das crianças. O seu trabalho inclui um questionário sobre as perspectivas de estudantes sobre a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 e os seus efeitos nas suas vidas; um estudo educacional comparativo referido em *Enabling Education: Experience in Special and Mainstream Schools* (com Chris Goodey, Tufnell Press, 1988) e um relatório para o Save the Children Fund (“Salvem as Crianças”), sobre a consulta de crianças do nascimento até aos oito anos de idade.

Op. cit., cap.12, pp. 161-280.

- **Uso de linguagens diversas:** o investigador deve encontrar junto ao grupo as formas mais adequadas para dar vida às propostas coletivas, considerando as características biopsíquicas e socioculturais que cada menino e menina trazem incorporadas ao seu comportamento. Ele deve estar aberto às formas espontâneas de expressão, valorizando todas as formas de comunicação utilizadas pelas crianças: gestual, gráfica, verbal, corporal. A criança traz as pistas e o investigador contribui com um arsenal das dinâmicas possíveis.
- **Heterogeneidade etária e de gênero:** a composição misturada do grupo, com meninas e meninos de idade variada, enriquece a convivência, reforça o foco no interesse e pode agregar um espaço de interculturalidade, desestabilizando as relações de poder.
- **Trabalho em grupo** (com e entre pares): convivendo com outras, as crianças sentem-se mais à vontade, ajudam-se e contribuem para afirmar a “veracidade” de suas afirmações, enriquecem as discussões e os debates quando colocam espontaneamente e autenticamente os seus pontos de vista.
- **Uso de objetos de apoio:** a diferença entre o tempo da criança e do adulto requer o uso de recursos como a literatura, audiovisuais, bonecos e personagens que facilitam, ou mediam as interações sociais.
- **Formulação de questões na terceira pessoa:** essa estratégia facilita a manifestação frente ao adulto de coisas que as crianças podem considerar impróprias.
- **Uso das experiências cotidianas:** as crianças sentem-se mais à vontade falando sobre o que sabem, o que vivem.

Além de todos esses recursos, o papel do(s) facilitador(es) é estratégico para o sucesso e a qualidade do processo. É preciso que ele tenha ampla experiência de diálogo com crianças, conheça ou esteja aberto a conhecer o universo infantil, que “acredite na potencialidade da criança como ser competente aos conteúdos que lhe dizem respeito”²⁴ e utilize a linguagem adequada, tanto do ponto de vista do conteúdo como de abordagens acessíveis à faixa etária, à realidade e ao contexto²⁵ em que vivem as crianças. Precisa reconhecer na criança competências e o direito a um eu

²⁴ Graue e Walsh, 1998 in Esteves: 2008, p.100.

²⁵ Segundo Formosinho, contexto é o conjunto das condições que caracterizam o espaço onde ocorrem as ações e as interações das pessoas que nele vivem. Podem ser condições físico-geográficas (espaços, materiais...), histórico-culturais (práticas, conhecimentos) e sociais (pessoas, interações, papéis). O contexto pode ser restrito, mais próximo (por exemplo, sala de aula) ou mais amplo (a escola, ou grupo de escolas).

narrativo - sobre si mesma e seu contexto. Também se recomenda o envolvimento de mais de um facilitador (ou auxiliares de pesquisa) para que possam ser preservados os procedimentos de observação, registro, apoio, trocas de impressões e deduções. A existência de um relacionamento prévio entre o facilitador e crianças é recomendável, mas não um condicionante para o engajamento de um desconhecido. O mesmo pode ser dito sobre a neutralidade do território onde ocorre a investigação²⁶.

Instrumental

Para a realização de pesquisa com crianças recorreremos a todos os instrumentos ou técnicas disponíveis pertinentes a uma investigação de natureza qualitativa: observação, notas de campo, diários, fotografias, vídeos, registros e transcrições, modalidade de entrevistas, documentação produzida (pelo investigador e pelas crianças), que serão melhor detalhadas no transcorrer desse trabalho, ao apresentar o protocolo de pesquisa.

2.2.2 Eixos problematizadores

A literatura aponta três eixos problematizadores²⁷ na pesquisa com crianças:

1) O cruzamento da lógica adulta e da horizontalidade nas relações de poder

A perspectiva atual da participação infantil deixou para trás posturas mais radicais (dar voz às crianças, vistas como pessoas autônomas e emancipadas) em favor de uma nova lógica de leitura de contexto. A criança, então, é uma pessoa que precisa ser respeitada pela percepção de si mesma, com direito próprio, observada sua singularidade, sua dignidade e autodeterminação; mas também pessoa inserida numa realidade coletiva, em interação com seus pares e adultos, capaz, portanto, de cooperar, co-participar, co-autorar. Isso não significa dar-lhe papel secundário, mas de

²⁶ Recomendação mencionada em documento de investigação da ONG Promundo, no projeto Crianças como Sujeito de Direitos.

²⁷ Uma reinterpretação das questões colocadas do artigo Sociologia da infância: pesquisa com crianças., *Da Revista Educação & Sociologia*, Campinas, vol. 26, n. 91, pp. 351-360, maio/ago, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 01 de 2008

igual implicação e responsabilidade nos processos de investigação. Nas pesquisas com crianças o lugar de cooperação não tira o foco da investigação, que é procurar pelos significados atribuídos pela criança aos objetos em questão e não à prevalência da lógica do adulto.

2) *A presença diferenciada do investigador na relação com as crianças*

A intencionalidade de envolver todas as crianças em todas as etapas do processo como investigadoras requer do facilitador cuidado na construção da relação com as crianças. Ele não deve ocupar nem um lugar de hipersuficiência nem de hipossuficiência²⁸ (e o equilíbrio não é fácil). É preciso que o adulto tenha olhar e escuta apurados para, como recomendam Graue & Wash, descobrir (no sentido de desafiar o que está posto) intelectual, física e emocionalmente as crianças; pois a distância física, social, cognitiva e política entre o adulto e a criança tornam essa relação muito diferente das relações entre adultos. É preciso estar de acordo com a particularidade de cada contexto de investigação e “descobrir” a forma mais apropriada de construir a relação com as crianças, consideradas *a priori* como sujeitos ativos.

3) *Questões éticas*

Até bem pouco tempo, as crianças não eram informadas nem consultadas sobre seu próprio consentimento em participar de uma investigação, bastando que seus pais responsáveis e/ou cuidadores o fizessem.

“Em se tratando de pesquisas com crianças, a ética é um aspecto fundamental, pois é inegável que existe uma força adulta baseada no tamanho físico, nas relações de poder e nas decisões arbitrárias. A dimensão ética (Alderson, 2000; Kramer, 2002) garante à criança o direito de consentir ou não em participar da pesquisa.”²⁹

Assim, uma detalhada explicação sobre a investigação deve prever a apresentação de consentimento informado e voluntário, dado pela própria criança. Isso é fundamental para garantir o começo da parceria investigativa entre adultos e crianças. A escolha de estratégias metodológicas inclusivas e a postura do

²⁸ A idéia de hipossuficiência é emprestada do direito, significando originalmente a ausência de meios próprios para enfrentar relações assimétricas de poder.

²⁹ Sociologia da infância: pesquisa com crianças. *Educação e Sociologia.*, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 351-360, Maio/Ago. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em janeiro de 2008

investigador podem salvaguardar a observância deste direito como um princípio da investigação com crianças.

Kramer³⁰ levanta outros aspectos relevantes decorrentes da atividade pedagógica na orientação de trabalhos científicos:

- a. o uso dos nomes das crianças (se devem ser explicitados ou não);
- b. o uso da imagem e voz das crianças;
- c. a publicação dos resultados (para não colocar as crianças frente a riscos e conseqüências de suas manifestações).

Estes aspectos podem conflitar com o papel que está sendo conferido à criança (co-autora da investigação), mas não é possível negar-lhe este direito. Para observar todos os pressupostos de horizontalidade relacional entre investigadores e crianças é preciso usar de sensibilidade e abrir o debate com as crianças, protegendo-as se for detectado um risco, mesmo que elas próprias não o percebam, mas dando a elas o direito de escolha.

Outro aspecto é a garantia do princípio da confidencialidade: a segurança do sigilo, de que apenas os participantes diretos na pesquisa terão acesso aos dados registrados; compromisso garantido com a assinatura de “termos de confidencialidade”. Sob qualquer pretexto, a criança não poderá ser constrangida, seja sobre o que disser, ou o direito de se calar ou de continuar participando ou não da investigação. A postura ética na investigação com crianças coloca o investigador como guardião dos direitos infantis.

Para Priscila Alderson, “a realização de investigação ajuda as crianças (especialmente as que estão em desvantagem) a ganharem mais capacidades, confiança e talvez determinação para ultrapassar as suas desvantagens, do que os adultos a trabalhar para a sua defesa.”(2005:274)

2.3 O contexto

Este projeto se propõe a contribuir para o debate sobre a participação infantil, a partir do ponto de vista das crianças, em cooperação com adultos. Ele parte da

³⁰Disponível em <http://www.inep.gov.br/PESQUISA/BBE-ONLINE/det.asp?cod=55004&type=P>. acessado em novembro de 2007-

compreensão das estruturas sociais contextualizadas pelas particularidades das experiências vividas pelas crianças em espaços de socialização como a família e as organizações comunitárias. A partir do que as crianças pensam sobre suas vivências e expressam por representações de suas ações e emoções situadas no tempo e espaço, tentamos compor com elas uma compreensão do que significa o direito de participar, ensinado e apreendido em perspectiva social e cultural.

Trabalho com crianças há 35 anos, seja como professora da rede pública ou como assistente social em projetos sociais ligados à infância. Para exercer estas profissões fui em busca de informação e formação que qualificassem minha prática. Nos momentos em que não estava em contato direto com crianças, estava estudando, refletindo e trabalhando com vistas à compreensão dos seus interesses. Assim, sempre vivi e convivi com crianças. Trabalho para elas e com elas e gosto disso. Em anos mais recentes, envolvida com a gestão de processos institucionais, estive menos próxima do cotidiano dos meninos e meninas, mas nunca me afastei completamente desse convívio. São muitos anos, dias, horas de escuta de suas lógicas, de aprender com elas como se faz o cotidiano prazeroso, de mediar suas relações de aprendizagem e de muitos enfrentamentos com as lógicas dominantes dos ambientes que não as privilegiam.

Admito que este movimento de respeitá-las, ouvi-las e valorizar suas contribuições, a princípio, foi intuitivo e espontâneo. Depois, baseou-se no reconhecimento dos direitos das crianças. Mas apenas mais recentemente tornou-se um exercício conjugado ao compromisso de instituir e fundamentar esta prática. Por isso o presente trabalho representa um novo desafio, pela radicalidade do experimento com a participação infantil.

Há 18 anos à frente de um projeto social voltado para a atenção integral a crianças e, de meu ponto de vista, de boa relação com elas, encontro um novo desafio pessoal e profissional: a renovação do meu olhar para e com as crianças e, com elas, aprender sobre a possibilidade de promover a participação infantil de forma efetiva e de motivar outros adultos-cuidadores a integrarem tal esforço.

Neste capítulo descrevo o contexto comunitário e institucional em que se processa o projeto de participação infantil e, a seguir, o processo de organização do grupo de crianças e as primeiras etapas de seu desenvolvimento. O propósito é situar o perfil do grupo e seu contexto sócio-familiar e comunitário, relacionando-os a uma

trajetória de estímulos mais genéricos à participação que sempre esteve presente na política pedagógica da Fundação Xuxa Meneghel.

O projeto de pesquisa com crianças, focado no tema da Participação Infantil, teve a duração de quatro meses, com a participação de um grupo de 29 crianças da comunidade de Pedra de Guaratiba, Rio de Janeiro. Esta experiência foi realizada numa organização não-governamental que desenvolve suas atividades há 18 anos, com ênfase na área sócio-educativa com crianças, adolescentes, jovens e suas famílias na região de Guaratiba.

Tanto as características da comunidade local, quanto a missão e os princípios do trabalho institucional foram fatores importantes na configuração e no desenvolvimento deste projeto, que reconhece a importância desses espaços na socialização e no desenvolvimento da criança como sujeito de direitos. Assim, conhecer, mesmo que brevemente, esta realidade pode ajudar a compreender a relevância do desenrolar desta experiência para a vida das crianças, da instituição e da comunidade.

2.3.1 A comunidade

Guaratiba é uma região da Zona Oeste do Rio de Janeiro, com população estimada em 101.205 habitantes (IBGE, 2000). Segundo o Plano Estratégico do Município do Rio de Janeiro (1998), Pedra de Guaratiba, sub-bairro de Guaratiba, foi o bairro com maior crescimento demográfico na década de 1990: 43%. Nos últimos três anos, segundo informações da Coordenadoria Regional da Educação, cresceu em 35% a procura por matrículas nas escolas municipais, responsáveis pelo Ensino Básico na região, mas são *visivelmente* perceptíveis na vivência e convivência local. Esses dados embora ainda não incluídos nos documentos oficiais, foram obtidos extra-oficialmente na rede de proteção local, reuniões e eventos promovidos pelo Núcleo de Defesa e Proteção à Criança e do Adolescente de Guaratiba (NUDECA), criado em julho 2001, como um espaço de prevenção e proteção às violências cometidas contra crianças e adolescentes na região.

Mapa do Município do Rio de Janeiro situando a comunidade de Pedra de Guaratiba



Fonte: Instituto Municipal de Urbanismo Pereira Passos, 2005.

Um pouco da história local:

“A história oficial da região de Guaratiba tem como data de fundação o dia 5 de março de 1579, quando o português *Manoel Veloso Espinha*, homem ilustre de Portugal, recebeu do Rei de Portugal na época Cardeal D. Henrique a terra denominada Guaratiba pelos Tupinambás. E assim Manoel Veloso Espinha, casado com a filha de Brás Cubas, Jerônima Cubas, juntamente com toda a sua família vem morar na recém-constituída *Sesmaria de Guaratiba*, onde passou a administrar engenhos de produção e exportação do açúcar e aguardente. Seu herdeiro Jerônimo Veloso Cubas, casado com Beatriz Álvares Gaga não teve filhos nem herdeiros para doar as terras após a morte. Por isso, construíram uma pequena ermida, e doaram uma parte da sesmaria à Província Carmelita Fluminense, os Frades do Carmo. Este convento, denominado N.S. Carmo, localizado atrás da Igreja N.S. do Desterro, era de propriedade da Província Carmelita, entre 1632 a 1918, quando foi empossado pela família Barroso. O convento foi demolido em 4 de abril de 1953 pela Cia. Vila Mar que loteou os terrenos da região”. (Pinto: 2006 - p.5)

Guaratiba ergueu-se sob égide da religião católica. Em cada lugarejo que houvesse um povoado, erguia-se uma igreja. Construída em 1629, a partir da lenda da visão de Nossa Senhora por uma escrava, a Igreja Nossa Senhora do Desterro é a terceira igreja católica mais antiga da cidade, tombada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

Em 1912, foi fundada a Colônia de Pescadores Z 14, localizada na Rua Barros de Alarcão, 401, cujo conjunto arquitetônico foi tombado pelo seu valor histórico e cultural em fevereiro de 2008.³¹

Em Pedra de Guaratiba ainda há bois e cavalos cruzando os caminhos e redes de pesca espichadas nas ruas, os últimos vestígios aparentes da tradição rural e pesqueira, que já repartem a cena com carros e antenas parabólicas, no processo acelerado e caótico da *urbanização periférica*³².

O bairro foi um vilarejo de pescadores de onde brotou uma infinidade de restaurantes especializados em frutos do mar, que atraiu dezenas de artistas inspirados pela cultura meio caiçara e por um horizonte cheio de tons e contornos, mediado pela Restinga da Marambaia.

“O mais antigo e duradouro movimento sócio-cultural de Guaratiba é a tradição musical, que teve inícios nos fins do século XIX e está presente até hoje. A origem musical de Guaratiba começou quando, em 1870, junto com um circo de cavalinhos, vem o Mestre Fabrício, que por amor à localidade e atração à pesca, resolveu organizar a primeira banda de música com alguns músicos locais. A Banda continua existindo, com o nome de Sociedade Musical Deozílio Pinto e sede própria à Rua Belchior da Fonseca.” (Pinto :2006 p.5)

A região, ignorada pelos investimentos públicos durante décadas, parece ter sofrido mudanças para pior. Em 2000, era a última colocada entre os bairros da cidade.

³¹Disponível em http://spl.camara.rj.gov.br/spl/spl_docdown.jsessionid=3CD342567A8309E31461A07C80A2EE24?id=9793. acessado Fevereiro de 2008.

³² Segundo *Marta Dora Grostein*, a urbanização periférica define-se “tanto na forma de ocupar o espaço quanto no conjunto de relações estabelecidas com o poder público, configurando um padrão específico de ocupação do espaço” (Revista da USP, n.º. 5). Pedra de Guaratiba incha pelas posses e invasões levadas a efeito por habitantes desalojados de outras regiões da cidade do Rio de Janeiro, muitas vezes com o estímulo de zonas sombrias do poder público, sem a correspondência de novos serviços de infra-estrutura que dariam conta daquele crescimento.

**Tabela 1 - Índice de Desenvolvimento Social por Região Administrativa
Município do Rio de Janeiro - 2000**

RA	Posição	Índice Geral
Lagoa	1	0,786
Copacabana	2	0,753
Botafogo	3	0,752
Tijuca	4	0,719
Vila Isabel	5	0,707
B. da Tijuca	6	0,679
Méier	7	0,639
Centro	8	0,629
Ilha do Governador	9	0,621
Santa Teresa	10	0,608
Irajá	11	0,600
Ilha de Paqueta	12	0,594
Rio Comprido	13	0,593
Jacarepaguá	14	0,585
Ramos	15	0,581
Inhaúma	16	0,580
Madureira	17	0,579
São Cristóvão	18	0,571
Penha	19	0,565
Realengo	20	0,553
Anchieta	21	0,533
Portuária	22	0,531
Pavuna	23	0,520
Bangu	24	0,520
Campo Grande	25	0,506
Jacarezinho	26	0,501
Cidade Deus	27	0,498
Maré	28	0,497
Santa Cruz	29	0,478
Complexo Alemão	30	0,474
Rocinha	31	0,458
Guaratiba	32	0,446

Fonte: IBGE.Censo 2000; cálculos: IPP/DIG

Obs. A RA de Vigário Geral não foi contemplada no Censo 2000

As tecnologias de sobrevivência tradicionais - pesca artesanal, horticultura e criação de animais - equilibravam de alguma forma a falta de benefícios infra-estruturais e os raros serviços sociais. O perfil da pobreza e miséria ainda reflete a decadência do padrão rural-pesqueiro: alcoolismo, analfabetismo e baixa escolaridade, informalidade, desemprego ou subemprego. Mas a transição deste perfil para um bairro dormitório deu-se em decorrência do assoreamento da Baía de Sepetiba, que comprometeu significativamente a atividade pesqueira e a ocupação

desordenada do solo com loteamentos irregulares e invasões, desestabilizando as atividades geradoras de renda.

Embora emoldurada por um entorno geográfico promissor – de manguezais, fundo de baía, terras férteis – e embalada pela presença histórica de artistas³³ – na música, nas artes plásticas e na gastronomia –, Pedra de Guaratiba é um dos bairros com menor Índice de Desenvolvimento Humano da cidade – 118º lugar num universo de 126 (IDH/PNUD 2000) –, justamente pela precariedade dos serviços e equipamentos sociais e culturais, de iniciativa governamental ou não. A pesquisa Educação da Primeira Infância, da Fundação Getúlio Vargas (2006, p.5)³⁴, constatou que o bairro é um dos mais deficitários do Rio de Janeiro em equipamentos sociais para educação infantil (0 a 6 anos). Agravou-se também a situação material da vida cotidiana. As famílias pobres vivem pior em relação às condições de moradia, saneamento básico, abastecimento de água e mesmo de manutenção de serviços essenciais, e a carência de oportunidades de geração de emprego e renda aumenta a vulnerabilidade da população local.

Por outro lado, Guaratiba é conhecida pelas suas festas populares, religiosas ou não, como a festa de São Pedro, com a sua tradicional procissão de barcos, ou de Nossa Senhora do Desterro, com sua quermesse, ou ainda a Festa do Abrigo Evangélico, no dia 1º de Maio, que traz gente de toda a parte da cidade. Também é conhecida pela sua gastronomia com os famosos restaurantes de frutos do mar, conhecidos internacionalmente como o Cândido's e as tias que perfilam seus estabelecimentos ao longo da Estrada de Barra de Guaratiba. E suas artes se manifestam com muitos artistas residentes. De certa forma, o tempo e o ritmo da atividade pesqueira imprimiram suas características sócio-culturais ao ritmo biológico dos moradores. E embora a pesca não seja mais a atividade principal, deixou sua marca na cultura local. A rua é uma extensão da casa. Há o senso de familiaridade comum aos lugares pequenos, onde todos se conhecem e sabem das histórias pessoais e familiares. É a cultura da informalidade, da comunicação disseminada pelo boca a boca. Até há pouco tempo, os moradores vindos de fora, mesmo com o passar dos

³³ Além da criação da Banda de música pode-se mencionar um exemplo emblemático, Heitor dos Prazeres e Nativa, sua esposa, viveram no bairro em meados do século XX. Outros como Lenita Holtz, Vidal, Dora Romano, Jan Toullier criaram no bairro a Casa da Cultura, no início dos anos 1980.

³⁴ Disponível em http://www4.fgv.br/cps/simulador/infantil/apresentaçãoQuali_SumarioPreEscola.pdf.
- acessado em janeiro de 2008.

anos, continuavam sendo vistos como estrangeiros pelos “nascidos e criados” no local.

Em uma região pobre, eivada de compadrio e clientelismo político-partidário (estratégias de dependência), a população desenvolve uma espécie de “oportunismo da sobrevivência”. Existe uma combinação de roteiro (*onde ir*), calendário (*quando ir*) e discurso (*o que dizer*) que - percorridos rotineiramente entre as instituições - rende às famílias uma cesta de provisões paliativas.

É este o ambiente em que as crianças vivem e convivem. E este projeto busca o fortalecimento e o empoderamento da cidadania infantil como meio de defesa e proteção para a sobrevivência e a promoção das crianças.

2.3.2 Espaço institucional

Instituída em 1988 e inaugurada em 1989, a instituição em que ocorre esta experiência atende crianças, adolescentes e suas famílias em Guaratiba, desenvolvendo atividades na área de Educação & Cidadania, Saúde & Ecologia, Arte & Cultura e Esporte & Lazer e projetos de aumento de escolaridade, capacitação profissional, geração de renda, inclusão digital e inglês. A instituição participa de movimentos sociais e investe na rede sócio-econômica e cultural local.

Tem como missão, definida por seus trabalhadores em planejamento participativo: contribuir para que as crianças, os jovens e as famílias de Guaratiba que vivem em situação de vulnerabilidade social tenham oportunidade de transformação dessa condição, construindo sua identidade pessoal e fortalecendo seu vínculo comunitário por meio de ações sócio-educativas e culturais. As ações institucionais atendem a um público direto de 1.800 pessoas, entre crianças, jovens e adultos.

Na área de Educação Infantil são atendidas crianças de três a cinco anos em horário integral por meio de atividades pedagógicas. As oficinas artística, esportiva, recreativa e cultural são oferecidas às crianças de seis a 12 anos, em horários complementares ao da escola pública.

Para realizar esse trabalho, a organização tem um quadro funcional composto por 30 especialistas da área social e educacional, e funcionários de apoio, todos educadores. Além desses trabalhadores, conta com 30 voluntários, que podem dedicar

até quatro horas semanais às atividades institucionais, desenvolvendo trabalhos com juventude, como a coordenação do projeto *Juventude - A Cor da Pedra*. Este último se desdobra em três projetos: *A Cor da Arte*, com oficinas de hip-hop, capoeira, teatro, dança, percussão, cordas e artes visuais; *A Cor da Gente*, Pré-Vestibular Comunitário, e *Jovens Lideranças*.

A instituição mantém projetos em parceria continuada com uma escola de capacitação profissional, com um curso de inglês, com um instituto da área de telefonia e comunicação, além de parcerias estratégicas com organizações governamentais e não governamentais, tais como programas de aumento de escolaridade - Telecurso do Ensino Fundamental e Médio, Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil - PETI, entre outros.

O trabalho institucional nesta comunidade procura contribuir para a matrícula e a permanência das crianças e dos adolescentes na escola pública e, conseqüentemente, para a redução da evasão escolar e para o aumento da escolaridade de jovens e adultos moradores da localidade. Também qualifica profissionalmente jovens e adultos, leva aos usuários informações básicas sobre seus direitos fundamentais, insere jovens no mercado de trabalho, fortalece os vínculos comunitário com o objetivo de que as pessoas possam repensar e contribuir para a transformação do espaço onde vivem.

O marco legal do trabalho institucional tem como eixos a proteção, a defesa e a promoção dos direitos humanos e da cidadania plena, tanto no atendimento direto como em atividades de *advocacy*. A instituição participa de redes locais, regionais, nacionais e internacionais de defesa de direitos, especialmente de crianças e adolescentes.

2.4 A identidade do grupo de participação infantil

Em 2007 decidimos investir na ampliação da participação das crianças, famílias e profissionais que compõem a comunidade institucional. Em dezembro, no último encontro do ano com as crianças e as famílias, apresentamos a proposta do

Projeto de Participação Infantil. Solicitamos que as crianças (7 a 13 anos³⁵) que desejassem participar - e cujas famílias concordassem com o comparecimento de seus filhos durante os meses de janeiro e fevereiro - procurassem a secretaria para se inscreverem, pegando o termo de autorização para participarem de um primeiro encontro (Anexo I). Neste encontro seria explicado o projeto para que as crianças, e depois suas famílias, se inteirassem da natureza da proposta e fizessem sua escolha com mais informações.

Dissemos que o projeto contribuiria para que toda a instituição percebesse e valorizasse a participação das crianças. Até então, a forma de participação era a escolha anual dos representantes das turmas³⁶. Esses representantes eram consultados sobre o andamento dos trabalhos, interferindo algumas vezes em deliberações administrativas e pedagógicas da instituição.

Nesse primeiro momento com as crianças, esclarecemos que os encontros aconteceriam durante os meses de janeiro, fevereiro (férias escolares), março e abril. Portanto, as crianças poderiam ficar à vontade para participar, ou não, bem como suas famílias (em autorizar a participação). A inclusão das crianças no grupo foi, portanto, espontânea e voluntária.

Ao contrário do esperado, a quantidade de interessados superou o número considerado apropriado para a composição do grupo (a literatura recomenda até 10 participantes). Mas foram 34 os inscritos e combinamos com as crianças que aceitaríamos todos e discutiríamos com elas como deveríamos proceder no transcorrer do primeiro encontro.

A primeira reunião foi marcada para o dia nove de janeiro, às nove horas. O formato facilitava a memorização: dia nove às nove horas. Os demais encontros seguiriam o mesmo formato: quartas-feiras, das 9 às 12 horas. Até o encerramento dos trabalhos, as crianças reclamavam do pouco tempo de duração dos encontros, pedindo para ficar mais. Tanto para trabalhar, quanto para conversar e brincar em grupos.

Fizemos alguns “*combinados*” para facilitar o comparecimento das crianças que moravam mais longe e necessitavam de transporte. Naquele período do ano, o *Ônibus da Liberdade* - disponibilizado pela prefeitura para transportar os estudantes durante o período letivo (apelidado pelas crianças de “*cenourinha*”) - não circularia,

³⁵ Optamos por esta faixa etária pela independência das crianças em se locomoverem sozinhas. Como prática da cultura local, a partir dos 7/8 anos as crianças já vão sozinhas para a escola e outras instituições do bairro (igrejas, ongs).

³⁶ Pré-escola (de 3 a 5 anos), Oficina do Saber (6 a 8 anos) e Oficinas Sócio-Educativas (7 a 13 anos).

dificultando o comparecimento delas aos encontros, já que nenhuma dispunha de recursos para custear os deslocamentos.

Organizamos as crianças por região de moradia e fizemos um itinerário para que a van da organização buscasse e levasse os participantes. As crianças que moravam mais perto podiam vir a pé. Considerando o tempo de deslocamento e a duração dos encontros, combinamos que haveria dois lanches ou uma refeição.

2.4.1 Criando senso de pertencimento

Das 34 crianças que se inscreveram para participar do grupo, cinco não compareceram (dois meninos e três meninas). Outros dois meninos desistiram no meio do processo. Por esta razão, vamos nos referir ao grupo com a participação de 29 crianças, embora 27 destas crianças tenham cumprido todas as etapas do processo.

Dos 29 participantes, 17 são meninas e 12 são meninos. As idades variam dos 7 aos 14 anos:

Quadro VIII - Constituição do Grupo: Gênero e Faixa Etária

Idade (anos)	7	8	9	10	11	12	13	14	Total
Meninas	1	-	1	2	5	2	2	4	17
Meninos	-	2	-	2	2	3	2	1	12
Totais	1	2	1	4	7	5	4	5	29

Trabalhar com uma faixa etária heterogênea foi intencional, para observar como crianças de diferentes idades e escolaridades se relacionariam num grupo de pesquisa-ação. Houve maior heterogeneidade na faixa etária das meninas do que na dos meninos. As meninas se mostraram mais acolhedoras com as crianças menores, enquanto os meninos demonstraram mais dificuldades em aceitá-las e precisaram ser estimulados para isso.

A maioria das crianças pertence a famílias que freqüentam a instituição em média há seis anos, com uma variação de um a 11 anos. Seis crianças freqüentam a organização de um a três anos, enquanto as demais por período superior a quatro anos.

Das 29 crianças, sete moram em casas que apresentam condições consideradas aceitáveis para o seu desenvolvimento e as demais moram em casas mais precárias,

sem as instalações e equipamentos satisfatórios para garantir seu bem-estar. Todas as crianças estudam em escolas públicas da comunidade. A relação idade/escolaridade das crianças é satisfatória e os desvios são pouco significativos³⁷. Três ainda não demonstram segura aquisição do domínio do processo de leitura e escrita, e as demais são vistas e se vêem como crianças bem-sucedidas na relação com a educação formal.

Todas as crianças demonstram uma boa relação com o grupo. Interação com facilidade com as demais, independentemente de serem mais novas ou mais velhas. Apenas um menino é percebido, pelos pais, como não tendo uma relação social satisfatória. Os pais de W o percebem de forma muito negativa, queixam-se sempre do seu comportamento, embora ele não demonstre ter dificuldades nas relações com colegas e educadores.

As 29 crianças pertencem a 22 famílias que, por sua vez, têm 57 crianças matriculadas na instituição. As famílias são numerosas, variando de quatro a 16 integrantes cada. Onze famílias são monoparentais, e dez têm a mulher como única provedora. Em uma das famílias o pai assume os cuidados dos filhos em decorrência do falecimento da mãe.

Os núcleos familiares são bem distintos, com famílias recompostas por motivo de separação dos pais biológicos, ou por falecimento (morte natural ou por assassinato), com irmãos filhos de outros pais. Em algumas famílias as mães variam de parceiro, sem que haja uma referência constante de figura masculina nas vidas de seus filhos.

A renda *per capita* das famílias, embora variável, aponta para uma maioria de 20 famílias com renda inferior a meio salário mínimo, e uma das famílias apresenta renda per capita igual a um salário. Outra família apresenta renda um pouco acima de

³⁷ As crianças do GPI freqüentam a organização em média há seis anos e puderam usufruir dos recursos disponíveis para promoção de seu desenvolvimento. Entretanto, atualmente, nos preocupamos muito em contribuir para que essas crianças, destituídas de inúmeros recursos relevantes para terem assegurado seu direito ao desenvolvimento, recebam informações e conhecimentos se constituam em ferramentas para que elas lidem da melhor forma possível com a adversidade, do ponto de vista da aquisição de autonomia para o auto-cuidado e proteção, sem perder de vista a dimensão coletiva – o sentimento e o significado de seu pertencimento ao grupo social. Todos os anos fazemos uma avaliação constituída de três etapas: a. auto-avaliação da criança em relação ao seu aprendizado; b. como é vista pela escola tomando como indicador o seu boletim e como é percebida pela instituição com o uso de um teste individual de leitura e escrita e de raciocínio lógico. Procuramos compreender a relação destas três percepções. Hoje sabemos que a criança se vê como a escola a vê, mesmo que haja um equívoco neste olhar. E esta é a avaliação que tem valor para a família. A proposta pedagógica das oficinas oferecidas pela instituição é baseada na contribuição que podem conferir à superação das dificuldades apresentadas pelas crianças. Procuramos contribuir para a inserção, permanência e sucesso delas na escola pública.

um salário, tendo o grupo, em média, R\$ 106,50 como renda *per capita*. Apenas dois responsáveis, de famílias diferentes, concluíram o Ensino Médio. Os demais têm como escolaridade média o primeiro ciclo do ensino fundamental. Oito progenitores se declararam (no ato da matrícula dos filhos na instituição) analfabetos (Anexo II).

Nesse grupo temos dez crianças com relações familiares conflituosas, sendo que cinco delas vivem em situações de múltiplos problemas vivenciados de forma simultânea. Algumas vivem em situação de alta vulnerabilidade, não apenas pela situação familiar de falta de trabalho e renda, precariedade habitacional e baixa escolaridade, mas também pela ocorrência de violência intra-familiar, com a presença agravante de situações de dependência química. De um modo geral, essas crianças demonstram interesse pelas atividades de que participam, na escola ou em espaços sócio-educativos não formais.

As crianças freqüentam as atividades oferecidas pela instituição no contraturno da escola pública e demonstram diferentes habilidades e interesses. Elas programam seu horário escolhendo, entre as atividades artísticas, esportivas e culturais disponíveis, aquelas de que desejam participar, um procedimento que privilegia e respeita o interesse das crianças e exercita sua competência para fazer escolhas. Exige-se que se inscrevam e freqüentem pelo menos uma modalidade de cada tipo de atividade. Informática e Inglês têm pré-requisitos, porque, além do desejo da criança, é preciso um mínimo de concentração e domínio da leitura e escrita para permanecer nestas atividades. As crianças que não obtêm rendimento satisfatório recebem atenção especial.

No grupo do presente projeto todas as crianças atingiram as competências mínimas³⁸, algumas já concluíram os cursos de informática e fazem uso regular (na instituição) de computadores. Das 22 famílias, três têm computador em casa, equipamento doado pelos patrões de seus pais. A metade das crianças que participaram do projeto já ocupou papéis de representação em seus grupos, enquanto outras sequer se inscreveram para tais funções.

Poderíamos arriscar dizer que são crianças interessadas, responsáveis, com boa freqüência e comportamento nas atividades institucionais, o que não é sinônimo de

³⁸ As crianças conquistam por meio de seu esforço e investimento o direito de participar nessas atividades. As três crianças que tinham dificuldade de domínio da leitura e escrita convenceram os educadores de que poderiam superar suas defasagens por meio de esforço e dedicação. Abrimos este espaço para não aprisionarmos as crianças nas avaliações formais, e também para que pudessem ser co-responsabilizadas nessa decisão. Os resultados têm sido positivos.

quietude e passividade. São espertas, inquietas, agitadas, questionadoras, curiosas. Atentas, que franzem a testa quando não entendem muito bem o que queremos dizer, ou deixam escapar uma lágrima quando se encontram com a dor. E buscam espaços de experiência além dos convencionais.

Parte II - Relato de um experimento: possibilidades e limites da Participação Infantil

Ao longo dos dezoito anos de atendimento direto a crianças e adolescentes, a Fundação Xuxa acumulou uma experiência em participação de crianças que necessitava ser atualizada e ampliada. Até então, as crianças tinham seus direitos protegidos, escolhiam seus representantes, participavam de avaliações das atividades, construíam normas de convivência que eram tomadas como uma carta de princípios para as relações institucionais entre elas e os educadores, avaliavam semestralmente (por meio de sua representação) a instituição com a equipe gestora, influenciando nos processos institucionais, e, a partir dos seis anos, quando começavam a freqüentar a instituição no horário do contra-turno à escola pública, escolhiam as atividades de que queriam participar, sem que educadores ou responsáveis interferissem nas suas escolhas (a não ser para protegê-las, como, por exemplo, quando uma criança com problemas cardíacos precisa de autorização médico-familiar para a atividade esportiva).

Entretanto, avaliações internas dos últimos anos indicaram que, embora esse processo fosse considerado um importante diferencial do trabalho institucional, nem crianças, nem educadores tinham se apropriado dele como um legítimo direito das crianças. Mais ainda, muitas vezes as famílias e a comunidade o compreendiam mal, interpretando essa prática como a opção por uma metodologia que prioriza o interesse da criança em detrimento da autoridade do adulto - o que muitas vezes criou atrito nas relações institucionais. Priorizar a criança e observar o paradigma do seu melhor interesse, observar estritamente os princípios da Convenção dos Direitos das Crianças e Adolescentes, e do Estatuto, eram confundidos com permissividade, liberalidade, falta de imposição de limites.

Esse certamente é um tema significativo para a instituição. Primeiro, é preciso que os sujeitos crianças e adolescentes se apropriem de seus direitos; que os sujeitos adultos/familiares reconheçam os direitos das crianças à participação como legítimos, e que os adultos educadores percebam suas práticas como um instrumento de promoção de direitos, não como uma concessão. Essas mudanças, então, poderão contribuir para que crianças e adultos ocupem em cooperação seus espaços de cidadania, sem que isso se constitua em um conflito a ser administrado nos espaços de socialização das crianças. Em segundo lugar, considerando que este é um processo

que precisa ser trabalhado em várias instâncias, é preciso tornar as crianças co-partícipes do processo – e é isso que fundamenta esta proposta de investigação-ação.

As consultas bibliográficas, a visita a uma das experiências mais conhecidas de participação infantil institucional – a da Escola da Ponte, em Vila das Aves (Portugal) -, assim como a observação de experiências similares de parceiros (como a Save the Children - Suécia, organização que temos como referência pela consolidada trajetória de sistematizar experiências neste campo), somadas a 18 anos de reflexão e diálogo entre os textos legais e conceituais e a nossa prática – tudo isso foi dando forma a este projeto. A sua intencionalidade não se esgota na análise desta proposta, mas desdobra-se no modo como ela pode contribuir para que as crianças desta organização participem de fato da vida institucional e no acompanhamento de como isso contribuirá para qualificar suas outras relações sociais, familiares e comunitárias, promovendo-as e protegendo-as ao aproximá-las de seus direitos. A seguir, o relato do caminho percorrido.

Capítulo 3 – Os primeiros passos: crianças e adultos implicados na ação de cooperar

Na preparação do primeiro encontro, decidimos que apresentaríamos uma proposta que evidenciasse para as crianças os objetivos do projeto. Fizemos um esboço que pudesse ser recheado e alterado pelas contribuições das crianças. A partir do segundo encontro elas se tornaram co-autoras das proposições, formatação e organização dos trabalhos.

O primeiro encontro foi detalhadamente planejado e aconteceu no dia 9 de janeiro de 2008, com duas horas e meia de duração. O planejamento teve como ponto de partida a leitura de bibliografia referente a pesquisas com a participação de crianças e as suas recomendações, especialmente em relação a: dinamicidade, ludicidade, confidencialidade, transparência contratual, valorização da opinião das crianças baseada numa escuta qualificada do adulto.

Planejamos este primeiro encontro dividindo-o em três momentos:

1º O convite à participação

2º A voz das crianças: o primeiro exercício

3º “Contrato” selado com as mãos

3.1 O encontro marcado - Crianças e adultos e um objetivo

As crianças chegaram no horário marcado, estavam muito bonitas, com suas melhores roupas, alegres, falantes, dispostas. Pareciam querer demonstrar que se prepararam e aguardaram ansiosas pelo encontro. Das 34 crianças inscritas, 26 compareceram. Três meninas ligaram justificando a ausência: aproveitaram as férias para visitar parentes/madrinha em um bairro distante. As outras cinco crianças que faltaram desistiram de participar do grupo.

Nós também estávamos ansiosas. Preparamos um lanche para recebê-las e para favorecer a integração. O alimento tem um valor especial na prática comunitária e institucional. É uma demonstração de acolhimento e de satisfação.

Contamos com a facilidade natural do período de férias, com todos os espaços físicos disponíveis para utilizarmos. Nessa instituição o atendimento às crianças é interrompido no mês de janeiro, que coincide com o período de férias escolares e

também com as férias coletivas dos trabalhadores da instituição. Há uma combinação de razões, pois também não há como a organização funcionar sem que as crianças tenham direito a transporte gratuito que só funciona em períodos letivos³⁹. Outros projetos institucionais com jovens e adultos têm funcionamento regular neste período.

Inicialmente, éramos três facilitadoras dividindo as tarefas relacionadas aos objetivos e nos revezávamos nas funções de coordenar as atividades, de observar e registrar a evolução dos acontecimentos. Neste primeiro encontro, seguimos o roteiro:

- I. Apresentar o tema participação infantil por meio de uma história infantil⁴⁰; ouvir as crianças sobre a importância da Participação Infantil para o desenvolvimento das crianças, das famílias, comunidades e organizações. Abordar a participação infantil como um direito, e sua utilização em alguns países como forma de colocar em prática o disposto na Conferência dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDCA) e o do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).
- II. Falar do interesse da instituição em ampliar a participação infantil e como este grupo poderia ajudar a construir caminhos para um trabalho que considerasse e valorizasse todas as formas de participação infantil com todas as crianças da organização a partir da sua própria experiência e vivências de participação. Apresentar a investigação como uma ação estratégica para o alcance deste objetivo, assim como seus principais fundamentos, princípios e o estatuto do trabalho com crianças. Apresentar o protocolo de pesquisa (Anexo III) e os documentos de consentimento informado.
- III. Propor um calendário de cinco encontros (16, 23 e 30 de janeiro e 11 de fevereiro) para que, no dia 12 de fevereiro, crianças e adultos apresentassem a proposta para toda a comunidade institucional.
- IV. Tratar da novidade de construirmos juntos as propostas dos encontros com o objetivo de criar um espaço onde a criança participe efetivamente das decisões

¹ Fizemos a previsão do custo de transporte das crianças, o que foi considerado por elas como muito positivo e um elemento facilitador de sua participação. Em relação aos pais não fizemos esta previsão, pois também não contávamos com a sua presença física, o que veio a ser proposto pelas crianças. Depois, consideramos uma falha, pois constatamos que a presença deles seria muito significativa para lidar com a repercussão desta abordagem na família. As crianças precisam de apoio para traduzir nossas ações coletivas e assegurar a continuidade de sua participação.

⁴⁰ KING, Stephen Michael. Patrícia. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1997.

da instituição, em cooperação com os adultos; e o desafio de trabalhar com um grupo grande, com crianças de diferentes idades e entender como as crianças reagiriam a isso.

- V. Mostrar os materiais e equipamentos disponíveis - máquina fotográfica, câmera de vídeo e gravador - essenciais para o registro da memória dos acontecimentos e a intenção de que fossem manuseados pelas crianças, para que os registros representassem o seu olhar.
- VI. Iniciar a pesquisa-ação com as crianças, ouvindo-as sobre como e em que momentos vivenciam a participação infantil.
- VII. Apresentar as informações e o termo de consentimento informado das crianças (Anexo IV).

Ao recebê-las procuramos identificá-las com um crachá, para que todos pudessem se chamar pelo nome, indagando como gostavam de ser chamadas.

As crianças se organizaram sentando num grande círculo já preparado, agrupando-se a outras crianças que já conheciam, ou com quem já tinham alguma amizade. Observamos que meninos e meninas se agruparam em lados opostos. Neste primeiro momento, não interferimos. Iniciamos os trabalhos contando a história de *Patrícia*, uma menina com muitas idéias e poucos /nenhum ouvintes. Escolhemos esta história pela sua relação direta com o tema da escuta e valorização pelos adultos da fala das crianças, quando tomamos o diálogo como princípio fundamental da participação. Todas as crianças permaneceram atentas, durante toda a atividade de *contação da história* respondiam às perguntas feitas interagindo com a facilitadora, numa demonstração de atenção e interesse.



Foto 1 - Primeiro encontro do GPI em 9 de janeiro de 2008.

Terminada a história, iniciamos um debate, provocado pelas seguintes perguntas:

- O que aconteceu com Patrícia também acontece com as crianças desta comunidade?
- Em quais momentos/situações as crianças são ouvidas?
- E em quais elas não são ouvidas?
- Como elas se sentem nestas situações?
- Como as crianças reagem, como elas fazem para serem ouvidas?

A princípio, as crianças ficaram quietas, como que esperando consentimento para falar. Estavam inibidas diante de uma situação nova. Precisaram ser provocadas mais diretamente e então perguntamos: “Quem já se sentiu como a Patrícia, tentando, tentando, tentando ser ouvida e... nada?!”

Várias crianças começaram a falar ao mesmo tempo, identificando-se com a menina da história. Relataram que é muito mais fácil serem ouvidas pelos seus pares do que pelos adultos, normalmente muito cansados, ocupados e irritados para ouvi-las, como se o que têm para dizer não tivesse a mínima importância. Comentamos sobre a importância do diálogo na participação.

Apresentamos para as crianças os estatutos legais que tratam da participação infantil como um direito, perguntando o que pensavam sobre isto.

As crianças mais velhas falaram mais do que as mais novas, ocupando todo o tempo/espço da falação. As mais novas observaram atentas, mas não se arriscaram a competir pela palavra. Procuramos chamar atenção das crianças para este fato, falando da relação de poder do mais forte sobre o mais fraco, do maior sobre o menor em todas as instâncias da sociedade. Exemplificamos com uma situação em que os mais velhos falam mais e mais alto, enquanto os mais novos ouvem. Que assim, as crianças menores poderiam ficar intimidadas, pensando que as maiores sabem mais, ou que suas contribuições são melhores. Perguntamos se não é assim que às vezes também acontece na relação das crianças com os adultos. Todos começaram a falar ao mesmo tempo, sem que pudéssemos identificar quem e o que falavam. Uma criança maior gritou com as outras para que “calem a boca”, de forma que nos pareceu autoritária, intervimos dizendo que reconhecíamos a boa vontade em nos ajudar, mas que não era a melhor maneira de fazê-lo. Logo comentamos se tínhamos o domínio sobre este tipo de comportamento espontâneo incorporado, habitual, que aparecia sem nos darmos conta. Perguntamos se costumavam ouvir essa frase e onde. A resposta

veio imediata: por todo lado, em casa, na aula, na rua... Perguntamos se as crianças percebiam como também a repetiam. Alertadas, elas admitiram que sim. Então, conversamos sobre como reproduzimos comportamentos aprendidos, sem nos darmos conta. As crianças ficaram surpresas por perceberem a forma como reproduziam as relações vividas nas famílias, nas escolas e nas comunidades. Falamos da importância de exercitarmos, naquele espaço, o direito de todos se manifestarem, tanto de falarem como de serem ouvidos.

Apresentamos a proposta da investigação-ação, como uma modalidade de pesquisa em que todos participam de forma igualitária em busca de um objetivo comum⁴¹. Explicamos que em algumas modalidades de pesquisa convencional o pesquisador se mantém um pouco mais afastado do grupo para poder observar de fora o que pretende comprovar, mas que numa investigação-ação tanto os investigadores quanto os sujeitos da pesquisa estão envolvidos em todas as etapas desse processo, pensando, propondo e avaliando em cooperação. Explicamos também que este tipo de pesquisa tem como objetivo entender melhor o assunto pesquisado, pelo diálogo e pela reflexão para transformar uma situação, e apresentamos o convite às crianças: se elas desejavam e como pensavam que poderiam nos ajudar a construir caminhos para que todas as crianças da instituição participassem de todas as etapas de trabalho, do planejamento à avaliação das atividades, a partir das suas próprias experiências e vivências de participação? Dissemos que essa é uma construção sobre a qual sabemos tanto quanto elas, pois é uma experiência nova para nós e que precisávamos de ajuda para que ela acontecesse e representasse de fato a participação das crianças. Informamos que, mesmo que estivéssemos trazendo uma demanda para eles, esse era apenas um ponto de partida, pois a partir deste momento esperávamos ouvi-los e, pelo diálogo, pela troca permanente entre as nossas expectativas e as deles, construirmos uma experiência que pudesse orientar a inclusão das demais crianças da instituição num processo de participação. Falamos que, a partir de experiências contadas em livros, tínhamos algumas idéias e acreditávamos nas crianças, mas ainda não tínhamos colocado a participação infantil em prática de forma genuína, como agora estávamos aprendendo a enxergá-la. Mas que, para esta experiência ser bem-sucedida, era

⁴¹ Seguimos as formulações de André Morin sobre os princípios da ação num modelo de investigação-ação (integral) em que as ações tem caráter coletivo, comunitário, tangíveis para a operacionalização do grupo, não completamente predeterminadas, processuais, 'que passam pelas etapas de conscientização, de reflexão, análise, de correção, de verificação e de crescimento do conhecimento' (Morin, 2004 :82).

necessário que todos estivessem envolvidos e comprometidos com este objetivo. As crianças mostraram-se animadas, respondendo afirmativamente ao convite. Explicamos por que escolhemos trabalhar com um grupo de crianças com idades tão diferentes. Os espaços sociais formais - as escolas e grupos das organizações sociais, as igrejas, as escolinhas, costumam dividir as crianças por faixa etária, acreditando que é mais adequado trabalhar grupos de interesses similares/homogêneos, pois as crianças da mesma idade parecem ter os mesmos interesses e motivações.

Sempre acreditei que trabalhar com faixas etárias homogêneas era mais produtivo. Talvez exatamente porque venho de uma experiência da educação formal e incorporei seus pressupostos, fundamentados na psicologia desenvolvimentista. Mas, aos poucos, acessando outras fontes, comecei a me indagar se a formatação da escola não confina as crianças a modelos muito distantes daqueles que configuram seu cotidiano na família, na comunidade e na sociedade.

Como instituição social, a Fundação Xuxa não precisa reproduzir esse modelo. Então, o primeiro rompimento importante com o modelo escolar que realizamos foi conferir à criança o direito de escolher as atividades de que gostaria de participar, incluindo elementos de negociação (como, por exemplo, a escolha de pelo menos duas áreas distintas, entre artísticas, esportivas, culturais e tecnológicas). Isso se refletiu instantaneamente na qualidade da participação das crianças. As famílias e os educadores se ressentiram um pouco por não poderem interferir nessa escolha, mas avalio como positiva esta primeira de mudança do olhar para as crianças. A segunda ruptura foi não formar mais grupos definidos por faixas etárias a partir dos seis anos de idade. Assim, os grupos são formados por crianças de 6 a 12 anos de idade. As atividades de que participam são de: Artes (visuais, teatro, hip hop), Esportes (futebol, natação, jiu jitsu) e Cultura (inglês, rádio, leitura), e Ciência e Tecnologia (cursos regulares de informática, acesso à internet, e manuseio de equipamentos e tecnologias da comunicação).

Educadores e crianças avaliam como positivas a inclusão de crianças de idades diferentes no mesmo grupo. Embora não lidemos com conteúdos formais, nossa prática inclui conhecimento e aprendizagem por meio de múltiplas linguagens. Essa mudança não alterou a qualidade da produção das crianças. Obviamente que há todo um cuidado na capacitação dos educadores e no acompanhamento dessa rotina. Trabalhamos com crianças consideradas “muito difíceis” para a família e para a

escola. Elas são produtivas e tivemos uma diminuição expressiva nos conflitos entre criança-criança e criança-adulto.

Essa é uma experiência focada num tempo e lugar. Mas não podemos desconsiderar que, a cada passo que damos na consolidação do olhar para a criança como pessoa-cidadã plena, vamos *minimiz*ando alguns fatores que antes dificultavam nossas relações e a qualificação da nossa prática. Não tenho uma visão idealizada, dessa prática. Há muito ainda que caminhar, mas já temos alguns indícios de que a pedagogia da presença, a participação infantil e a promoção de uma cultura da não-violência ajudam na cooperação e co-construção de uma interação diferenciada entre adultos e crianças.

Tivemos contato com algumas experiências de educação formal com organização de grupos de crianças por segmento, sem distinção da faixa etária: na pré-escola, creche e educação infantil (de 0 a 6 anos), primeiro segmento do ensino fundamental (de 7 a 10 anos), segundo segmento (de 11 a 14 anos), o que elimina a preocupação com a adequação do espaço físico, e dentro destes grupos as crianças se organizam em projetos por interesse. Talvez não seja um modelo adequado a nossa realidade, considerando a falta de condições de trabalho dos professores e apoio que necessitariam, e a certeza do quanto é mais trabalhoso esse formato de organização, que exige planejamento e abordagens múltiplas, diferenciadas.

Nosso grupo seria formado por crianças de diferentes idades, por entendermos que as crianças maiores e menores podem aprender umas com as outras e que nós poderíamos experimentar se realmente é positiva a constituição de um grupo com essa diversidade. O tamanho do grupo também foi colocado como uma escolha de receber todos os que se inscreveram. Acrescentamos que esta não era uma decisão fechada e que, posteriormente poderíamos concluir e decidir pela divisão do grupo em dois subgrupos, observando o critério da idade, se elas assim preferissem.

As crianças, organizadas num só grupo, disseram que gostariam de experimentar trabalhar no grupo como estava organizado e que poderíamos voltar a esse ponto mais tarde. Os maiores se calaram e os menores não falaram. O silêncio incomoda, e eles ficaram se provocando para que alguém tomasse a palavra. Deixamos o clima se instalar, pois sabíamos que a tensão quando provocada no grupo pode contribuir para que apareçam suas dificuldades. As crianças começam a falar todas ao mesmo tempo, como que para romper com o incômodo que causa o silêncio,

embora dêem demonstrações de que estão concordando com as colocações, não conseguimos distinguir a fala de cada uma.

Retomamos a palavra para dizer que precisávamos estabelecer algumas regras para a nossa convivência. Não como um manual de “nãos”, mas *como* a nossa organização poderia facilitar a participação de todos. Neste caso, a disciplina – como Anton Makarenko a apresenta - contribui para uma participação produtiva mais igualitária.

Acostumadas, pela prática institucional, que valoriza este padrão de relação, de construção coletiva de regras, as crianças começaram a propor:

- Falar um de cada vez.
- Ter paciência para ouvir o colega mesmo que não tenha interesse no que está dizendo.
- Se inscrever para pedir a palavra.
- Saber esperar a vez.
- Respeitar a opinião do outro.
- Observar o horário, e justificar as faltas e atrasos.
- Neste momento falamos do uso dos equipamentos pelas crianças, para os registros dos encontros.

Aproveitamos a oportunidade para falar sobre o direito de ficar calado: as pessoas são diferentes e as suas participações também. Falar⁴², neste grupo, não era obrigatório. Embora o diálogo seja um dos componentes inerentes à participação, o espaço que o possibilite precisa ser construído pelo próprio grupo. Cada criança participaria como desejasse, respeitando seu modo de ser, como se sentisse mais à vontade. Poderia, inclusive, deixar o grupo no momento em que quisesse, ou se mudasse de idéia ao longo da pesquisa. De forma nenhuma isso poderia se constituir em constrangimentos. E aos poucos fomos colocando os mecanismos que regulariam as relações do grupo - que constam nos documentos de informação e de consentimento, de forma que as crianças pudessem tirar dúvidas interferir, sugerir e transformar esses documentos.

Por questões éticas e de confiabilidade, falamos da importância de assumirmos o compromisso de sigilo. O que fosse dito no grupo não poderia ser comentado fora dele. É preciso que adultos e crianças se sintam confortáveis para dizer o que pensam

³ Ver os protocolos de pesquisa no Anexo III - “Consentimento Informado para as Crianças” e “Informações sobre a pesquisa para as crianças” no Anexo IV.

sem correr o risco de verem suas opiniões expostas para outras pessoas. As crianças não hesitaram em aceitar este princípio.

Durante os encontros não tivemos nenhum ruído na comunicação entre os meninos e meninas - o que não é comum num grupo de crianças/pessoas. Ao final dos encontros do grupo, quando fomos construir o que seria um rol de Elementos Chaves de Qualidade (ECQ) para promover a participação infantil e realizamos a nossa Teia de Aranha (modelo de avaliação), as crianças apontaram, entre esses indicadores, a *confiança no grupo*.

Ao final dos encontros perguntamos se era impressão nossa ou se nos tinha passado despercebido, porque não presenciáramos nenhuma briga, discussão, conflito, fofoca que envolvesse as crianças durante a realização dos encontros. Elas confirmaram que não houvera nada e isso nos fez intuir que a condução dos trabalhos com crianças, quando o referencial de comportamento do adulto está aberto para uma escuta qualificada e de disposição para negociação, favorece a instalação de um clima de maior camaradagem entre meninos e meninas.

Elas foram firmes quanto à necessidade de se sentirem seguras de que suas opiniões não seriam usadas contra elas. Respondermos que este era um compromisso de todos adultos e crianças. Fomos construindo o nosso contrato como um modelo aberto⁴³ que coloca todos os envolvidos partilhando as responsabilidades, com base no diálogo.

Neste momento, as facilitadoras perguntaram: a partir do convite feito, como podemos trabalhar - fazendo um exercício - para vermos as situações em que as crianças são ouvidas e as situações em que falamos e ninguém presta atenção? Como eles gostariam de trabalhar? E partimos da proposta delas.

As crianças propuseram a elaboração de cartões diferenciados pela cor para representarem as situações em que são ouvidos e as situações em que suas opiniões não são levadas em consideração. O grupo se subdividiu em três subgrupos e sugerimos que procurassem juntar-se a crianças que conheciam pouco, formando grupos misturados: meninos e meninas, maiores e menores. Utilizamos o recurso de

⁴³ “Contrato significa entendimento negociação entre as partes consentintes [...]” Morin 2004:62 que cita Schön (1930 sobre contrato aberto: “Em um contrato aberto o cliente se torna mais ativo. Ele participa, Ele se une ao profissional para melhor compreender o caso. O cliente exerce um controle sobre a ação e a situação...”

tapar os olhos, como no pique-esconde, esperando que se organizassem enquanto contávamos até 30. Houve algazarra, correria, gargalhadas, gritos. Quando terminamos a contagem e abrimos os olhos os três grupos estavam formados.



Fotos 2 e 3 - Crianças se organizando em grupos refletindo sobre situações em que são ouvidas e não são ouvidas no seu dia a dia

Os grupos buscaram espaços diferentes para trabalhar. Colocamos uma boa quantidade de material disponível numa caixa: revistas, cartolinas, cola, tesoura, hidrocor, lápis cera, lápis de cor, tinta, papel cartão colorido, etc.

Os grupos se organizaram rapidamente já deixando prenúncios de como são produtivos e que adotam formas diferentes de trabalho, e a liberdade de escolha facilita sua organização mais adequada às características do grupo constituído.

Colocamo-nos como observadores e facilitadores em situações de dúvida, por compreendermos a promoção da participação como elemento de fortalecimento da autonomia, mas as crianças demonstraram independência nas suas buscas de soluções para dar conta da tarefa. Os mais novos ficaram rodeando o grupo, como que para encontrar os seus lugares.

Considerando o interesse, a dedicação e o detalhismo dos grupos no debate e na confecção dos cartazes, o tempo destinado a esta atividade se esgotou e não interferimos para não interromper o processo de produção dos meninos e meninas. Essa foi uma característica que marcou esse grupo, o que nos levou, dali para os demais encontros, a considerar o tempo destinado para cada atividade. Consultamos o grupo quanto aos encaminhamentos, pois estávamos no horário limite combinado de encerrar os trabalhos e precisávamos cumprir esse horário para que os pais que os esperavam em casa não ficassem preocupados.

“Na pesquisa ação integral, é importante atribuir um tempo suficiente para que as forças vivas dos participantes sejam utilizadas ao máximo. É recomendado deixar a chance aos participantes de encontrarem mecanismos de participação, de tomar o tempo necessário para considerar todos os elementos de um problema [...] (Morin 2004:87).”

As crianças propuseram que deixássemos a apresentação dos grupos para o início do encontro seguinte. Fizemos combinações sobre onde deixar guardado o material produzido, destacando que ele pertencia a todo o grupo.

Fizemos um combinado com as crianças de que elas participariam da (re) leitura e interpretação dos dados e que faríamos essa interpretação ora juntos, ora separados. Era preciso garantir que a palavra/opinião das crianças fosse reproduzida neste relato, pois um dos objetivos do trabalho era criar um espaço de participação em que as crianças e adultos se apropriassem dos resultados de suas produções e para isso precisávamos ouvi-las sobre o que percebiam nos resultados dos trabalhos realizados.

Perguntadas sobre como gostariam de descrever os trabalhos realizados pelos grupos, as crianças disseram que gostariam de fazer os relatos sobre os seus próprios grupos de atividades. O que segue é a descrição das crianças, seus registros posteriores e à luz da produção dos seus grupos.

O relato dos resultados de cada um deles foi feito posteriormente, por crianças que se voluntariaram para reescrever os produtos de cada um dos três grupos (Anexo II). Percebemos que as crianças são críticas, mas sem rigidez na avaliação do

comportamento dos adultos em relação à escuta das crianças. Foram muitas as situações relatadas em que não são ouvidas de forma qualificada pelos adultos. Entretanto as crianças são sensíveis diante da não escuta, que as entristece, mas são hábeis em perceber as brechas para que prestem atenção em suas colocações, expressões de desejos e dúvidas.



Fotos 4 e 5 - Crianças trabalhando sobre o tema: “quando são escutadas ou não pelos adultos”

Depois de perguntarmos se restava alguma dúvida, as crianças foram convidadas a expressarem a sua opinião sobre a decisão de participar ou não da pesquisa: duas cartolinas foram apresentadas, uma com o desenho de uma mão representando o *sim*, e outra representando o *não* (desejo participar). Solicitamos às crianças que pensassem no seu desejo de freqüentar o grupo. Seriam mais quatro encontros similares a esse primeiro. Elas foram convidadas a deixar suas assinaturas

conforme a decisão tomada. Em uma cartolina representada por uma mão com o polegar para cima representava o sim (indica elas querem participar) as crianças “assinaram” seus nomes com o desenho de sua mão. Caso não quisessem participar, as crianças “assinariam” seus nomes/mão na outra cartolina, que indicava o não.



Fotos 6 , 7 e 8 - Assinatura do contrato

Todas as crianças deixaram o registro de suas mãos na cartolina que representava o sim. Decidiram naquele momento participar do grupo. Dissemos que fora dado o primeiro passo, mas que, para o grupo acontecer, ainda teríamos que dialogar sobre muitos detalhes. Apresentamos a necessidade de ter documentos de consentimento informado para crianças e para pais e o ritual de leitura e assinatura que precisaria ser cumprido para que iniciássemos os trabalhos cuidando dos direitos delas.

Nesse primeiro encontro tratamos do protocolo da investigação falando sobre em que base se daria nossa relação. Não apresentamos o protocolo fisicamente, embora ele já estivesse pré-definido no papel, por consideramos relevante observar como as crianças reagiriam a estas formalidades, e que sugestões dariam para os encaminhamentos junto aos seus principais cuidadores. Falamos novamente sobre a possibilidade e a liberdade de a criança desistir, não querer mais, de ficar calada, da garantia do seu direito de não participar, do sigilo, dos registros, das produções, da autoria. O ato de adesão é simbólico, mais uma estratégia de que colocassem suas posições de forma que pudessem visualizá-la e guardá-la como registro desta passagem do grupo.

Explicamos que, para os encontros seguintes, precisaríamos de ajuda delas na organização. Isto significava que, entre um encontro e outro, um grupo menor precisaria se encontrar para o planejamento. Eles concordaram e disseram que isso poderia acontecer na sexta-feira, um bom dia para nós também. Falamos que o grupo de trabalho para organização dos próximos encontros, daqui por diante chamado de GT, precisaria ser menor para ser produtivo, e que teria como principal tarefa pensar e propor assuntos e dinâmicas para os encontros que se seguiriam. Várias crianças pediram para participar, mas fixamos um número de até dez crianças, que poderiam se revezar na preparação dos encontros seguintes. Dissemos que teríamos muito trabalho pela frente, e elas não se assustaram com isso; pareceu que estavam acostumadas a trabalhar muito. Assim, oito crianças se apresentaram para apoiar a organização desse momento.

3.2 Construindo relações horizontais

No primeiro encontro, o roteiro foi proposto sem a participação prévia das crianças. No segundo seria diferente: um grupo delas, oito, faria parte da preparação em cooperação com um dos facilitadores apoiado por um educador observador, que registrava a fala das crianças.

Nessa reunião do GT de preparação, começamos perguntando o que as crianças lembravam do que havíamos tratado no primeiro encontro. Elas deram as seguintes respostas, registradas por uma observadora/educadora conhecida pelas crianças:

“Que quando as crianças falam os adultos não escutam” - Cassiane⁴⁴

“Que 99% das crianças não são ouvidas e 1% é ouvida” - Fabiane

Susike discordou e alterou os percentuais: “50% para os que ouvem e 50% para os que não ouvem”.

E começou um debate acirrado sobre as suas experiências particulares. Comentaram sobre como é a sua participação nas famílias e algumas crianças fizeram duras críticas às suas relações parentais.

Pedimos autorização às crianças e perguntamos o que elas achavam desse procedimento. Unanimemente elas disseram que não se importavam e lembraram o que nós já tínhamos combinado sobre os nossos “segredos”.

Aproveitamos a deixa para falar mais formalmente sobre os protocolos de pesquisa com crianças. Apresentamos a importância dos registros (gravações de imagem e voz) para lembrar exatamente dos acontecimentos com mais exatidão e falamos como eles poderiam ser feitos em cooperação com as crianças.

Todas demonstraram muito interesse sobre o assunto. Elas já estavam com a máquina fotográfica sob controle. A partir daquele momento, as imagens registradas ficaram por conta dos olhares das crianças.

Apresentamos o Termo de Informação e Consentimento das Crianças para leitura coletiva e sugestão de como poderíamos apresentá-lo às outras crianças e às famílias. Mostramos que este Termo seria encaminhado para o consentimento dos pais (Anexo V). E que precisaríamos fazê-lo logo, pois esta era uma condição para iniciarmos de fato os trabalhos. Trata-se de uma questão de respeito aos procedimentos que regulamentam as pesquisas, especialmente com crianças. Temos

⁴⁴ Os nomes mencionados são fictícios, inventados por cada criança, sem o conhecimento das demais.

um termo de consentimento de uso de imagem e voz para todas as crianças matriculadas na instituição, mas sabemos se tratar de um procedimento diferenciado. As famílias demonstram certo temor sobre o que as crianças falam da vida privada e pode ser tornado público. No encontro com as famílias isso se explicita de forma mais objetiva.

Abordamos a questão da identidade das crianças, sobre como tratá-las nos relatos. Elas pareceram não dar muita importância a isso. Relatamos alguns casos em que elas falaram coisas que, na hora do registro, pareceu-nos que elas não deveriam ser identificadas. Trata-se um procedimento recomendado para pesquisas com crianças. É um assunto polêmico, muito discutido, sobre a identificação ou não das crianças, por motivo de exposição. O exemplo que segue ocorreu numa outra circunstância, quando uma criança gravou uma matéria para um programa de TV, exibido em cadeia nacional, e se arrependeu do que disse. Precisamos recorrer à produção do programa para solicitar que aquela fala fosse editada (o que acabou acontecendo). Ela estava autorizada a falar, não sofreu influência ou pressão, mas se arrependeu do que falou e não queria que sua fala fosse exibida. Kramer aborda este tema buscando o equilíbrio ético entre proteger as crianças de uma exposição que represente risco para elas e em conferir-lhes a autoria de suas produções, um equilíbrio difícil, que nos propomos a buscar nesta abordagem, junto com as crianças.

Incluímos nos exemplos suas falas sobre relação familiar, perguntando se gostariam de vê-las publicadas. Elas acabaram compreendendo que se sentiriam mais à vontade, menos expostas com a utilização do recurso a um codinome (que protege a criança sem lhe tirar a autoria, como sugere Kramer).

Apresentamos o Protocolo da Investigação como uma plataforma de direitos, que adultos e crianças têm, quando participam de pesquisas. Pedimos sugestão sobre como proceder e elas rapidamente disseram que poderiam inventar um nome. A proposta evoluiu para que usassem a primeira letra do seu próprio nome para criar um outro, e que faríamos isso juntos, quando o grupo estivesse todo reunido no encontro seguinte.

“Essa idéia foi 100%” disse Fabiane - numa mostra de valorização do uso de conhecimento adquirido sobre percentuais. Falei que ela parecia um político que conheço que usa muito os números para impressionar os eleitores. Ela me disse que, recentemente, tinha aprendido a calcular percentagens e estava gostando de usar este conhecimento. Fabiane gosta de falar e usa o que aprende para valorizar o que diz. É

uma menina muito esperta e, apesar de gaguejar não tem medo de se expor. É respeitosa e trata o adulto como igual. Susike também gosta de usar percentuais, na informalidade, brincam com estes conceitos recém-aprendidos.

Falamos sobre a importância da atenção deles e dos pais quando assinavam documentos, que é preciso ler o documento todo, que algumas pessoas têm preguiça quando o texto é muito grande e acabam assinando papéis sem saber o que estava escrito e depois são prejudicadas por isto.

As crianças falaram sobre a escolaridade dos pais, e transcrevemos os registros de um observador participante, e de como se sentem em relação a isso:

“Eu que sempre leio os bilhetes da instituição para minha mãe. Ela não sabe ler” - Fabiane

“A minha mãe lê muito pouco, e eu sempre digo para ela ler para ampliar a leitura, a minha mãe só quer ver novela e arrumar a casa. Ela não quer aprender mais, não fica interessada em ler” - Cassiane

“Minha mãe só vê novela e dorme, ela fica muito cansada porque trabalha muito” - Francielly

“É, mas é preguiça mesmo, porque eu já falei que arrumo a casa, ajudo com meu irmão para ela estudar e ela não tá nem aí. Assim a vida não melhora” - Cassiane

“Minha mãe fez o curso de alfabetização aqui, e agora lê um pouco, mas eu ajudo”- Eduardo

Combinamos que, nesses casos, eles ajudarão os pais a ler o Termo de Consentimento. Quando viram o Termo, as crianças ficavam impressionadas com o tamanho dos textos e, preocupadas de que seus pais não teriam paciência, para lê-lo por inteiro.

“Ih, meu pai, nem pensar, ele me bate muito, chega irritado. Bebe, e fica violento. Tenho muito medo dele. Vou ler com a minha mãe” - Eduardo

“Eu tenho muito medo de falar errado perto da minha mãe. Ela fica irada” - Tatá

Outras crianças falaram sobre a impaciência dos pais quando chegam do trabalho. Usualmente estão irritados e agressivos. Pensamos em estratégias de, por exemplo, escolher uma hora em que estivessem todos calmos em casa para tratarem do assunto. Percebemos que hesitaram, que havia um impedimento, que poderia repousar na falta de letramento de alguns responsáveis, ou na falta da prática do diálogo nas famílias.

Explicitamos essa percepção. Cassiane sugeriu que fizéssemos uma reunião com os pais, para contarem sobre “como era”, “quando eles eram pequenos”, na busca de uma estratégia para minimizar o pouco ou inexistente hábito de diálogo nas famílias, para encontrar na memória dos adultos um aliado. Demonstram saber como essas memórias são significativas para os seus pais. As crianças sabem do temor dos pais sobre o que podem ou não podem falar conosco, e também das suas questões em relação ao respeito que temos com as crianças, o que pode se tornar um complicador para elas, nas relações familiares. Entendemos que pedem para medirmos esta conversa, para que não ficassem no meio: entre a instituição e a família. Não há uma animosidade explícita, mas as famílias, ao mesmo tempo em que gostam do tratamento que é dado às suas crianças, acabam se vendo confrontadas pela diferença de modos de tratamento dados pela própria família, e vêm no valor que atribuímos à fala das crianças, e sua conseqüente potencialização nas relações uma forma de desautorizá-las. Sugerimos experimentarmos o melhor jeito para apresentar a solicitação, pois entendemos que precisamos investir no diálogo entre as crianças e seus pais, o diálogo com este dado se confirmou na reunião de pais.

Respondemos que sabíamos da dificuldade de pais e mães participarem de reuniões exemplificando com a participação deles em outras reuniões, como as da escola e procuramos ouvi-los sobre como encontrar uma alternativa. Eles propuseram que a reunião fosse num domingo, pela manhã, pois assim os que trabalham também poderiam comparecer. Pensamos juntos sobre como convencer os pais e eles retomaram a fala de Cassiane de usar o recurso de suas histórias, conversando sobre “quando eram pequenos”. Disseram que a idéia da Cassiane era legal, e voltam a valorizar o quanto os adultos gostam de lembrar do passado, de contar suas memórias. E, quando perguntamos o que sabiam sobre a história de seus pais, se surpreenderam por conhecerem muito pouco delas.

Nasceu assim a idéia de convidar os pais para um encontro, tanto com o fim de pedir consentimento para participação de seus filhos, como para ouvi-los sobre como era quando eram crianças; para fazê-los refletir sobre como se sentiam e criarem empatia com o sentimento de seus filhos. Combinamos apresentar esta proposta para o restante do grupo e decidir com a participação de todos. Também sugeriram um roteiro para as crianças conversarem com os pais sobre o tema participação infantil, antes do encontro, para sensibilizá-los a comparecer. Se os pais tivessem dúvidas

sobre o que estávamos fazendo, poderiam vir antes da reunião para uma conversa particular.

Nós, facilitadores, nos comprometemos a preparar uma pasta para cada criança/família com o conjunto destes documentos e trazê-la no encontro seguinte.

Demonstramos preocupação com a necessidade de uma autorização antecipada das famílias e as crianças disseram que elas (famílias) confiavam na organização. Comentaram o quanto eles gostam e sentem falta das atividades da instituição:

“Minha mãe sabe que aqui estou seguro” - Eduardo

“Gosto muito daqui, é minha segunda casa” - Susuke

“É minha primeira casa, gosto mais daqui” - Fabiane

“É melhor ficar todo o tempo aqui. Em casa ficamos muito sozinhos e aí dá vontade de fazer bobagem” - Danyelle

Fabiane conta que, numa das avaliações de rotina da instituição, Joel escreveu uma carta para um educador social (23 anos, educador de hip-hop, que está na instituição desde os quatro anos) perguntando por que ele não pintava os fios brancos do cabelo e nem fazia a barba. No dia seguinte, Rafael chegou de barba feita e cabelo pintado e perguntou a Joel se tinha gostado. Eles consideraram esse fato o máximo da consideração. Só porque uma criança disse que não gostava da aparência, ele pensou e mudou.

“Isso é o que faz a diferença nas relações com os adultos daqui, comparando com outros lugares. Os adultos prestam atenção. Pena que trabalham muito...” - Fabiane

Sugeriram a implantação de uma caderneta, que pudessem levar para casa com o registro de sua participação nos encontros. Que este seria um instrumento para suas famílias acompanharem sua frequência aos encontros do grupo. Avaliamos a proposta e, depois de aceita, nos comprometemos a confeccioná-la para o encontro seguinte.

Todos disseram que é muito importante saber ler. Dali o assunto foi para o uso da internet. As crianças afirmaram que, nos tempos atuais, em que a maioria das pessoas usa a internet, não é possível existir pessoas que não saibam ler.

Todas as crianças acima de nove anos usam a internet com regularidade no Ponto Comunidade da instituição. Elas contaram que a utilizam para se comunicar com os amigos - quase todos têm Orkut - e para pesquisar. Demonstraram muita familiaridade com o assunto. Disseram que na escola percebem a diferença entre os

professores que são usuários da rede e os que não são. As aulas ficam mais interessantes. Os professores que usam a internet trazem sempre mais novidades.

Começaram a falar sobre os espaços de aprendizagem (de socialização). Disseram que gostavam de estar na escola. Embora as aulas sejam “paradas” gostam da convivência com os amigos. Afirmaram que a relação professor/aluno precisa ser boa, se não o aluno não aprende e pode até ser prejudicado.

“...igual aconteceu com meu irmão que repetiu de ano porque a professora não gostava dele, e nem ele dela” - Fabiane

Valorizamos (os facilitadores) a escola como um espaço de múltiplas aprendizagens. As crianças, em sua maioria, disseram que gostam da escola e reconhecem a sua importância. Por outro lado, disseram que ela não é como antigamente, como no tempo dos pais. Agora elas aprendem em vários lugares e citaram a internet, a TV e espaços informais, como os das atividades da instituição. Disseram que o conhecimento hoje chega para mais pessoas e de uma forma mais igual. Disseram que os adultos têm mais experiência, viveram mais, mas isso não significa que sabem mais do que as crianças e que nem sempre têm mais informações. Falaram com muita propriedade sobre as mudanças no mundo.

Cassiane diz que Galileu teve problemas por causa de suas teorias, que antigamente as pessoas não podiam ter gatos, nem fazer remédios caseiros, pois poderiam se chamadas de bruxas e até morrer. Mas hoje os tempos são outros, tudo mudou e essas coisas não fazem a menor diferença. Ela diz que aprendeu isso com a TV.

Começaram a falar sobre o uso que fazem da TV e, pelas suas afirmações, percebemos que fazem usos diferenciados da TV.

“Vejo quatro novelas por dia, com a minha mãe” - Tatá

“Tem um canal lá em casa que só passa desenhos, se pudesse só assistia este canal” - Eduardo

“Com o canal Futura, aprendo muito” - Danyelle

Deste grupo, metade das crianças tinha acesso a canal fechado por meio das ligações da *Gatonet* (sistema clandestino e ilegal de serviços de telecomunicação utilizado pela população mais pobre). Ficamos muito surpresas com as afirmações espontâneas das crianças, pois sabíamos do controle e das recomendações de suas famílias sobre o que deveriam ou não contar fora de casa.

Vivemos num mundo de profunda transição de valores. Como educadores, precisamos mediar o que entendemos como positivo e o que as crianças e suas famílias trazem de modo diversificado para o interior do trabalho.

Muitas vezes nos assustávamos e nos indagávamos a partir dos valores trazidos pelas crianças como produto da sua cultura familiar e comunitária. E por que não admitir que, por vezes, alguns comportamentos dos adultos / educadores também se constituíam em constrangimentos ao avaliarmos a ética nas relações criança – educador - instituição. Sem pretender assumir uma postura maquiavélica entre o bem e o mal, não podíamos deixar passar despercebida a banalização dos valores que regulam as relações sociais.

Já há uma maioria da população se comportando de uma nova ótica, que compromete / confunde a formação do quadro de valores das crianças, pois quando adotados por uma maioria pode pressupor que determinados comportamentos são mais acertados. Assim tratam a ilegalidade como aceitável.

Nossa postura inicialmente rigorosa teve que dar lugar a um espaço de escuta qualificada – de compreensão e tolerância. A necessidade de manipular discursos/critérios para serem atendidos em suas necessidades cria um modo de vida que incorpora os valores sociais pautados na lei do “vale tudo”, de “querer se dar bem” e torna a honestidade e o respeito sinais de incompetência social – essa idéia é tão amplamente disseminada, que as pessoas que vivem num meio hostil (pela falta de acesso a condições dignas de vida, pela violência estrutural e individual) assumem determinados comportamentos como naturais, pois o que está em jogo é a sobrevivência. Ter essa compreensão é fundamental para compor uma contraproposta institucional a essa realidade.

Procuramos tratar esses fatores de forma bem simples e a partir de dois princípios: a empatia e a valorização da ação coletiva.

Não entramos em confronto explícito (já o fizemos no passado) com poderes locais, mas aprofundamos, pela reflexão sobre as práticas, metodologias de contraposição a esses valores disseminados.

Durante dois anos trabalhamos a ética nas relações: entre pares, na instituição, na família, na escola. O que foi um momento de reflexão coletiva sobre o que ético ou não nas relações interpessoais e sociais.

As crianças se apóiam, mediam conflitos e são muito sensíveis a essa proposta, pois para elas a humanização das relações assume o significado de

segurança e proteção. Por exemplo: quando machucadas, se cuidam, sempre procurando envolver o causador da “dor física ou psicológica” no ato de cuidar do outro de se solidarizar com seus sentimentos. As práticas positivas são valorizadas quando, por exemplo, uma criança que acha um objeto é estimulada a apresentá-lo (para contrapor a lógica dominante do *achado não é roubado*) e, quando o faz, todas as suas relações – amigos, familiares, escola – são parabenizadas por terem contribuído para a formação de uma pessoa tão legal, tornando atitudes como essa um mérito da própria criança e seu entorno. A dimensão de tomar para si é enorme tanto para quem vive uma profunda e absoluta falta de acesso ao consumo, como para quem não considera esperto outro tipo de comportamento.

É uma estratégia não só de valorizar o comportamento das crianças, mas tentar seduzir os adultos para também reconhecerem seu valor. As crianças são críticas na leitura destes comportamentos e levam para suas famílias todo o tipo de indagações. Isso não significa que alguns hábitos sociais não sejam incorporados como “procedentes”, pois estão acima das nossas possibilidades enfrentá-los como a pirataria, ou a pressão a que são submetidos pelos poderes locais. Entretanto, insistimos em tentar desnaturalizar comportamentos individualistas e violentos, promovendo uma reflexão permanente sobre justiça, igualdade, solidariedade, tolerância, cooperação, respeito às diferenças. É muito trabalhoso, mas, convencidos, fomos incorporando a pedagogia da presença e do diálogo como parte da cultura institucional. As crianças dão respostas positivas a esta abordagem.

É óbvio que é uma batalha permanente, às vezes inglória, e que encontramos resistências frente aos poderes locais, e a não contribuição de algumas famílias, mas é exatamente isto que justifica a nossa existência. Nestes 19 anos, eles ficam no campo do estranhamento respeitoso, já que nunca sofremos qualquer forma de agressão mais explícita.

Por outro lado, evitamos uma atitude moralista, de julgamento, procuramos partir do entendimento e aceitação. Assim, somos procurados por pessoas de todas as idades: crianças, jovens, adultos e instituições para mediar conflitos relacionados a direitos humanos, sociais e éticos. E, seja qual for o contexto, não nos omitimos nesse compromisso, por vezes nos expondo consideravelmente.

Desde 2001, compomos uma rede de proteção local para enfrentarmos de forma coletiva e comunitária as situações e maior tensão nas relações sociais locais.

A partir dos direitos conquistados com o ECA, hoje muito disseminados, e da reconhecida posição da instituição em relação a estes direitos, sabíamos que isso poderia gerar desconfiança nas famílias sobre o que estaríamos conversando com as crianças e que uso faríamos destas informações.

As crianças demonstraram valorizar muito o espaço que estávamos construindo, também para contarem as suas experiências e falarem das suas vidas. A maioria sentia medo dos pais, de suas reações, mas admitiam a possibilidade de mudança e contavam com o apoio de adultos como nós para aproximá-los dos pais. Mesmo que de forma indireta, apareceu o movimento agregador das crianças que buscavam interação nas relações entre elas, suas famílias e a instituição.

“Toda vez que tem uma reunião de pais aqui e que a minha mãe vem... eu não sei o que acontece, o que vocês falam, mas minha mãe volta mudada. Me trata com mais carinho, reclama menos. E parece que ela volta à infância, porque chega mais renovada e mais brincalhona. Quando pergunto o que aconteceu, diz ela que volta daquele jeito porque conversa com outras mães e esquece de tudo que ela devia fazer em casa. A outra coisa é que ela vai saber como seus filhos estão na instituição e, vendo o que nós produzimos, se sente mais orgulhosa dos filhos” (registro escrito de Cassiane, sobre o impacto de reuniões institucionais no comportamento dos pais).

Pelos depoimentos das crianças, percebemos que não estavam habituadas a experimentar relações horizontais⁴⁵. Por outro lado, quando essa possibilidade foi colocada, se sentiram muito confortáveis em estabelecê-las. Esta impressão foi se confirmando/consolidando nos encontros seguintes.

⁴⁵ O educador Paulo Freire contrapõe às relações verticais da “educação bancária” as relações horizontais da “educação problematizadora” que “ocorre numa relação horizontal, onde educador (a) e educando (a) estabelecem constante diálogo, buscando transformar a realidade... A educação problematizadora é uma relação dialógico-dialética entre educador (a) e educando (a), ou seja, ambos aprendem e ensinam juntos.” Em *A relação educador-educando na perspectiva freireana*, de Adriana Marques Ferreira e outros no V Colóquio Internacional Paulo Freire – Recife, 19-22/09/2005, disponível em http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/A%20RELA%C3%87%C3%83O%20EDUCADOR-EDUCANDO/20NA%20PERSPECTIVA/20FREIREANA.pdf, acessado em maio de 2008

3.3 Decidir, fazer escolhas se aprende na infância

No segundo encontro, as crianças chegaram com a mesma animação e entusiasmo do anterior. Usamos neste encontro registros fotográficos, de áudio e anotações de um observador participante. Tínhamos muito trabalho pela frente e iniciamos o encontro observando o roteiro básico a seguir:

- I. Conversar com as crianças sobre o que entendiam por participação e construir um conceito do grupo
- II. Propor a escolha de um nome para o grupo;
- III. Apresentar os resultados dos grupos do primeiro encontro
- IV. Uma das crianças que participou do encontro apresenta o resultado do GT para o grupo deliberar sobre as propostas.
- V. Apresentar e distribuir o Termo de Consentimento Informado de crianças e pais, para que levassem para casa para leitura conjunta com os pais.

Considerando a diversidade de opiniões sobre entendimento do que é participação em suas vidas, introduzimos essa pergunta - o que entendiam como participação? Precisávamos compreender o que as crianças do grupo pensavam sobre o tema. Propusemos que as crianças escrevessem a sua opinião, em pequenos cartões. Enfatizamos que não haveria respostas “certas” ou “erradas”, pois para nós o mais importante era conhecer o entendimento de cada um deles sobre o tema. À medida que concluía, íamos lendo e colando num quadro, formando um painel com os conceitos. Falamos sempre sobre a importância de ter opinião própria e de juntar o que sabemos com o que o outro sabe para aprendermos mais sobre um assunto.

Algumas crianças optaram por desenhar e uma das facilitadoras se encarregou de fazer os registros do que a criança pretendia comunicar com o seu desenho

Assim chegamos à síntese do pensamento dessas crianças sobre participação. Resolvemos transcrevê-los na íntegra por considerarmos este material a matéria-prima deste trabalho. A heterogeneidade do entendimento delas enriquecia a nossa experiência.

- “Participação é companheirismo, é um ajudando outro, se um amigo vê que você está com dificuldade de fazer alguma coisa ele vem e ajuda, ele vai participar da ajuda”. Cristian demonstra com desenhos sob o título “participação em trabalho”, onde as crianças negociam e podem discordar...

- “Participação é quando a gente tem uma boa frequência e um bom comportamento, saber ouvir as pessoas quando elas estão lá na frente falando, respeitar os amigos, não ficar *catucando* na hora em que o adulto estiver falando, para ficar tomando *esporro* à toa, quando não é necessário” - Tuany

- “Participar é ter idéias, participar das atividades, colaborar” - Susike

- “Kaká de oito anos representou um desenho sobre o tema Natal (festa recentemente vivenciada). Desenhou uma menina falando que estava muito só”. Entendemos que para ela participar poderia ser estar junto, e que algo não ia muito bem em seu sentimento com relação a isto. Dissemos que percebemos e propusemos conversar em separado sobre isto e ela se mostrou muito receptiva, satisfeita de ter visto sua tristeza percebida.

- Joel faz um desenho relacionando participação com festa. “Desenhei coisas de Natal porque Natal é bom... porque eles dão muito brinquedo, porque dá comida e deixa a gente brincar”. Ela fez a relação de Natal feliz com criança feliz. Também escreveu o seguinte “eu axoqueparticipação é boua porque porqueé laebua parami é bouapravocês”. Entendemos que para ser participação precisa ser bom para todos os envolvidos.

- Eduardo também desenha. Uma menina convidando um menino para participar. Quando perguntado conta que a garota estava muito triste, pois tinha inventado um concurso e que ninguém queria participar, mas passando na rua encontra um garoto e o convida ele diz sim.

- Fabiane, também desenha um menino que traz flores para a professora e responde presente. Um ambiente escolar onde outra menina também parece feliz.

- Yasmim também desenha duas meninas e conta para nós que a amiga chamou a outra para brincar e ela preferiu assistir televisão, ao invés de brincar com sua amiga. A menina ficou muito triste, muito constrangida.

- “Participar é você dar conselhos para seus amigos, fazer alguma coisa que não possa ferir seu próximo”.

- Para Higor “Participação para mim é você participar das coisas boas em casa, com a sua mãe, no trabalho, em qualquer lugar onde você esteja. Você pode até se dar bem na vida *participando*”.

- “Para mim participação é ouvir o que a pessoa lá na frente está explicando. Não é ouvir sem atenção é ouvir com atenção e participar no que ela fala e quando ela perguntar eu responder. Pra mim participar é isto” - Andressa

- “Participação é ajuda, dar idéias, colaborar, saber ouvir e também ser ouvido”

-Yanka

- Participação é uma atividade, uma reunião, uma festa em que todos falam, em que todos participam das coisas - Lukinha

- Participação de todos é muito legal, porque assim a gente se diverte, a gente brinca, desenha, se diverte bastante. Eu acho muito legal participar de tudo, legal é também de passeios de shows. Participação de todos”.

- Participação é um trabalho em conjunto, que todos participam - Antônio

- Kaká desenha duas meninas chegando em casa. A pequena diz para a grande: - Minha saia rasgou. E a outra responde: - Tá bom, depois eu compro outra. Eu fiz este desenho do meu pensamento. A saia da menina rasgou no caminho da casa dela, ela e a mãe dela, aí o avô dela deu um abraço nela e na mãe dela quando ela chegou em casa.

- A professora está ensinando o menino a fazer a prova porque o menino não sabia fazer a prova. Wilson não pode explicar melhor o que queria dizer, era isso.

- Participar é você participar das coisas como ajudar nas famílias, fazendo as lições de casa, como varrer a casa, lavar a louça e outras coisas. Isso é participar! Participar na escola é ajudar a professora a arrumar a sala! - André.

- O que eu entendo por participação é que cada um dê sua opinião e respeite e, claro, ajude um ao outro. Cassiane desenha exemplificando com três adolescentes que conversam: - Vamos fazer uma festa? - Eu trago a pipoca. – Hummm, eu trago o bolo! E termina com o convite: participe!

- Participação. Em CASA é ajudar a mãe no dia a dia, arrumando a casa, lavando a louça, etc. Na ESCOLA: é participar dos trabalhos que os professores passam, ajudar o professor nos momentos difíceis, participar dos jogos na escola - Dara

- Participação eu acho que significa um direito ou até uma vontade que todos têm. Participar de alguma coisa é um direito que todos temos e que para mim é meio complicado de explicar, dá vontade de falar várias coisas ou até fugir do assunto. Uma pessoa pode participar de várias coisas, mas por vontade própria, por livre e espontânea vontade. Nada obrigado, participa se quiser, faz o que quiser. Ter vontade de participar é uma coisa boa. Uma pessoa participativa é uma pessoa comunicativa que aprende muitas coisas e ensina muitas coisas” - Paulinha

Figura 1 - Imagem digitalizada - Definição de participação

O que é participação?
Participação pra mim é:
Quando você faz parte de algum grupo que irá discutir alguma coisa como: O que nós podemos fazer para mudar a nossa escola.
Participar é sentir que você faz parte do grupo, dar idéias, colaborar com os outros amigos, respeitar uns aos outros, se sentir bem no grupo em que você faz parte, principalmente ter vontade de estar ali e querer participar

(Francielly)

Ao final, lemos todos os cartões colocados no quadro para as crianças, perguntando o que achavam das diferentes afirmações. Elas disseram que, cada um tinha um entendimento, mas que eles se complementavam. E escolheram a definição de Francielly como a definição de todo o grupo.



Foto 9 - Dinâmica de construção coletiva do conceito de participação⁴⁶

As crianças estavam ansiosas para apresentar os resultados de seus trabalhos realizados no primeiro encontro e antecipamos esse momento dando início às apresentações dos grupos.

Retomamos o que ficou faltando do encontro anterior e as crianças apresentaram as conclusões de seus trabalhos.

Os registros foram feitos pela educadora de apoio e pelo gravador incorporado neste encontro com a autorização do grupo. Havíamos combinado que quando o gravador fosse usado as crianças poderiam pedir para desligá-lo, sempre que considerassem que não queriam essa forma de registro para suas falas.

Apareceu a fala das crianças ao apresentarem os trabalhos e suas conclusões de como se sentem quando não são ouvidos: “Quando uma criança chora é para chamar atenção. Puxa a mãe pela saia, querendo fazer alguma malcriação... É o seu jeito de chamar atenção” (Adrielle). Seguiu-se uma discussão sobre em qual idade ou tamanho a criança é mais ouvida e o grupo se dividiu: alguns diziam que os pais davam mais atenção às menores, que dão mais trabalho; outros, que, a partir de uma determinada idade, os pais ficam mais preocupados com quem os filhos estão andando e, com medo de que se envolvam em “situações de violência”, começam a ficar mais preocupados e dão mais atenção a estes.

⁴⁶ A partir da foto nº nove, inclusive, todas as fotos que constam deste trabalho foram tiradas pelas crianças. Elas escolheram as fotos a serem incluídas, entre as mais de 200 fotos que fazem parte do acervo deste projeto.

Neste momento de apresentação, elas disseram que o pai desenhado dizia: “Cala a boca, menino!” Perguntei, mais uma vez, quem costumava ouvir esta ordem e a maioria das crianças levantou a mão, respondendo afirmativamente. Cassiane relatou um caso recente a que assistiu, quando foi tirar a carteira de identidade, com um grupo da instituição. “A mãe gritava com a criança porque ela se abaixou para amarrar o sapato. A criança não entendia por que a mãe gritava; nem eu. Mas aí a mãe começou a bater na criança, querendo que ela entendesse alguma coisa que ela (mãe) queria, mas não dizia. Isso acontece muito. Todos que assistiram a cena ficaram indignados”.





Fotos 10, 11 e 12 – Apresentação produção dos grupos:
Como a criança se sente ao ser ouvida, e quando não é ouvida nos espaços de socialização.

Entramos no assunto seguinte: o nome que gostaríamos de dar ao grupo.
Anotamos no quadro as sugestões das crianças:

1. Criança ouvida criança feliz - Cassiane
2. Participação séria - Francielly
3. Criança participando feliz - Eduardo
4. Participação com consciência - Fabiane
5. Toda criança tem o direito de participar livremente (não importa como) - Adriele
6. Participação não é só pra gente experiente, é pra gente como a gente - Danyelle
7. Não importa o sexo, não importa a idade, o que importa é participar de verdade - Adriele
8. Sugestões de crianças - Daniel
9. Criança pensa, repensa, brinca e participa - Cristian

Os nomes sugeridos pelas crianças pareciam refletir o que entendiam por participação e como se sentiam em relação ao que estavam vivenciando. Como não chegamos a um consenso, resolvemos deixar as sugestões de nomes guardadas para amadurecerem durante os encontros. Combinamos que, enquanto não decidíssemos, iríamos utilizar o nome de Grupo de Participação Infantil.

Conversamos sobre o ato de decidir. Fazer escolhas nem sempre é fácil e, quando se trata de um grupo, a escolha ainda é um pouco mais difícil. Quais as formas que poderíamos utilizar para fazer as escolhas em grupo? As crianças sugeriram o processo de eleição. Votaríamos e o nome mais votado venceria. Pedimos que elas pensassem bem, pois escolher por maioria é um recurso válido e muito utilizado no dia-a-dia, quando há dificuldade de chegar ao consenso (explicamos o que era isso). As crianças concordaram que era melhor adiar a decisão, voltando a ela quando o grupo se sentisse mais preparado. Posteriormente, quando voltamos a consultá-las por escrito, abrindo possibilidade para outras propostas, a maioria escolheu “Criança, pensa, repensa, brinca e participa”. Entretanto, o nome informal de Grupo de Participação Infantil prevaleceu pelo hábito.

Demos prosseguimento, convidamos uma das crianças a apresentar o que fora proposto e acordado pelas crianças na reunião do GT. Nesta segunda reunião já fizemos um rodízio do uso da filmadora e da máquina fotográfica. Passamos à apresentação das propostas.

No debate sobre o sigilo das informações veiculadas durante os encontros, prevaleceu a proposta de que cada um escolheria um novo nome iniciado pela mesma letra de seu nome real. Uma das crianças explicou as outras o porquê desse procedimento e as crianças gostaram da “brincadeira” de inventar um outro nome. Todas preencheram um folheto com seu nome e sua identificação no projeto, sem que os outros soubessem deste novo nome. Seria um segredo entre os facilitadores e cada criança.





Fotos: 13 e 14 – Escolhendo o nome fictício que será usado nesse trabalho

As crianças sugeriram que o encontro com os pais fosse num domingo, das 9 às 11 horas, de modo que todos pudessem participar. O objetivo seria apresentar a proposta do projeto, já que muitos pais estavam curiosos, com dúvidas sobre o projeto, se realmente suas crianças estavam participando. Quando foi apresentada também a proposta da caderneta de participação, todos manifestaram satisfação. Havíamos preparado um modelo de caderneta para que aprovassem. Ficaram muito felizes pelo símbolo que a caderneta representava de que faziam parte daquele grupo/projeto, o sentimento de pertencimento.





Fotos 15 e 16: Crianças recebendo a caderneta de participação proposta por elas

Para sensibilizar os pais para o encontro proposto, as crianças sugeriram a realização de uma entrevista (feita por elas) sobre como os pais participavam nas diferentes instâncias de suas vidas quando eram crianças. Então, voltamos à questão de quanto as crianças sabiam sobre a vida dos pais.

Perguntamos se todos percebiam que participação dá trabalho. Toma tempo, exige responsabilidade, implica em compromissos. Elas concordaram, mas disseram que é como uma brincadeira legal. Nove crianças se apresentaram como voluntárias para fazer o roteiro de entrevista com os pais: Fabiane, Danyelle, Higor, Susike, André, Yanka, Wilson, Eduardo e Joel.

Apresentamos o material que levariam para casa num envelope nominal, para irem lendo com os pais. Explicamos por que precisávamos destas autorizações. Lemos os documentos com eles. Não gostam deste tipo de atividade, mas coube explicar que alguns modelos de pesquisa para crianças não incluem o consentimento informado delas, apenas dos pais, responsáveis ou professores. Somente os modelos alinhados com os direitos das crianças, estavam comprometidos em ouvir diretamente as crianças sobre os seus interesses e desejos, confirmando as suas competências, tanto no dia-a-dia como para participarem de uma investigação-ação.

Se tivessem alguma pergunta em relação a estes documentos lembramos às crianças que estávamos à disposição para marcar e atender individualmente todos os

pais que tivessem dúvidas, enquanto não realizássemos a reunião agendada. Todos pegaram seu envelope, um pouco preocupados com a quantidade de papéis que teriam que ler com os pais.

Antes de finalizar o encontro, pedimos que dissessem como se sentiam com um grupo tão grande e como avaliavam o trabalho com idades diferentes. As crianças disseram que estavam gostando e gostariam de continuar com o grupo como estava.

“Os maiores têm idéias e podemos aprender com eles”, Fabiane.

“Às vezes, tenho vergonha dos maiores, mas acho legal aprender”, Joel.

“Todo mundo junto sempre é melhor, juntar acaba dando alguma coisa melhor”, Dara.

Encerramos com a pergunta: como se sentiram hoje? “-Ótimos”, responderam em coro. O que foi bom? “-Tudo”! E Joel resumiu: “Foi a ética”. As crianças começaram a cantar um sambinha sobre a ética, feito no ano anterior pelas crianças e o educador da oficina de percussão, e que todos sabiam cantar.

Samba da Ética

Ética,

Não é só falar, mas tem que praticar...

Preste atenção!

Preste atenção, meu irmão;

A vida tem que ser assim;

Criança tem que estar na escola;

Pra garantir um futuro que é show de bola.

E aí!

Com dignidade vamos à luta com toda comunidade;

Ética tem a ver com compromisso;

Não é só palavra é questão de exercício.

Contamos com você, gente da Pedra!

Pra fazer isso acontecer!

Ética tem a ver com compromisso;

Não é só palavra, é questão de exercício.

Ética,

Não é só falar, mas tem que praticar...

Capítulo 4 - Múltiplas linguagens, experiências e sentimentos

Nesta etapa do trabalho nós e as crianças usamos e abusamos do uso de atividades artísticas que provocavam o diálogo com as suas experiências, com as outras crianças e entre elas e os adultos. Colocamos em prática o conceito de Lois Malaguzzi, de Reggio Emilia, da criança “rica” em potencial, poderosa, competente, inteligente, que tem voz própria e que deve ser ouvida para ser considerada com seriedade, como co-constructora do conhecimento, da cultura e da sua própria identidade (Dhalberg, Moos & Pence -2003: 63 a 85).

Esse olhar promotor do direito da criança ficou centrado no relacionamento das crianças com outras crianças, seus pais e familiares, educadores, com a instituição, com a comunidade, e foi sendo construído e reconstruído numa perspectiva construcionista social, no sentido que a esta expressão foi atribuído por Dahlberg.⁴⁷ Caminhamos na direção em que as crianças apontavam, sem qualquer estrutura pré-determinada de expectativas e normas além das colocadas inicialmente para e com o grupo. Uma estratégia pouco confortável para adultos numa relação com crianças mediada por uma relação institucional. Aos poucos, fomos ganhando confiança na co-condução das crianças, baseada no diálogo, nos relacionamentos, na comunicação daquilo que muitas vezes não é dito, mas que precisa ser ouvido. Com muita simplicidade, as crianças foram nos dizendo sobre as suas preocupações, seus hábitos, suas formas ora óbvias ora pouco usuais de ver o mundo que as cerca. Relatamos os encontros em que as crianças tratam das suas famílias, das escolas, da comunidade, se preparam para receber as outras crianças, participam de eventos apresentando suas vivências de participação na vida institucional, falam dos adultos e avaliam esta experiência.

Consideramos este momento o começo de uma história.

⁴⁷ “A construção social de uma comunidade de agentes humanos originada na nossa interação ativa com outras pessoas e com a sociedade” (Dahlberg -1997/ 2003: 87).

4.1 Aprendendo a escuta: as crianças, suas histórias e significados

O objetivo do segundo encontro do GT era preparar o roteiro de entrevista com os pais. Além do facilitador, um educador observador fez os registros das falas das crianças, que também foram gravadas, e posteriormente transcritas. As crianças se encarregaram do registro fotográfico.

Recebemos as crianças para dar continuidade às decisões tomadas no grupo. Elas falaram sobre a dificuldade de apresentarem o documento aos pais. Precisávamos entender melhor o que estava por trás desta dificuldade, além do que já fora dito.

Precisamos reconhecer que a instituição, de fato, tem um lugar reconhecido na defesa dos direitos infantis – é uma marca sua. Noutro projeto de pesquisa com as famílias, *Crianças como Sujeitos de Direitos (CSD)*, realizado em parceria com o Promundos⁴⁸, os pais já haviam se queixado de que as crianças tinham direitos, enquanto eles sequer se reconheciam como sujeitos. Isso poderia ser um dos fatores que interferiam e refletiam nessa nova relação?

Antes de começar a elaborar o roteiro da entrevista, apresentamos essa possibilidade às crianças que, em resposta, comentaram que alguns pais não conseguiram ler todos os documentos porque chegavam muito cansados, outros não tinham paciência. E começaram a contar algumas experiências relacionadas à bebida alcoólica, contando a reação dos pais que haviam bebido, e o quanto elas (crianças) também já tinham experimentado bebidas alcoólicas. Quase todas já experimentaram bebidas. Algumas por engano: “*meu pai fez um negócio lá em casa (pau nas coxas), eu pensei que era danoninho e tomei*” (Wilson); “*eu também bebi, pensei que era guaraná... ainda bem que foi só um pouquinho*”. Outras por estímulo: “*Meu pai toda hora fica me oferecendo; ele fala assim: quer beber um pouco? e eu falo: - não, quero coca-cola*”.

Perguntamos se gostariam de conversar sobre o que acontece em casa relacionado ao consumo de bebida alcoólica, uma experiência que parece muito presente em suas vidas, em um outro momento dedicado a este assunto. E sugerimos

⁴⁸ Disponível em <http://www.promundo.org.br/>. Acessado em 20 de agosto de 2008. Uma organização não governamental criada em 1977 que atua no Brasil e em outros países em desenvolvimento, em projetos voltados para jovens e crianças com o objetivo de promover relações mais equitativas entre homens e mulheres e na prevenção da violência interpessoal.

que conversem com os pais sobre esta experiência na vida deles (pais) e sugerimos anotarmos este assunto para incluir no roteiro da entrevista.

Retomamos o objetivo da elaboração do roteiro de entrevista com os pais, procurando entender com as crianças os objetivos desta proposta. Exploramos a natureza das perguntas, concluindo com as crianças que as perguntas não são para ficar descobrindo segredos sobre a vida dos pais, nem delas próprias (crianças), mas para ter uma idéia de como os pais viveram aquelas questões e se, de alguma forma, repetem o modelo da educação que receberam com seus filhos. Falamos deste ciclo de aprender e repetir, dos nossos comportamentos como aprendidos e repetidos. Explicamos que, entretanto, recebemos pedido de ajuda de muitos pais que buscam apoio para fazerem diferente, para não repetirem com seus filhos a educação que receberam (quando convencidos de que não foi boa). E que conversar pode ajudar pais e filhos a entenderem algumas práticas que, se boas, precisam ser preservadas e, caso contrário, repensadas e transformadas.

As crianças quiseram falar sobre suas relações familiares. Propusemos anotar alguns itens mais importantes, para não deixar de concluir nossa tarefa - elaborar o roteiro para a conversa com os pais. Elas falaram sobre as práticas de educação que sabem que seus pais receberam, todas pautadas em violência e carências múltiplas. Compararam os trabalhos realizados pelos pais com o que realizam. Desde muito cedo, os pais trabalhavam pesado na roça, ou em casa, cuidando sozinhos de muitos irmãos. As crianças hoje têm tarefas que para elas são mais simples, ou fáceis, segundo eles: varrer quintal, lavar louça, cuidar do irmão mais novo. Não pareceu que estavam se queixando. Percebemos a contradição entre o que disseram no encontro anterior de que pouco, ou quase nada sabiam da vida dos pais, pois comentavam histórias e situações vivenciadas por eles.

Joel lembrou de um dia, quando tinha três anos de idade, em que foi esquecido em casa por toda a família e ficou trancado. Dizemos que Joel estava lembrando de um dia muito ruim e que talvez pudéssemos incluir no roteiro este tipo de lembrança. Imediatamente as crianças sugeriram incluir também um dia muito legal, uma boa recordação da infância. Deram sinais de que se preocupavam com os pais. Mas eles próprios não conseguiram parar de falar de suas lembranças tristes, drásticas. *“Meu avô foi assassinado perto da casa da minha vó. Tem um beco, aí ele estava em frente ao beco conversando com a vizinha. Aí apareceu um cara de moto lá na esquina, o*

cara pegou o revólver, começou a atirar, e deu três tiros na cabeça do meu avô” (Danyelle).

Comentamos que não foi uma bala perdida. Perguntamos se alguma criança teve parentes baleados. Elas responderam que não, mas estavam com muitos casos de violência para contar, muitos assassinatos na família (primos, tios, etc). Constatamos que só se referem aos parentes quando tratam da sua família biológica, direta. Falaram da morte como um tema recorrente e o consumo de bebida alcoólica reapareceu. Houve quem já tenha perdido parentes pelo consumo excessivo de bebida e outros convivendo com dependentes químicos em risco de vida. Falamos brevemente sobre drogadição e síndrome de abstinência, explicando para as crianças o significado desses termos.

Danyelle perguntou quantas perguntas já tínhamos registradas. Respondemos que poucas, mas não precisamos nos ater a números, e sim à abrangência do que queremos saber. As crianças sugeriram que passássemos às lembranças dos tempos de escola. Percebemos que o exercício de formulação das perguntas remete as crianças às suas próprias experiências. Falamos de crianças que maltratam outras crianças. Dizemos que isso se chama bullying⁴⁹, que é muito comum, que precisamos estar atentos para não permitir que isto aconteça. Mas as crianças não conseguem ver esta forma de violência como isolada da violência praticada pelos adultos, assim como não parecem distinguir muito claramente entre violência doméstica e institucional.

“Lá na escola eles prenderam dois garotos. E também já fizeram meu tio igual cachorro. Meu tio mordeu uma garota, aí botaram ele na coleira e davam comida para ele igual cachorro.” - Wilson

Perguntamos se isso é permitido e as crianças disseram que não. Fizemos comparações entre o passado e o presente nas situações de que ouviram falar.

“Minha mãe ajoelhou muito em milho, e ainda tinha que ficar olhando para a parede” - Danyelle

“A Lu. (uma professora conhecida da comunidade) batia com uma régua de madeira e colocava os alunos ajoelhados em milho” - Wilson

⁴⁹ O termo *bullying* compreende todas as formas de atitudes agressivas, intencionais e repetidas, que ocorrem sem motivação evidente, adotadas por um ou mais estudantes contra outro(s), causando dor e angústia, e executadas dentro de uma relação desigual de poder. Em <http://www.bullying.com.br/BConceituacao21.htm>.

As crianças começaram a falar sobre como os pais relatam que apanhavam em casa. Perguntamos se devemos incluir no roteiro esta pergunta sobre violência sofrida em casa e na escola. Elas disseram que achavam importante. Começaram a relatar situações em que ainda sofriam violência na escola, inclusive física: puxões de orelha, sacudidas, tapas, agressão com objetos.

Joel disse que Kaká é muito chorona, que começa a chorar antes de apanhar e aí não apanha. O grupo riu e disse que esta é uma estratégia para fugir da surra. O castigo físico pareceu ser uma experiência comum. Pais batem nos filhos, irmãos mais velhos batem nos mais novos, menores. A violência doméstica ainda é um tema muito delicado. Aparece a relação de poder do maior sobre o menor, do mais forte sobre o mais fraco, do que possui sobre o que não possui bens materiais, que é tão precocemente apreendida, incorporada aos hábitos comportamentais das crianças no seu trato cotidiano.

Comentamos que, tanto em casa como na escola, a criança deve ficar protegida de violência, que existem direitos. “*De brincar, de estudar, de comer, de soltar pipa...*” se adianta Wilson, parecendo recitar um dos artigos do ECA. Entrando em terreno delicado, respondemos: “Sim. E, de não apanhar.”

Perguntamos o que pais delas diziam e pensavam sobre esses direitos. “*Tem uns que batem*”, “*falam que vão botar em colégio interno*”, “*não chamam para conversar*”. O recurso disseminado pela doutrina da situação irregular é recorrente. Apesar de transcorridos dezoito anos da publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente a memória do uso da internação das crianças das classes populares permanece - muitos de seus pais pertencem à geração que viveu sob a sombra desta ameaça. Percebemos que as crianças não estavam à vontade para falar sobre este assunto de forma tão direta. Sabiam da nossa posição pessoal e institucional sobre o assunto. Elas mesmas buscam o recurso de falar na terceira pessoa.

Danyelle contou que uma vizinha sua faleceu e que as crianças estavam abandonadas somente na companhia do pai e que, mesmo assim, elas tinham pavor dele. Um dia, uma das meninas se machucou muito feio, perdeu a metade do nariz e “*chorava, dizendo que o pai ia matá-la*”. É a estratégia de falar na terceira pessoa, como forma de não se expor. Pois Danyelle é uma das crianças de que temos registro de notificação de violência doméstica física grave. Ela mesma em uma situação de visita institucional em que estava apresentando a instituição, quando o visitante, Leonardo Yunes - um holandês representando a *Fundação van Leer* - perguntou sobre

a situação de violência doméstica a que eram submetidas às crianças, se adiantou a dizer que ela era um caso de VD. Que sofrera espancamentos e, que fora apoiada e que hoje estava ali podendo falar sobre isto.

Perguntamos: o que mais podemos incluir no nosso roteiro? Elas respiraram aliviadas com a mudança de assunto... e nós também. A violência doméstica sofrida pelas crianças ainda é assunto de difícil abordagem, pois embora não goste de sentir dor física e emocional, é difícil para a criança admitir que seus pais, pessoas tão queridas, sejam capazes de lhes infligir tal dor, em nome do cuidado e da proteção. Estão inseridas numa cultura em que se educa pela imposição do poder, com a possibilidade do uso da força física. É um conflito para a criança admitir o equívoco desta prática e ela acaba por aceitar que ela merece tal tratamento.

Como estavam surgindo muitos assuntos do cotidiano das crianças, constatamos o quanto elas se mobilizavam com estes temas, possivelmente porque têm pouco espaço em suas vidas para estas conversas. Perguntamos se não gostariam de fazer uma lista com temas sobre os quais gostariam de tratar em grupo. Eles propuseram a criação de uma oficina e até sugeriram sua nomeação: “Plano de Convivência para a Vida - Convivência Social”; entendi que estavam se apropriando de um novo trabalho realizado com as famílias nomeado de Programa de Promoção Familiar e Comunitária, que compreende a construção de um plano de promoção com cada grupo familiar da instituição. Pedi que sugerissem temas e conversassem com outras crianças e nos trouxessem propostas. As propostas vieram dois dias depois, com o mesmo título, e um subtítulo: Temas importantes para nós, que passamos a transcrever conforme a apresentação das crianças:

- Como ajudar nossos pais a conseguirem um emprego melhor;
- Como lidar com certos acontecimentos no trabalho e na vida de todos;
- Como lidar com preconceito “oculto”;
- Como saber se somos racistas ou não;
- Aprendermos uma forma de nos darmos bem com todos;
- Etiquetas: como se comportar em alguns lugares;
- Como lidar com pessoas de outras classes sociais;
- Como podemos lidar com pessoas mal educadas;
- Como podemos tomar decisões;
- Como reagir quando vemos uma pessoa discriminando a outra;
- Como lidar com pessoas que não querem ser ajudadas;

- Educação sexual

Os temas eram indagações que as crianças tinham para si, e não tinham com quem compartilhar. Aceitamos a proposta de construir um currículo para esta oficina, incluindo um grupo maior de crianças que gostariam de participar. Este foi um dos compromissos assumidos com este grupo, para o futuro.

Prosseguindo o trabalho, as crianças sugeriram incluir no roteiro de entrevista informações sobre amigos, sobre algum professor considerado marcante, se sofreram algum preconceito, se tinham apelidos, quanto tempo eles permaneceram na escola, se gostavam de estudar. Esclarecemos que talvez não pudéssemos incluir todas essas informações, o que não impedia que as crianças conversassem sobre isto com seus pais.

Algumas crianças relembram os recursos utilizados pelos pais para se ausentarem de casa para estudar ou trabalhar “eles dizem que vão comprar bala, picolé, sacolé”. Vamos compreendendo que a negociação da educação familiar também se dá por meio de trocas: a criança se comporta e ganha algo. Quando tocamos nesse assunto, elas disseram que seus pais também negociavam com os avós, e a base era a tarefa doméstica. Só podiam brincar na rua se fizessem as tarefas. Neste grupo, apesar de as crianças colaborarem com os serviços domésticos, não pareceu que considerassem relevante a presença deste hábito. Isso pode significar que há uma negociação nas relações parentais com uso de artimanhas e omissões, o não dito o que pode refletir na construção de seus valores. A todo instante aparece a idéia da criança boa como aquela que obedece, respeita atende as demandas dos adultos. Em alguns momentos sentimos que as crianças dão uma direção aos assuntos baseadas em sua lógica de compreensão, que foge ao nosso controle, mas não interferimos pois entendemos que essa direção faz sentido para as crianças, quando elas não reagem, ou demonstram conforto e entendimento na condução dos temas.

Violência comunitária e drogadição voltaram à baila: “*Tia, sabe, tem uns caras docistas (sic) que vendem um negócio, um doce, com maconha dentro, é bolo, pirulito... um cara morreu, só deixaram a cabeça dele. A mãe falou que só ia enterrar quando encontrasse o corpo.*” Perguntamos: e o que ela fez com a cabeça? “*Tá guardada, ela disse que não vai enterrar, não*”. Wilson é tão criativo nos seus exemplos, que às vezes deixa dúvidas sobre a sua veracidade. As crianças comentaram que parecia filme de terror e começaram a discorrer, como espectadores assíduos, sobre esse gênero cinematográfico. Dizemos que é muito assustador, mas

temos dificuldade de mudar o foco da conversa. Então, perguntamos o que eles pensavam: os pais teriam brincado mais na rua, ou assistido TV? Tiveram TV? Sabendo que os pais vinham de experiências muito diferentes, deixamos esta pergunta em aberto.

De novo no tema da violência comunitária, as crianças falaram do perigo que representava brincar na rua, das mortes na comunidade, da falta de cuidado de alguns pais que permitem que crianças muito pequenas (de dois, três anos) fiquem na rua sozinhas.

Falam de outros como de si mesmas. Comentamos que poderíamos reservar um dia para conversar sobre essas experiências, sobre a TV e os programas preferidos (e assim fomos acumulando dívidas para o futuro).

Trocamos algumas dicas sobre como abordar melhor os pais, e combinamos que o roteiro seria apenas um guia facilitador para a conversa e não seria preciso prender-se a ele se surgissem outros assuntos. As crianças demonstraram preocupação de não conseguirem anotar tudo. Relembrando que o objetivo é sensibilizar os pais por meio de suas memórias para o encontro de pais, onde trataríamos de autorização para a participação no grupo, mas especialmente de como tratam e entendem a participação das crianças no dia-a-dia familiar, diminuimos a preocupação com os registros. Mas Andressa retomou o assunto, sugerindo que os pais que pudessem ajudariam na anotação das respostas. André, que se mantivera calado, sugeriu acrescentarmos as dificuldades que os pais tiveram na vida quando eram pequenos. “E sobre a participação das crianças: se elas podiam escolher, se podiam opinar em casa e na escola, com os amigos mais velhos...”.

Quando estávamos encerrando o encontro, Wilson perguntou se conhecíamos a “dança do Créu”, trazendo o tema do funk para a nossa pauta. Admitimos que não, e as crianças se surpreenderam. “Nunca assistiram “Tsunami II”? Nem o número um?” Elas pareciam perplexas, como que perguntado em que mundo vivíamos... Falaram sobre a presença do funk em suas casas: “todos gostam”. Nós perguntamos de quê se tratava essa coisa com a qual as crianças estavam tão familiarizadas e que nós desconhecíamos por completo. Perguntamos quem teria o DVD para emprestar e elas responderam que não iríamos gostar... “é meio indecente”. Disseram que costumavam assistir a fita de DVD pirata com os pais e amigos. Aquela experiência, desconhecida para nós, era parte de seu universo. Wilson tentou dar uma demonstração do que era o “Tsunami”, citando o tio mais velho, seu ídolo que domina o assunto. Todas as

crianças comentaram sobre suas impressões, com mais timidez do que Wilson, mas demonstrando a mesma familiaridade com o tema.

Propusemos que organizássemos as informações, até então anotadas. Quem se encarregaria de digitar as perguntas? Três crianças disseram que tinham habilidade para a digitação e comprometeram-se a apresentar o material no encontro seguinte.

(Saímos do encontro à procura de uma fita do “Tsunami”, pois já não seria possível continuar trabalhando com as crianças desconhecendo completamente essa parte do universo que elas freqüentavam. Dias depois, não apenas assistimos ao programa, como convidamos outros educadores a fazê-lo. Embora não tenhamos nos escandalizado, como Wilson imaginara, percebemos a diferença entre a forma como lidamos e apresentamos o mundo para as crianças e a de outras alternativas que chegam a elas. O “Tsunami” veicula o seu conteúdo com o áudio ao ritmo de uma batida pesada e uma coreografia que simula o ato sexual - linguagem substancialmente diferente da que é utilizada em outros espaços de socialização, como as escolas e os projetos sociais.)

4.2 Autonomia e independência na administração da rotina

Iniciada a reunião, as crianças do GT apresentaram o resultado das propostas para o roteiro de entrevista (Anexo VII) com os pais. Surgiram algumas dúvidas: os pais seriam obrigados a responder tudo? “a gente terá que vir à reunião com eles? Nós, que somos irmãs, precisamos levar dois questionários?”. Provocamos as próprias crianças a apresentarem soluções. E elas sugeriram: “ninguém deve ser obrigado a nada; quem é irmão pode dividir: um entrevistaria o pai, outro, a mãe e, se não tivesse contato com um dos dois, as crianças poderiam fazer a entrevista juntas”. Perguntaram: se os pais não quiserem trazer os filhos, a gente insiste? Dissemos que era importante que os pais comparecessem e que eles viessem juntos para participar da reunião, ouvir o que seria dito, tirar dúvidas e se apoiarem mutuamente. (Eles escutaram com curiosidade, pois não é uma prática comum pais e filhos participarem de uma mesma reunião, a não ser em atividades específicas de integração) Passaram a relatar como aconteceu a leitura, em casa, dos documentos (Informação e consentimento autorizado):

“Eu li sozinho, minha mãe mora separada do meu pai e, ela foi ver vaga na escola para ela” - Eduardo

“Eu li para minha mãe enquanto ela lavava a louça, só que ela não entendeu muito bem” - Fabiane

“Algumas coisas eu não consegui entender” - Amandinha

“Li como se estivesse lendo para outra pessoa. É mais fácil” - Cassiane

“Minha mãe é que leu.” - Cristian

Pedimos para que só devolvessem o envelope com os documentos assinados quem não tivesse dúvidas (nem as crianças, nem seus pais) e recomendamos que os demais aguardassem, pois iríamos explicar o que ficou de dúvida no final e poderíamos ler tudo com eles e com seus pais.

Começou uma disputa pelo uso dos equipamentos de registro: filmadora e máquina fotográfica e pedimos sugestões sobre como proceder. Para resolver essa situação, as crianças sugeriram que houvesse inscrição e sorteio entre os que queriam operar os equipamentos. Assim, a partir desse dia, as crianças que quisessem passaram a se inscrever na hora da chegada e depois se distribuía pelo tempo de uso.

Pedimos às crianças - usando uma folha de papel ofício dividida em três partes iguais - que descrevessem, desenhando ou escrevendo, a sua rotina diária apresentada em turnos/períodos manhã/tarde/noite. Elas o fizeram com poucos detalhes, o suficiente para revelar que transitam entre a TV (programas variados e videogame), brincadeiras na rua com os colegas e cuidados da casa. Apenas uma criança citou espontaneamente o pai, contando que assistia ao filme, à noite, com ele. Todas as outras se descreveram sozinhas no espaço doméstico: vendo TV, fazendo as refeições, arrumando a casa. A TV foi mencionada por todas as crianças. As novelas são os programas mais citados, seguidos de desenhos e filmes.



Foto 17 – Crianças relatando sua rotina

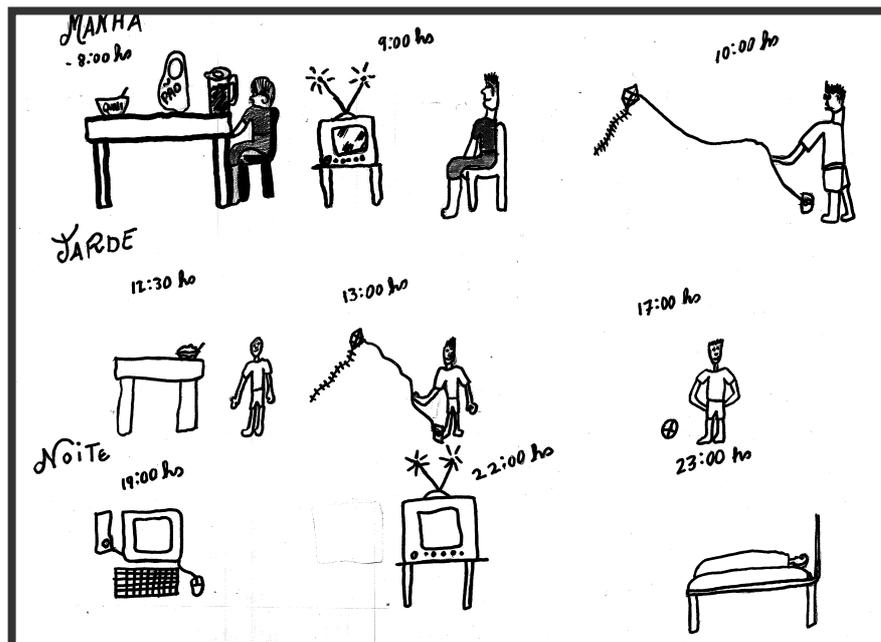


Figura 2 - Imagem digitalizada - Desenhando a rotina (Daniel)

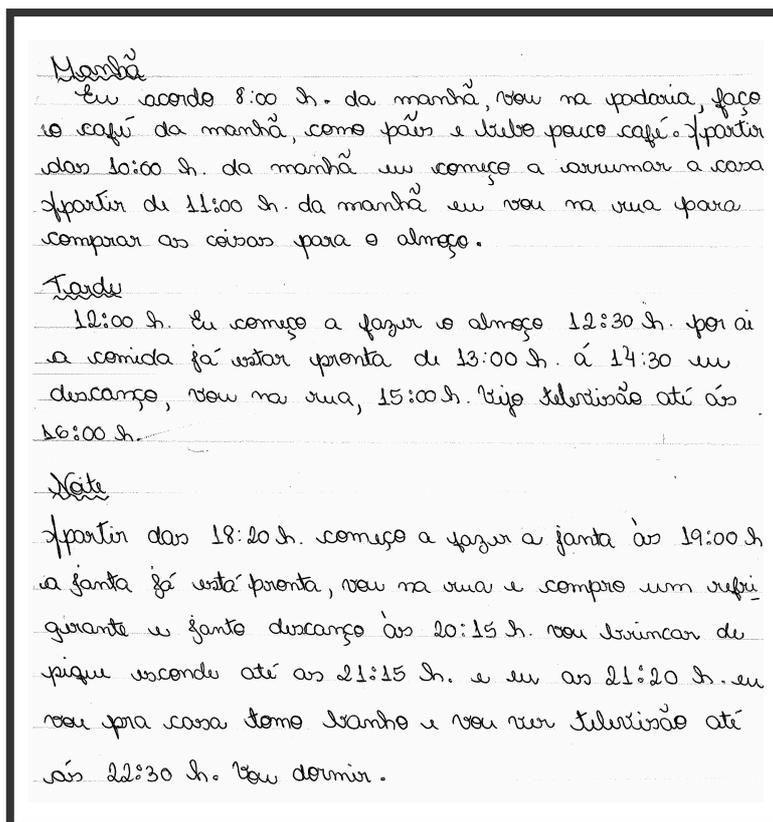


Figura 3 - Imagem digitalizada - Descrevendo a rotina (Adrielle)

Ao analisarmos com as crianças as representações que fizeram do seu cotidiano, comentamos que não mencionavam a presença da família em sua rotina.

E elas explicaram:

- “quando minha mãe chega do trabalho fico conversando com ela” - Susike
- “às vezes conversamos na hora da refeição” - Adrielle
- “converso mais com meu pai” - Antônio
- “e eu com meu padrasto” - Paulinha. Paulinha fala muito pouco e sua frase solta, assim no meio das de outras crianças chama nossa atenção.
- Tatá disse: “eu sou mais próxima de minha cama” expressando, quem sabe, sua solidão, ou a falta de relação exclusiva com os pais, já que tem 12 irmãos.

A realização da atividade transcorreu naturalmente, mas percebemos a economia das crianças ao falarem sobre o seu dia-a-dia doméstico.

Encerramos esta atividade mais cedo do que esperávamos, pois as crianças realizaram a atividade com facilidade. Aproveitaram os trinta minutos restantes para brincar no

quintal. Utilizamos o tempo livre para ler com algumas crianças os documentos sobre os quais tinham dúvida.

4.3 Conjugando as vozes dos verbos ser e saber

Enquanto esperávamos a chegada de todos os participantes para uma nova reunião, mostramos às crianças um laptop infantil, (desenvolvido por um fabricante americano para ser vendido no mundo por U\$100 a unidade) que estávamos conhecendo para sugerir uma proposta de uso. Elas pediram para ligar e experimentar. Ainda teríamos trinta minutos de espera e respondemos que não haveria problema, desde que cuidassem para não danificar o equipamento. Eles ligaram o laptop com facilidade e, movidos pela curiosidade, descobriram suas utilidades e a forma de operá-lo rapidamente. Já tínhamos apresentado este equipamento aos educadores da instituição, que sequer quiseram tocá-lo. Admirando a novidade de longe, os educadores haviam comentado sobre a apresentação e a praticidade laptop, prevendo o sucesso que faria entre as crianças e também os conflitos em torno do seu uso.

As treze crianças presentes começaram a conversa sobre o tipo de uso mais freqüente que faziam de computadores. A maioria delas disse que usava a internet no espaço comunitário da instituição. Acessos mencionados: Orkut, MSN, jogos, músicas, vídeos e pesquisa no Google. Sites mais freqüentados: Globinho, Esporte Espetacular, Globo.com, IGuinho, Fliperama, Yahoo, Vagalume, Youtube, Clickjogos, Jogos 10, Cleiduolnet, Arenatgob, SC Counter Strike, Bliger... Perguntamos se sabiam de crianças que usavam sites pornográficos e todos responderam que os amigos da escola usam nas *lan houses* e citaram exemplos: Playboy, Paparazzo, Brasileirinhas, Sexo na van, Camilinha, Humortadela... E teriam prosseguido se houvesse mais tempo! Também criticaram muito as *lan houses*, por não cumprirem a lei, permitindo a freqüência de crianças sem a presença dos pais. (Em cada esquina da comunidade existe uma e cobram em torno de R\$ 0,89 por hora.) Conversamos sobre como as crianças estão vulneráveis nesses lugares e como precisam estar informadas para se protegerem dos riscos que eles oferecem. Explicamos que era por isto que estávamos recomendando com o selo da instituição a

cartilha “Uso Responsável da Internet”⁵⁰ Distribuímos para as crianças para que lessem com seus pais; embora não tivessem computador em casa, era bom repartir conhecimentos.

Como estava perto do lançamento da cartilha perguntamos se não gostariam de tirar uma representação para participar do evento como uma atividade da oficina de ciência e tecnologia. Os participantes da oficina se candidataram e ficaram de resolver com o educador quais seriam os representantes. No dia do lançamento compareceram Adriele, Andressa, Cassiane, Danyelle, Dara, Fabiane e Francielly, além de outras duas crianças da oficina Ciência e Tecnologia que não estão no grupo de Participação Infantil. As crianças montaram um stand para apresentar a organização e a participação das crianças no seu cotidiano. Entrevistaram os participantes que compunham a mesa assim como se encarregaram da apresentação institucional.



⁵⁰ uma iniciativa do Comitê de Democratização da Informática – CDI. www.cdi.org.br e da GVT www.gvt.com.br.

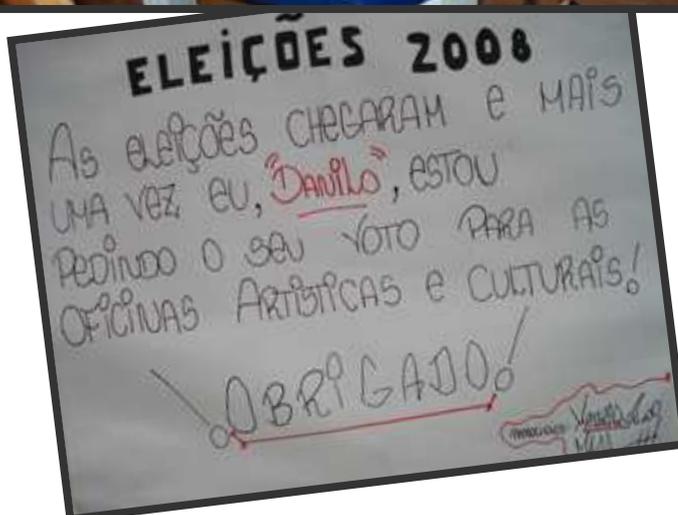


Fotos 18, 19 e 20 - Lançamento da Cartilha do Uso responsável da Internet - Instituto Central do Povo

Este assunto teve como desdobramento o debate sobre o sistema de representação infantil da instituição. A cada ano as crianças, desde a turma de três anos, elegem seus representantes. Mas, antes, há uma prévia de indicações a partir de um perfil de comprometimento e participação das crianças candidatas. O debate indicou que essa pré-seleção não educa para a participação efetiva. Todas as crianças poderiam se candidatar e, se eleitas, teriam que prestar contas de suas responsabilidades. Decidida esta proposta por consenso entre as crianças, sugerimos que se reunissem com os demais educadores da instituição numa das reuniões

regulares semanais e apresentassem suas propostas. As crianças solicitaram espaço na pauta de reunião geral dos educadores e debateram com todos sobre a necessidade de mudanças no processo de escolha de representantes e também sobre uma maior participação delas na orientação dos trabalhos diários. Saíram da reunião com algumas conquistas. Conduziriam, com a colaboração dos adultos, o processo eleitoral, uma inversão da prática até então utilizada liderada pelos educadores, e também acordaram sobre sua participação como um processo contínuo, e construíram (em cooperação com os educadores) um diário de avaliação - um formulário onde, em todas as oficinas, todas as crianças fariam o registro por escrito de três aspectos da sua participação e da participação do educador: frequência, auto-avaliação e avaliação da atividade. Deixamos claro que este seria um procedimento muito trabalhoso, que exigiria disciplina por parte de educadores e de crianças. Todos aceitaram o desafio de experimentar.





Fotos 21, 22 e 23: Eleição de representantes organizada pelas crianças.

4.4 Relação parental uma rede de afetos e obrigações

O dia da reunião com os pais foi um domingo frio e tememos pelo comparecimento. Mas os pais foram chegando aos poucos. (Ou, melhor, as mães. Pois são elas que comparecem a compromissos relacionados à educação dos filhos.) De um total de vinte e duas famílias, houve cinco faltas: uma das mães ligou dizendo que não tinha dinheiro para passagem; outra disse que o marido fora pescar e não tinha com quem deixar oito crianças; outra trabalharia naquele domingo. Duas responsáveis faltaram sem justificativa (suas crianças sofrem de negligência grave). Uma família

compareceu com os dois progenitores. Nem todas as crianças compareceram, uma vez que a maioria das famílias não tinha dinheiro para mais que uma passagem. Uma mãe, que chegou a pé, relatou que andou cerca de oito quilômetros para comparecer à reunião.

Começamos com um café, para descontrair e acolher o grupo. Havia um burburinho sobre a entrevista feita pelos filhos.



Fotos 24 e 25 - Reunião de pais proposta pelas crianças

Abrimos o encontro retomado a conversa feita em dezembro de 2007. Explicamos a natureza do grupo de pesquisa, a novidade do tema e sua relevância para nós. Falamos sobre como a disseminação dessa experiência poderia contribuir para outros lugares frequentados pelas crianças. Será que a participação infantil é possível na família, na escola, na comunidade? Faz diferença na vida das crianças vivenciarem estas experiências? As crianças seriam co-autoras da experiência, construindo uma forma de trabalho institucional que ampliaria a participação delas nas decisões no cotidiano da organização.

As mães ouviam muito atentas e depois surgiram as perguntas. As mais prementes diziam respeito ao risco que corriam com as falas das crianças sobre relações de violência doméstica. Se uma criança dissesse que apanhava, iríamos notificar ao conselho tutelar como de costume? Respondemos que esta era uma situação diferenciada da rotina. No dia a dia da instituição, tínhamos como princípio responder ao artigo do ECA que trata da notificação compulsória de qualquer situação de violência contra a criança. Que criávamos um ambiente para que as crianças dissessem livremente o que pensavam. Explicamos que, se tivéssemos o relato de uma situação de risco, nos comprometíamos em consultar a criança para saber se desejava nossa mediação. Que chamaríamos os pais para uma conversa antes de qualquer outra medida, que é o procedimento de praxe da instituição. Mas, se acontecesse algo que passasse dos limites do aceitável (por exemplo, espancamento ou abuso sexual) nosso compromisso de proteger a criança estaria acima de qualquer outro. Sabemos que os adultos normalmente não se vêem como agressores, mas como pais amorosos e cuidadosos de seus filhos e que a maioria dos casos de violência intra-familiar ocorre em nome da proteção e da educação dos filhos. Assim, mesmo os pais mais agressivos não se sentiram ameaçados.

Aberto o espaço para expor os temores, vieram as dúvidas: Trataríamos apenas de direitos das crianças, ou também de deveres? Os pais percebem a diferença entre a sua vida e a vida dos filhos. As crianças estavam mudas, como se aquele diálogo fosse muito esperado para que elas próprias entendessem o seu lugar. “Essas crianças de hoje estão ficando muito folgadas, não obedecem mais e a qualquer comportamento nosso falam dos seus direitos” - comenta a mãe de Adriele. C. sofreu múltiplas violências e as reproduz na sua relação com os filhos.

Outras mães falaram sobre a importância do momento da entrevista como oportunidade de reflexão sobre sua vida e sobre como suas histórias ficaram

esquecidas na luta pela sobrevivência diária. Quando as contaram para seus filhos, pareciam estar falando de outras pessoas.

A indexação dos dados das entrevistas (Anexo VIII) mostra o perfil das mães. Uma metade é originária do Nordeste - Paraíba (2), Ceará (4), Maranhão (1), Pernambuco (2), Rio Grande do Norte (1) e Bahia (1)) e outra do sudeste - Espírito Santo (1), Rio de Janeiro (3), São Paulo (1), Minas Gerais (2) -, com relatos de problemas de adaptação relacionados à moradia, emprego e dificuldades financeiras. A experiência de trabalho infantil foi determinante numa infância marcada pela pobreza, com pais trabalhadores rurais. Mas a memória registrou as famílias extensas como muito boas, apesar da pouca atenção recebida dos pais. Apenas três mães disseram que não receberam castigos físicos. Um dia lembrado como muito feliz: *“foi quando o pai ficou uma semana fora”*. Outros, muito ruins: *“quando o pai bêbado queimou a mãe com óleo quente”*, *“ficava de castigo de joelhos no milho e com mão para cima e a irmã dentro de um poço seco”*, a *“madrinha quase me matou enforcada”*. Metade das famílias não possuía TV quando os pais eram crianças; outros assistiam TV na casa de vizinhos. Brincavam na rua, ou na roça, de brincadeiras que fazem parte da cultura das infâncias brasileiras: amarelinha, corda, pique, anel na roda, tá na poça, bandeirinha, chicotinho queimado, casinha, *passaraió* e futebol. Os programas de TV mais vistos à época foram *Balão Mágico*, *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, *Os Trapalhões*, *Xuxa*, *Sílvio Santos*. Apenas um responsável assinalou a rua como lugar perigoso na infância. Entre as maiores dificuldades (incluídas no roteiro por sugestão de André) foram mencionadas: a ausência da mãe - por falecimento ou abandono, dificuldades financeiras, a impossibilidade de estudar, o trabalho excessivo e impróprio para a idade e a condição e o local de moradia.

Esse breve retrato da infância dos pais e das mães das crianças contribui para a compreensão do seu universo familiar. Perder o *status* de “ser criança” é motivo de queixa, quando a mãe constata a diferença de tratamento entre o que recebeu e os seus filhos recebem; e logo segue-se uma extensa relação das coisas que não eram permitidas: participar (ou ouvir?) da conversa dos adultos, sentar na cama durante o dia, ligar a TV durante o dia, responder ou questionar os pais, desobedecer a uma ordem dada, demorar a cumprir uma ordem, olhar para o rosto dos pais durante um sermão, entre outras. Em conseqüência, delineia-se uma distância entre a forma como foram criados e como agora criam os filhos: *“uma vez, só porque falei a palavra droga, levei um tapa na boca; nunca esqueci”*. Perguntamos o que consideravam o

melhor na forma como foram criados, ou a que adotaram para criar seus filhos. Após certa hesitação, as mães admitiram que agora é melhor ser criança. Os meninos e meninas, que não viveram a vida de seus pais a não ser pelas histórias contadas, não concordaram. Percebemos isso mais pelas expressões que fazem, do que pelas falas. As crianças prestavam muita atenção e não falavam, pareciam outras crianças. As mães relataram também que as crianças vinham comentando muito dos encontros, o que haviam feito, sobre o que conversávamos e o quanto gostavam de participar deles.

Terminamos a reunião com um lanche de despedida e a avaliação, quando alguns responsáveis demonstraram vontade de conversar sobre a vida e disseram que tinham gostado do encontro e que ele esclarecera suas dúvidas, sobretudo em relação aos encaminhamentos dados às falas das crianças (e sugeriram outros, pois sentem falta de um espaço para falar dos seus problemas). Não demonstraram interesse quando falamos dos documentos de autorização. As mães que ainda não tinham entregado esses documentos, o fizeram nesse momento. Falamos sobre os espaços recém-conquistados pelas famílias com a proposta do Plano de Promoção Familiar (de que as famílias foram co-autoras), a ser implementado durante o próximo período.

4.5 Dramatização: reinterpretação da realidade

O encontro seguinte teve como objetivo principal a avaliação do encontro com os pais, da perspectiva das crianças, e a elaboração de situações familiares, escolares e comunitárias em quem a criança é ouvida (com as crianças organizadas em pequenos grupos).

As crianças chegaram para o encontro comentando a reunião dos pais. Na opinião delas, as mães gostaram e ficaram satisfeitas com os esclarecimentos. Também acharam o encontro agradável para conversar e trocar experiências.

”Veio bastante mãe” Danyelle.

“Minha mãe achou muito legal” Adriele.

“Minha mãe falou pra caramba” Cassiane.

“Minha mãe falou que foi ótimo e mandou um beijo para todo mundo”
Karina.

“A minha também falou que foi bom” Eduardo.

Falamos sobre a possibilidade de aproximação entre mães e filhos e Danyelle logo reagiu, dizendo que sua mãe não tinha tempo. Reafirmamos que algumas mães descobriram que era bom conversar com os filhos e espantaram-se como eles já estavam grandes.

Perguntamos às crianças que entrevistaram os pais como tinha sido a experiência. A primeira a falar foi Cassiane: *“eu não devia ter conversado, comecei a entrevista e comecei a chorar. Preferia não ter conhecido a história de minha mãe”*. *“Pra mim foi bom, meu pai só conversa com a gente quando falta luz”*. Fabiane que estava à frente do grupo de teatro, freqüentado por crianças com muita dificuldade de expressão oral trouxe a lembrança de uma peça teatral que as crianças haviam montado sobre “momentos em família” descrevendo a noite de uma família que briga pela programação em torno da TV, até que falta a luz e então tem lugar um diálogo amoroso entre crianças e adultos sobre o seu dia-a-dia. Fabiane tem disfemia (gagueira) e exerce liderança em todos os espaços que freqüenta, surpreendendo os especialistas que a acompanham. As crianças consideraram a reunião com os pais boa do ponto de vista que esclareceu todas as dúvidas, mas não que percebessem benefícios imediatos para suas relações familiares no que diz respeito à ampliação dos seus espaços de participação.

As crianças estavam ansiosas para passar aos trabalhos daquele dia, conforme a proposta pensada no final do encontro anterior: dramatizar situações em que as crianças são ouvidas ou não são ouvidas na família, na escola e na comunidade. Propusemos, então, organizar os grupos de forma diferente, em círculo. Atribuímos a elas os números 1, 2 e 3, alternadamente, e depois pedimos que se organizassem de acordo com o número que coube a cada uma. Elas organizaram-se com facilidade e começaram a trabalhar na montagem das situações. As crianças demonstraram independência, autonomia e boa produtividade na realização deste trabalho. Quando se disseram prontas para as apresentações, combinamos que todos os grupos se apresentariam e faríamos os comentários ao final.

Cada um dos grupos se deteve num espaço de socialização: a família, a escola e a comunidade.





Fotos 26, 27 e 28 - Dramatizando situações de negação do direito a escuta

O grupo que escolheu o território escolar apresentou uma situação de sala de aula em que a professora pede aos alunos que leiam um texto. Uma aluna não consegue cumprir a tarefa, dizendo que não está enxergando e a professora, irritada, a coloca para fora de sala. A aluna queixa-se à diretora da escola. A diretora vai à sala conversar com a professora, que se justifica dizendo que a criança fez um escândalo e a desrespeitou. Mas, neste momento está apoiando um outro aluno na leitura, demonstrando tratamento diferenciado/desigual com seus alunos e alunas.

O grupo “da família” apresentou uma situação em que a criança cutuca o pai enquanto ele lê o jornal e ele reage fortemente. Reclama que ela o deixe em paz. A criança insiste e ele pergunta: “o que você quer?” Ela responde: “quero dinheiro”. O pai dá o dinheiro sem perguntar nada. A menina pega o dinheiro e sai. O pai comenta: “essa menina só me dá desgosto...”

Outra situação dramatizada é de uma mãe que vai com as duas filhas ao *shopping* para pagar contas. As meninas param diante de uma vitrine deslumbradas: “olha, mãe, que lindo!”. A mãe responde com rispidez: “*não tenho tempo para isso! Tenho que pagar as contas, fazer compras de coisas para a cozinha e voltar para casa*”. As meninas insistem para a mãe olhar e ela sai puxando as crianças com agressividade. “*Olha, mãe*” diz uma das meninas, observando um outro pai

conversando com o filho, “*aquele pai ali conversa com o filho e você nem ouve a gente*”. A mãe responde: “*Vamos embora, vamos embora!*”.

A situação relatada a seguir acontece numa praça. Uma mãe e suas duas filhas encontram com um pai e um filho. Os pais mandam as crianças brincarem para que os adultos possam conversar. As crianças brigam e pedem ajuda aos pais, que não querem ser incomodados. As crianças questionam este comportamento e os pais lhes dão dinheiro para comprarem doces e “pararem de perturbar”.

Noutra situação, as crianças usaram a mímica como recurso de comunicação. Um menino pequeno chama a mãe para jogar bola na rua. Enquanto estão jogando, aparece outro menino com uma arma, atirando, e fere a criança, que começa a chorar. A mãe coloca o menino ferido no colo e o leva para casa.

Encerradas as apresentações o facilitador perguntou o que as crianças tinham achado. Elas disseram que a situação de que mais gostaram foi a do *shopping*. Porque, dizem, já passaram por essa situação e se identificaram com ela. E o que acharam da situação ocorrida na escola? “Eu já vi isso acontecer”, adiantou-se Fabiane. E todos começaram a falar ao mesmo tempo. Lembramos dos combinados, ressaltando que, se todos falassem ao mesmo tempo, não poderíamos identificar as vozes gravadas. Comentamos que é mesmo difícil controlar-se, quando dá vontade de falar; que também é assim com os adultos, mas que é preciso criar o hábito, tanto de ouvir, como de dizer o que pensamos e sentimos. E voltamos com uma pergunta. As encenações foram baseadas nas vivências de vocês? Higor sugeriu que uma pessoa de cada grupo falasse sobre a dramatização de que participara. Susike e Francielle falaram sobre a escola, onde muitas vezes precisavam recorrer ao direito de serem ouvidas. “*Eu acho que, quando não é uma reclamação, o adulto na escola escuta e promete, mas não faz. Na reclamação, ele escuta e faz. Quando tratamos de um problema, temos mais chance de a gente ser escutada*”, Fabiane.

Fabiane traduziu a situação da menina pedindo dinheiro: explicou que, quando a criança percebe que o adulto quer resolver logo, se ver livre da criança, ela aproveita o momento para pedir coisas que não conseguiria. Adriele confirmou o uso deste recurso: “*meu irmão pede dinheiro para minha mãe quando ela está dormindo. E ela dá. Eu já aproveitei para pedir para ir numa festa junina.*” As crianças todas riram, porque usam mesmo deste recurso. Respondemos que as crianças crescem e se tornam adultas e continuam tentando alcançar seus objetivos pela maneira mais fácil com o namorado, marido, chefe, amigos... e que, quando encontram uma pessoa mais atenta,

acabam tendo dificuldade de argumentar e dialogar com o outro a favor do que desejam.

As crianças comentam que os adultos costumam aquietar, distrair as crianças com dinheiro, comprando pequenos agrados. As crianças, por sua vez, parecem ser muito observadoras dos comportamentos dos adultos para manejá-los de acordo com os seus interesses. Dizemos que eles tinham razão nessas observações, mas que apostávamos na prática do diálogo, no uso da franqueza, na negociação entre interesses de adultos e crianças como uma forma positiva de educação. Mas que, para se chegar a essa possibilidade, é preciso sair do lugar confortável do que já aprendemos. Mudar comportamentos individuais e coletivos requer muito investimento e que precisamos buscar um ambiente de cooperação entre adultos e crianças.

Propusemos que as crianças pensassem nos encontros seguintes, considerando que se aproximava o final das férias e era preciso decidir sobre os horários em que eles aconteceriam, considerando que ainda havia três temas para concluir aquela tapa do trabalho:

- traçar um perfil do adulto promotor da participação infantil e de quais comportamentos é preciso transformar para garantir este direito;
- identificar quais valores precisavam ser incentivados na instituição para promover a participação infantil de forma mais genuína;
- preparar a recepção de todas as crianças de forma a disseminar essa proposta e incorporá-la à vida institucional, ouvindo-as a esse respeito.

Para acelerar o ritmo dos trabalhos, propusemos que as crianças fizessem um “dever de casa”: prestar mais atenção ao comportamento dos adultos, usando o olhar como uma filmadora e uma máquina fotográfica. Com a primeira, registrando tudo o que viam e, com a segunda, fixando as situações mais significativas em que um adulto facilita ou não a participação das crianças, como num retrato.

4.6 Desenhando os adultos promotores da participação infantil

Iniciamos o encontro seguinte lembrando o que fora proposto para elas e solicitando que se organizassem em grupos livremente, já que precisaria existir cumplicidade entre os integrantes para que falassem à vontade dos adultos, pessoas próximas, familiares, professores, educadores, vizinhos.

Propusemos a confecção de dois bonecos cujo modelo seria o corpo de um membro do grupo. As crianças escolheram os meninos e meninas menores para contornar o corpo já que assim os desenhos caberiam na folha de papel pardo. Nesse exercício, esse corpo desenhado representará a figura de um adulto. As crianças se divertiram com a atividade, dizendo que era uma das mais prazerosas que já tinham realizado.





Fotos 29, 30 e 31 - Desenhando os adultos promotores ou não da participação infantil

Traçado o perfil do adulto, elas começaram a definir os componentes da figura traçada, antes de recheá-la de atributos que representavam a resposta à proposta do trabalho. As crianças foram muito detalhistas no traçado porque queriam mostrar suas habilidades em artes visuais (uma marca forte na produção das crianças da organização). Entre conversas e traços, elas foram delineando suas concepções sobre os adultos com quem convivem na família, na escola e na comunidade. Ressaltamos que não precisávamos dar nome aos personagens, eles seriam a soma das partes dos adultos conhecidos resultando em dois bonecos: um que promove e facilita a participação das crianças e outro, que não. As crianças não tiveram muita facilidade em definir o primeiro adulto e o fizeram de acordo com a idéia de que um adulto legal é o que as trata bem e com respeito.

Finalizar essa tarefa tomou mais de um encontro, até que os grupos se declarassem prontos para apresentar os resultados de seu trabalho.

As crianças fazem a descrição dos adultos tratando-os como personagens reais, usam palavras e expressões como se tivessem diante de um deles. O adulto promotor da PI é atencioso, inteligente, extrovertido, tem boa escuta, carinhoso, legal, humilde, ético, compreensivo, gentil, sincero, bondoso, honesto, amigável, tem ética, interessante, bom coração, brincalhão, maravilhoso, cuidadoso, feliz e até elegante.

Os adultos que não facilitam são sem escuta, desrespeitosos, chatos, briguentos, ignorantes, ruins, sem sentimento, irresponsáveis, maltratadores de crianças,

impacientes, sem tempo, sem ética, mal humorados, feios, sem educação, violentos, sem graça, desinteressados, horríveis, perturbados, infelizes, idiotas, resmungões, fumantes, mau caráter, mal educados, nervosos, chatos, brigões, não amigáveis, irresponsáveis, não se preocupam com os outros, não são boas pessoas, sem noção, não ajudam o próximo, miseráveis, não se preocupam com eles mesmos, racistas, falsos, sem carinho, sem dignidade, não respeitam as pessoas, mal falam com as pessoas, tiram a vida dos outros. Incentivam os outros para um mau caminho.

Pergunto como é o encontro delas com esses adultos. Elas declaram suas dificuldades. A queixa principal é sobre a escuta. Não serem vistas, nem escutadas pelos adultos nos espaços em que convivem, resume suas insatisfações.

4.7 O diálogo das crianças com seus pares sobre Participação Infantil

Foi preciso marcar um encontro extra para ouvir as crianças e planejar junto com elas a recepção das outras crianças, no retorno das férias. O objetivo deste encontro seria ouvir as demais crianças a partir das experiências do grupo de PI sobre como ampliar a participação infantil institucionalmente. Em uma reunião realizada pela manhã e em outra realizada à tarde, a facilitadora conversou com as crianças sobre o retorno das atividades – oficinas sócio-educativas - e sobre o interesse da instituição em ampliar a discussão sobre PI. Para tanto, gostaríamos de contar com o apoio delas para delinear quais atividades seriam interessantes desenvolver com todas as crianças. As crianças optaram por escrever/desenhar quais as atividades que tinham preferido até ali. Foram mencionadas:

“Fazer o boneco e escrever sobre o adulto. Filmar e fotografar os acontecimentos. Desenhar sonhos. Os trabalhos que fizemos até hoje. Pedir para as crianças desenharem o que eles mais gostam de fazer. Fazer uma gincana. Fazer um momento de perguntas e respostas para o outro adivinhar o que ela gosta de fazer. Ler uma historinha. Fazer uma carta contando no que as crianças são ouvidas, ou não. O cartaz de colocar as mãos se quiser participar. Perguntar para os alunos o que eles acham que significa a palavra participação. Apresentar a história da Patrícia. Representar as situações em que as crianças são ouvidas e as que não são ouvidas”.

Eu acho que vocês deveriam fazer com elas o desenho do boneco que são ouvidas e não ouvidas porque eu acho que essa atividade foi legal e eu acho que elas iam gostar desta atividade.

A atividade de cartas que agente fez o desenho e colou na cartolina das crianças ouvidas e não ouvidas.

Também eu acho que elas gostariam de filmar, fotografar e fazer como agente fosse uma filmadora e botar no papel as situações que agente viu na rua que os pais não ouvem as crianças e o que elas fazem para serem ouvidas.

Figura 4: Imagem digitalizada: Proposta das crianças para preparação das dinâmicas (Adrielle)

Quais atividades são legais de fazer com as crianças da FIM para elas poderem participar do planejamento de 209?

- O desenho do boneco;
- O cartão da mão de quem quer ou não participar do grupo.
- Perguntar para elas o que acham que significa a palavra participação
- Escolher um aluno para filmar e fotografar os acontecimentos.
- A peça em que os grupos representam as situações em que as crianças são ouvidas e as que não são.
- A história da Patrícia.

Figura 5: Imagem digitalizada: Proposta das crianças para preparação das dinâmicas

(Danyelle)

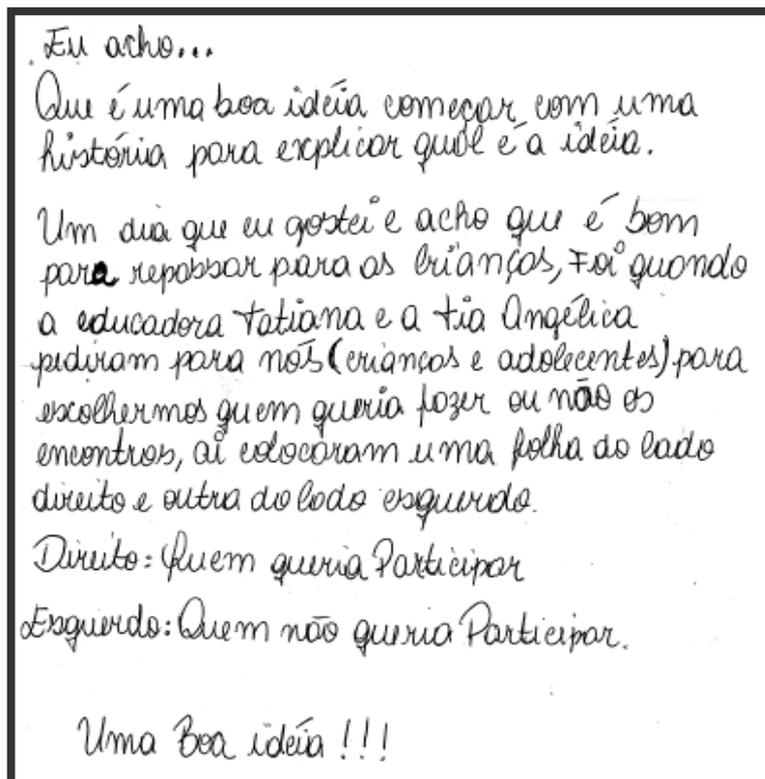


Figura 6: Imagem digitalizada: Proposta das crianças para preparação das dinâmicas (Cristian)

Explicamos que precisávamos organizar as sugestões. Também tínhamos um total de seis horas, dividido em dois dias, para apresentar e ouvir as crianças sobre o tema da PI. Pretendíamos que as crianças do grupo assumissem a coordenação dos trabalhos na realização desses encontros. Elas aceitavam conduzir as atividades com o nosso apoio? As crianças ficaram excitadas com a possibilidade de protagonizar esse momento, muito valorizado na vida institucional.

Proposta das crianças para organização do encontro com todas as crianças da instituição:

Primeiro momento (primeiro dia)

- Boas vindas.
- Falar do tema do ano e do que se pretende com ele em todos os grupos da comunidade institucional.
- Apresentar um breve relato do que tinha sido trabalhado no grupo de PI durante o período de férias.

- Leitura e interpretação pelas crianças (indicadas pelo grupo para coordenarem os trabalhos) da história da Patrícia.
- Discussão do conceito de PI com uma chuva de idéias, anotadas num bloco, e levantamento dos espaços onde a criança se sente participando.
- Discussão em grupos menores, com apoio das crianças do grupo PI, sobre o que foi discutido com todo o grupo.

Segundo momento (segundo dia)

- Conversa sobre as atividades realizadas no dia anterior.
- Convite para as crianças preencherem um questionário sobre participação infantil, com apoio e orientação das crianças do grupo PI, e dos educadores da instituição.
- Construção coletiva do perfil dos adultos que promovem e dificultam a participação das crianças.
- Aplicação do questionário de opinião das crianças sobre Participação (Anexo IX).
- Escolher com as crianças as atividades de integração que gostariam e realizar no terceiro dia do encontro.

Todo o programa proposto foi cumprido pelas crianças do grupo de PI. Os educadores representaram o papel de apoiadores, colaboradores, relatando que, em nenhum momento, precisaram tomar a frente dos trabalhos, que as crianças conduziram o programa com tranquilidade e segurança.







Fotos: 32, 33, 34, 35 e 36 - dinâmica realizada pelas crianças do GPI com todas as crianças da instituição

No encontro seguinte do grupo avaliamos o trabalho realizado com todas as crianças. As crianças demonstraram objetividade e relataram suas impressões. Disseram que os encontros foram produtivos, que as demais crianças gostaram e que elas próprias se sentiram muito à vontade na condução dos trabalhos, confirmando os registros de observação dos educadores que as acompanharam.

Indexamos as respostas das crianças ao questionário (Anexo X) por idade e avaliamos, fazendo uma leitura geral das respostas sobre participação. As crianças percebem que vai acontecendo uma mudança no que as crianças entendem sobre participação à medida que vão crescendo. As crianças de seis anos falam que “participar é brincar”, as de sete e oito dizem que é “brincar e ajudar”, as de nove e dez anos já consideram que é cooperar e contribuir com idéias.

Guardamos este material para que as crianças o manipulassem à vontade. Todas estavam se sentindo muito prestigiadas por poderem dividir com as demais crianças da instituição suas experiências. Importante observar como as crianças gostam de compartilhar suas vivências, ao final de cada experiência diziam que podíamos fazer mesmo com todas as outras crianças, que elas apreciariam aquelas atividades. Existe satisfação e orgulho em repartir.

4.8 O reencontro com os nossos objetivos

Usamos um dia sem atividade escolar, entre um feriado e um sábado, para fazer um encontro com todas as crianças do projeto. Depois do início das atividades letivas tinha ficado difícil reunir o grupo todo. As iniciativas para encontrar um horário comum não foram bem-sucedidas, porque as crianças são muito ocupadas durante o dia. Chegamos a ensaiar o horário vespertino, mas elas estavam cansadas e isso se refletia na organização dos grupos para a realização das tarefas. Durante este período, chegamos a nos reunir duas vezes com os grupos divididos em turnos (manhã e tarde), mas precisávamos fechar os trabalhos com o grupo todo.

Na parte da manhã, debatemos com todos os educadores da instituição um documento sobre os indicadores do *adulto capaz* (pais mães, professores e profissionais) de exercer, promover e propiciar a participação efetiva das crianças. Percebemos que precisamos exercitar os comportamentos listados nos indicadores para que, como coletivo de profissionais, consigamos promover a efetiva participação infantil.

Com o grupo de crianças, o programa do dia começou com um almoço de confraternização e encerramento oficial dos trabalhos, seguido de uma auto-avaliação baseada no material Monitoramento e Avaliação da Participação Infantil em Projetos de Desenvolvimento, da Save the Children Suécia (Escola para o Desenvolvimento)⁵¹.

Usamos também o modelo da Ferramenta Teia de Aranha⁵² (instrumento que vem sendo desenvolvido pela SC-Suécia desde 2004), construindo os Elementos Chaves de Qualidade com o grupo de crianças. Esses Elementos representam os fatores por meio dos quais as crianças se auto-avaliam e avaliam uma organização como promotores do desenvolvimento infantil. Esta ferramenta foi experimentada primeiramente no Nepal e depois testada no Afeganistão, Índia, Uganda, País de Gales, Sérvia, Nicarágua e Moçambique. A decisão de investir no movimento de “capacitar e apoiar iniciativas e organizações promotoras da liderança de crianças,

⁵¹ Baseado em material Save the Children Suécia - Escola para o Desenvolvimento – Monitoramento e Avaliação da Participação Infantil em Projetos de Desenvolvimento - Gina Arnillas Traverso e Nelly Pauccar Meza - Lima, Peru, julho 2006

Save the Children Suécia: http://www.savethechildren.net/alliance_sp/index.html

<http://www.scslat.org/web/index.php>

⁵² Material sistematizado pela Save the Children Suécia com a coordenação de Clare Freinstein e Claire O’Kane com o apoio do Ministério de Cooperação para o Desenvolvimento, Governo da Holanda, sob o Título: Lições aprendidas com a Ferramenta Teia de Aranha.

para serem uma força motriz da organização” foi inspirada na Reunião Global sobre Participação Infantil da Organização Save the Children, realizada em 2003, na Etiópia (Freinstein e O’kane 2006:1a3). Optamos por esta ferramenta por ser um exercício lúdico que, ao final, traduz a posição de indivíduos ou grupos de forma facilmente compreensível às crianças e também por demonstrar, com uma imagem, como pessoas que vivem uma mesma situação podem percebê-la de forma diferenciada.

As crianças chegaram, almoçaram na maior algazarra, conversando muito, felizes pela oportunidade do reencontro e, imediatamente após o almoço, partiram para a ação.

Apresentamos o rol de indicadores, explicando sua origem e aplicabilidade. Tínhamos dúvida sobre como as crianças reagiriam frente a uma atividade tão formal, que exigiria atenção e concentração durante um considerável período de tempo. Mas elas realizaram a atividade integralmente, demonstrando satisfação com o resultado da tarefa.

Projetamos os indicadores num quadro, que íamos lendo, interpretando e, a seguir, as crianças se auto-avaliavam. Os mais velhos, numa atitude de colaboração, se organizaram para ajudar as crianças mais novas. A atividade transcorreu naturalmente e surpreendeu-nos a facilidade (ou falta de dificuldade) das crianças para realizá-la, um sinal talvez de que nós as subestimávamos. Também chamaram nossa atenção a simplicidade e a sinceridade das respostas.

Cada indicador recebia um comentário, relembrava uma história e íamos estimulando as crianças à reflexão. Assim, com muita tranquilidade, concluímos a atividade satisfatoriamente (pela cooperação do grupo).

Indicador geral⁵³

Quadro IX - Meninos e meninas com competência para exercer, promover e propiciar a participação

Indicadores específicos	Componentes
1. Tem segurança e confiança em si mesmo (a)	a) Fala sem medo de errar b) Fala sem hesitação c) Não é tímido (não teme o outro) d) Enfrenta situações pouco conhecidas por ele e) Defende suas opiniões, pontos de vista f) Aceita e enfrenta situações de risco g) Aceita e assume perdas e fracassos h) Se comportar assertivamente (assegura com firmeza e

⁵³ Os dados indexados encontram-se no anexo XII.

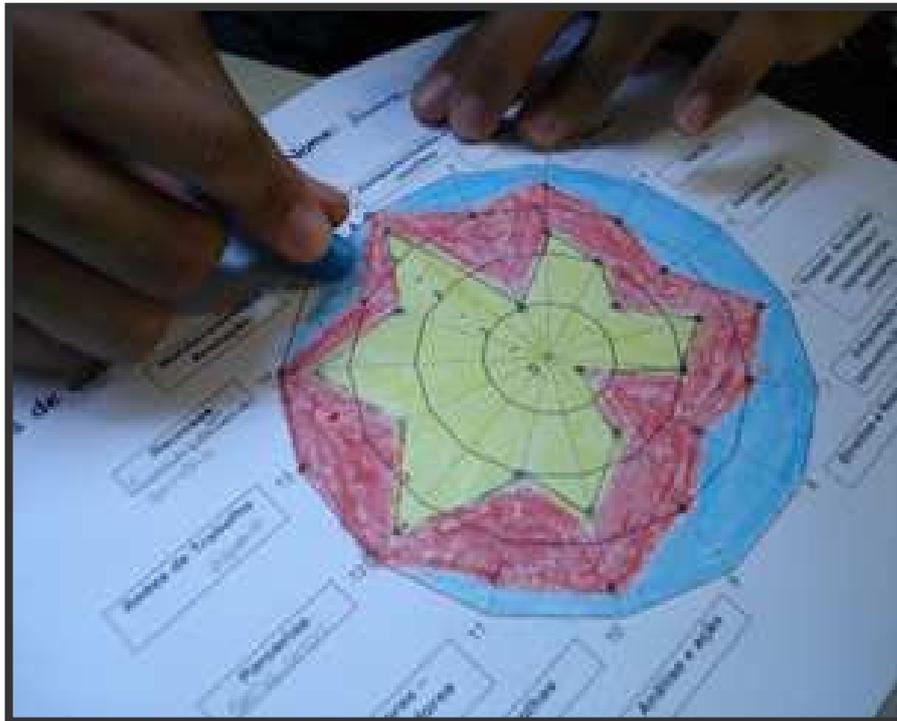
	decisão o que diz e faz).
2. Comunica e expressa opiniões e sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> a) Informa-se e compartilha informações b) Presta atenção, escuta mensagens e opiniões. c) Expressa opiniões interesses e posições d) Expressa sentimentos de satisfação por conquistas e) Comunica seus sentimentos f) Fala com facilidade e clareza g) Adeqüa seu discurso ao contexto
3. Estabelece trato horizontal e respeitoso	<ul style="list-style-type: none"> a) Escuta e toma em conta opiniões de adultos b) Respeita opiniões e propostas de adultos c) É amável no trato afetivo d) Utiliza linguagem inclusiva e) Reconhece seus limites e erros f) Pede desculpa quando se equivoca
4. Exerce práticas de cooperação (de compartilhar, de gerar sinergia)	<ul style="list-style-type: none"> a) Dá mostras de solidariedade (compartilha) b) Se integra às atividades grupais c) Realiza atividades com energia (junto com os outros, com segurança de conseguir/alcançar) d) Motiva os outros (faz com que se contagiem) e) Promove a participação dos demais f) Apóia as atividades de outros (promove o espírito de grupo)
5. Tem capacidade de sonhar com o futuro	<ul style="list-style-type: none"> a) Tem metas (plano de vida) b) Analisa alternativas c) Avalia oportunidades, custos. d) Elabora propostas e) Executa propostas
6. Tem capacidade para tomar decisões e negociar	<ul style="list-style-type: none"> a) Escuta posições e argumentos dos outros b) Analisa vantagens e desvantagens c) Propõe opções e posições d) Desenvolve argumentação e) Formula opiniões f) Discute as propostas g) Diverge e aceita divergências h) Prioriza propostas i) Busca consenso e acordos prévios a tomada de decisões
7. Mostra capacidade de buscar espaços de participação e exercícios de direitos	<ul style="list-style-type: none"> a) Conhece seus direitos e responsabilidades b) Conhece mecanismos de participação c) Exige seus direitos d) Escuta a seus pares, os reconhece como sujeitos de direitos. e) Respeita seus pares f) Escuta os adultos e os reconhece como sujeitos de direitos g) Conhece procedimentos e organizações que os apóiam a respeito de seus direitos

Realizamos um breve intervalo para as crianças levantarem, se movimentarem, correrem pelo quintal, brincarem um pouco e de forma livre, antes de iniciarmos a segunda parte do encontro.

Apresentamos a proposta da Ferramenta da Teia de Aranha (Anexo XI). Explicamos sua finalidade e como tinha sido desenvolvido seu uso, pela organização Save The Children que tem como objetivo a promoção dos direitos de todas as crianças do mundo, por meio de uma aliança internacional. Enfatizamos que vivíamos num contexto com um cenário muito diferente desses países onde já tinha sido testada esta ferramenta, como também eram diferentes os cenários desses países entre si. Mas que tinham algo em comum deles conosco, precisávamos pensar na participação das crianças como um direito, e que se as crianças estiverem convencidas disto poderão modificar as relações que estabelecem com os outros. Todos que trabalhavam nesta área sabiam como era difícil mudar comportamentos, mas que era preciso começar a provocar que adultos e crianças pensem sobre o assunto, e que de fato era isto que estávamos fazendo. Nós (crianças e adultos) estávamos vivendo algo muito novo, mas que já havia outros grupos ao redor do mundo se preocupando e se dedicando a este assunto e por esta razão tomamos emprestadas as idéias destes grupos, por serem muito parecidas com as nossas. Ressaltamos a importância de darmos autoria às idéias, mas que isso não inviabilizava que conhecêssemos e experimentássemos novas formas de trabalhar para conseguirmos alcançar nossos objetivos.

Como em todos os encontros usamos e abusamos de estratégias lúdicas, a formalidade da dinâmica deste último encontro também impressionou as crianças, mas penso que de forma positiva, pois estavam centradas na atividade e levando a sério a realização da tarefa.

Falamos sobre os Elementos Chave de Qualidade - ECQ utilizados em outros países, como uma metodologia aberta, que permitia que construíssemos os nossos próprios elementos e eles serviriam para avaliarmos nossa experiência. Perguntamos se eles aceitavam o desafio de fazê-lo? As crianças se ajeitaram na cadeira, demonstrando curiosidade e desejo de realizar a tarefa. Assim, partimos para a sua elaboração.





Fotos 37, 38 e 39 - Crianças confeccionando as suas Teias de Aranha

A pergunta chave foi: O que eles consideraram importante para que a nossa experiência fosse bem sucedida? Que fatores (coisas) foram importantes para o nosso trabalho no GPI?

E assim fomos construindo a nossa lista de indicadores. Dos elementos chaves de qualidade para a promoção de um grupo de participação de crianças.

Elementos Chaves de Qualidade do grupo de Participação Infantil⁵⁴

- 1) Disciplina
- 2) Respeito mútuo
- 3) Amizade
- 4) Desejo/empenho (força de vontade)
- 5) Responsabilidade
- 6) Comparecimento aos encontros (participação)
- 7) Condições para o comparecimento (recursos: transporte, lanche e horário)
- 8) Confiança no grupo
- 9) Facilitador (adulto(s) mediador da participação)
- 10) Programas dos encontros

⁵⁴ Os elementos aparecem na ordem em que foram sendo propostos, submetidos à apreciação de todo o grupo e aceitos pelas crianças.

- 11) Dinâmica dos encontros
- 12) Diversidade do grupo (gênero e faixa etária)
- 13) Liberdade de escolha / Tomada de decisões
- 14) Avaliação

O passo seguinte foi avaliar quantificando numa escala e zero a quatro - valendo o meio ponto - como foi o desempenho do grupo em relação aos Elementos Chaves de Qualidade construídos coletivamente. Cada criança deu uma nota para cada um dos elementos, distinguindo: a. como tinha sido a nossa experiência e b. como ela poderia ser.

Alertamos para o detalhe de que nós não precisávamos chegar a nota máxima, pois tínhamos nossos limites e que eles podiam estar em nós ou fora de nós, e precisaríamos além de reconhecê-los para melhor lidar com eles e também considerar que éramos diferentes, e que podíamos nos sair melhor em alguns dos elementos do que em outros.

E assim as crianças foram tecendo suas teias, ponto a ponto, relembando e traçando as lembranças. Na imagem das teias iam aparecendo os sentimentos de como cada um tinha vivenciado a experiência de participação. Na diferença do traçado, o prazer de poder visualizar a sua individualidade.

O conjunto das teias construídas comentadas pelas crianças ia nos dando elementos para avaliar como tinha sido nossa experiência, mas para as crianças já era passado e elas queriam saber qual seria o próximo passo: como poderíamos envolver mais crianças, e como poderíamos organizar nossas oficinas, quando poderia começar a participar das reuniões de professores para planejar e avaliar as atividades. Temos muitas respostas para construir com elas.

Conclusão - A Teia da Participação

A realização deste trabalho teve a lógica de investigação-ação num ciclo espiral e contínuo de ação, reflexão, transformação. Ele não se pretende conclusivo, mas visa a incitar um diálogo para aprofundar a reflexão sobre a participação das crianças na prática de trabalho investigativo com fins de promoção de direitos, e suas possibilidades e limites. Seu ponto de partida não é um modelo idealizado, mas a aproximação de uma ação possível, real, localizada, espacialmente vivenciada e apropriada pelas crianças e adultos envolvidos na investigação-ação.

Na trajetória de vida e de trabalho aprendi que não importa o que idealizamos como bom para as crianças e/ou para os demais sujeitos com quem nos relacionamos profissionalmente. Importa, sim, o quanto podemos de fato contribuir para que vivam melhor. E isso compreende uma negociação implícita entre o que acreditamos e o que o outro deseja; significa lidar com a pluralidade das concepções e, numa atitude pacífica, tratar conflitos e diversidades – sempre tidas como positivas - com diálogo, tolerância e cooperação.

A educação da infância é um espaço onde os adultos promovem o encontro de suas próprias diferenças, seja entre os pais e principais cuidadores, seja entre as instituições de socialização (como a família e a escola), num retrato sócio-cultural que revela as práticas relacionais da sociedade com a infância.

A organização social em que se dá esta experiência é um espaço de educação e promoção dos direitos das crianças como sujeitos individuais, pessoas plenas, envolvida por um contexto mais amplo em que a criança ainda é considerada como propriedade privada da família e tutelada pela escola, portanto submetida à lógica dos adultos. Assim, cabe nesta reflexão, a partir de um entendimento de um outro e diferenciado lugar, a pergunta de como um espaço de socialização pode se relacionar com outros espaços de igual ou de superior importância – esse entorno nem sempre favorável aos ideais por ele propostos, de forma a garantir o bem-estar e a inclusão social das crianças, utilizando modelos diferenciados de educação, e que por pretender proteger as crianças precisa estar atualizado sobre como aproximar esses espaços e se configurar como um elemento positivo, de contribuição e qualificação de todos os outros lugares de construção de identidade e cultura da (ou na) infância.

Para sustentar o desafio de trabalhar o tema da Participação Infantil, nós, adultos, precisamos primeiramente responder a algumas questões relativas a nossa convicção do quanto estamos seguros da relação de igualdade que pretendemos ou podemos ter como pressuposto na relação com as crianças.

Essa relação de igualdade define as crianças como co-construtoras das ações que vamos empreender. Isso, apesar de parecer simples, acaba por tornar todos os ingredientes desta ação intrínsecos e complexos, por ser um modelo pouco usual nas práticas sociais cotidianas, podendo causar estranhamento até mesmo as crianças, não acostumadas a ocupar este lugar com naturalidade, pelo reconhecimento da sua legitimidade, e ainda precisam da autorização adultocêntrica para ocupá-lo.

Numa sociedade desigual, a criança muitas vezes pode ocupar um lugar esquecido na ordenação de prioridades na formulação de políticas públicas, e a nossa cultura jurídica e social mostra que as nossas infâncias foram historicamente preteridas na vontade política de buscar alternativas para protegê-las e promovê-las. A verticalização na hierarquia das relações sociais, cristalizada na nossa cultura é um fator determinante nas relações que estabelecemos com as nossas crianças em todos os espaços de vivência social. É preciso que as crianças se reconheçam com direitos, e por vontade própria provoquem outros atores sociais a reconhecerem esses direitos como inalienáveis.

Isso fundamenta a questão da participação infantil como relevante desafio de, como sociedade, nos responsabilizarmos por educar sem usar o poder, a imposição da força ao mais fraco pelo mais forte, sob a justificativa da importância do limite na vida das crianças, que só cabe quando a entendemos como um ser não dotado de condições de decidir, optar, escolher mesmo de um lugar peculiar de um estágio do curso da vida, nem menos nem mais importante que outros como a adolescência, a maturidade, todos tempos diferenciados, mas iguais em direito a tratamento digno, constituído de respeito.

O fato de sermos uma Ong autônoma e não submetida a modelos convencionais de educação infantil facilita a liberdade com que podemos mergulhar nesta experiência que traduz a natureza da nossa existência, embora por outro lado nos revista de uma responsabilidade multiplicada pela consciência da repercussão das nossas iniciativas na vida das crianças e de seu entorno. Assim nossa prática requer permanente e especial atenção, pela força com que repercute no tempo e lugar que a localiza, e que deve ser conseqüente e coerente para sustentar seus pressupostos de

forma pacífica e produtiva para garantir o melhor interesse das crianças. Apesar de nos reconhecermos como uma micro-experiência, não podemos nos furtar de buscar respostas para as indagações que se colocam na nossa prática de ação social junto ao público juvenil.

No desenvolvimento deste trabalho percebo o quanto estamos longe de tomar a igualdade de direitos entre adultos e crianças como uma unanimidade na nossa sociedade. Isso não só por parte de pessoas que tratam o assunto do ponto de vista de suas experiências individuais, mas até por parte de especialistas, muitas vezes defensores dos direitos infantis, que, apesar de se debruçarem sobre os estudos da infância e seu grupo social - as crianças -, ainda não as enxergam como indivíduos distintos da família, com possibilidades, potenciais e interesses próprios que nem sempre coincidem com os interesses do adulto que tem a criança submetida a sua autoridade, sejam pais educadores, ou cuidadores em geral.

Começamos pelo entendimento da criança como sujeitos plenos de direitos que precisam ser colocados no lugar de competentes para a participação, de um lugar diferenciado do adulto, mas de forma alguma menos importante. Isso, à primeira vista, toca em mecanismos que alteram as relações de poder que os adultos exercem sobre as crianças, esses muitas vezes já despossuídos de um lugar de respeito e autoridade social. Assim, a cultura de educar pelo uso do poder prevalece como forma de assegurar uma ordem social, que aprisiona a criança ao lugar de submissão e obediência incondicional aos adultos responsáveis pela sua proteção e promoção.

Apenas este aspecto da relação de poder adulto-criança é de suficiente complexidade para a abordagem desse tema, ao fazer surgir variáveis que justificam o temor de produzir uma alteração nesta relação de poder, e em consequência produzir um caos social.

Uma delas é a preocupação de o que a falta de limite pode produzir nas relações sociais, levantando algumas justificativas pautadas na falta de compreensão e indicadores que justifiquem o grau crescente de violência atual responsabilizando a flexibilização na relação de poder adultos-crianças. Por outro lado, sabemos que esta relação é pautada numa liberdade tutelada, vigiada, regulada pelo adulto.

Outro aspecto importante é o sentido de propriedade que a família exerce sobre a criança, inquestionável por ser entendida como foro privado onde não cabe qualquer tipo de intervenção social e/ou governamental.

A título de facilitar a ação analítica – reflexiva da experiência vivenciada abordamos três perspectivas:

- ✓ As crianças e a participação infantil;
- ✓ Os espaços de socialização do ponto de vista das vivências das crianças
- ✓ Algumas considerações sobre a investigação-ação com as crianças: possibilidades e limites de contexto;

Atravessar este caminho exigiu um esforço permanente de juntar alguns pressupostos teóricos nas áreas de PI e investigação-ação e as vivências realizadas num determinado tempo espaço, mas também fazer o caminho inverso de indagar o que essa prática nos apontava como contribuição para construir outros pressupostos, especialmente a partir da contribuição das crianças.

As crianças e a participação infantil

Considerando as reflexões teórico-metodológicas anteriormente apresentadas, vamos focar esta abordagem no conceito de participação compreendido e assimilado pelas crianças.

Uma das questões que despontou no decorrer desta experiência foi como as crianças compreendem a participação a partir de seus desejos infantis e da expectativa que entendem apresentadas pelos adultos. Assim, há uma apropriação da construção desse conceito pelas crianças que não é rígida, mas uma composição que vai do ato de brincar ao pertencimento a um grupo com direito a opinar.

As crianças do GPI listam o que conceituam como participação: companheirismo, ajuda e colaboração em todos os lugares, poder discordar, presença e bom comportamento, ter idéias respeitar, estar junto e ser feliz, ter atenção, saber dizer e ouvir, trabalho coletivo é direito e desejo, liberdade. Elas demonstraram muito interesse nestas inferências, embora tenhamos considerado o tempo destinado a essa análise insuficiente para conclusões cooperativas.

Convidamos as crianças do grupo a fazerem conosco a leitura do questionário de opiniões proposto e utilizado por elas próprias junto às outras crianças das oficinas sócio-educativas. Foi um questionário aberto, com perguntas dirigidas respondidas de forma autônoma por 136 crianças (de 6 e 12 anos de idade) e 22 adolescentes (de 13 e 15 anos).

As respostas indexadas (ver anexo X) revelam como as crianças vão compreendendo e apreendendo suas relações em modelos sociais. Fizemos com as crianças uma leitura geral e elas foram compreendendo e apontando a diferença com que as crianças de diferentes idades conceituam participação. Elas sintetizaram por faixa etária as respostas das crianças.

Participar para as crianças é:

- brincar (6 anos)
- brincar e ajudar (7 anos)
- ajudar (8 anos)
- ajudar e participar de trabalhos em grupo (9 anos)
- integrar grupos com valores de respeito e ética (10 anos)
- sentir-se parte de algum grupo (11 e 12 anos)
- estar em grupos, poder opinar, ouvir e ser ouvido, ter respeito e ser respeitado (13 e 14 anos).

A partir de suas vivências, a criança vai ampliando o seu conceito de participação. A participação assume um significado de cooperação. É essencialmente uma atitude positiva. Apenas um adolescente (14 anos) mencionou que a participação não inclui necessariamente a concordância, abrindo um espaço para o conflito, a diferença.

As crianças não se apresentam participando em outros fóruns que não seja o grupo de pertencimento, família, escola e espaços comunitários. Mesmo quando aparecem os grupos familiares e de vizinhança, essa participação assume um caráter de cooperação, de demonstração de bom comportamento com o outro e com o entorno natural.

As crianças demonstram compreender a participação como um dever, um requisito de bom comportamento, respostas positivas a valores apresentados como de respeito e sinal de interesse. Não tratam em momento nenhum como um direito fundamental de terem voz e serem valorizadas e consideradas em decisões que incluem seus interesses e questões diretamente relacionadas a sua vida.

Outros territórios (que não os seus grupos)

Quando perguntadas se sentem participando nos lugares em que vivem e convivem, a maioria das crianças respondeu afirmativamente.

Na faixa etária dos 10 aos 12 anos, a participação já aparece como prazerosa e há também uma valorização da participação como uma possibilidade de interação social.

Poucas crianças dizem que não sabem explicar direito por que não se sentem participantes. A impaciência e estresse dos adultos e a implicância e a perseguição de outras crianças aparecem com fatores que inibem e até impedem a participação infantil.

Os adolescentes enumeram as vantagens da participação: conhecer pessoas novas, demonstrar solidariedade (ajudar assume essa perspectiva), vivenciar o diferente, gostar de conviver.

Quando perguntadas como é sua participação na família, na escola, na instituição e na comunidade, parece que há um consenso pautado na auto-avaliação como “boa, muito boa”, pois a criança se vê como colaborativa e ajuda a realizar as atividades e tarefas. Vai se definindo o entendimento da participação como um dever, uma responsabilidade.

Somente a partir dos 10 anos há menção a formas mais explícitas que tipificam a ajuda como realização de tarefas domésticas tais como lavar louça, varrer quintal, cuidar dos irmãos, entre outras mencionadas anteriormente como ajuda generalizada nas tarefas domésticas. Uma criança define como “participação ajudável” sua participação nos espaços familiar e comunitário.

É em relação ao bairro onde aparece a maior diferença. Algumas crianças dizem que participam brincando, outras que o fazem por meio de ações relacionadas ao meio ambiente (cuidando do lixo). Mas algumas crianças demonstram que temem a participação comunitária pela violência. E apontam que não podem ter relações comunitárias por elas representarem um risco para suas vidas. Assim, limitam-se a cumprimentar a vizinhança. A violência comunitária é recorrente nas conversas entre as crianças.

Na definição do adulto promotor da PI, as crianças às vezes assumem posições polarizadas entre bom e mau, ou legal e chato, gentis ou ranzinhas e, além de adjetivar os atributos desses adultos, falam sobre o quanto não contribuem para estabelecer um ambiente propício à participação da própria criança. Não têm escuta, atenção e não compreendem a necessidade da criança. São pessoas que apresentam limitações de entendimento e conhecimento. Os atributos apresentados pelas crianças apresentam um adulto irresponsável, pouco afeito e indiferente ao mundo infantil.

Quando tratamos da importância que as crianças percebem na participação infantil o grupo resumiu da seguinte forma suas opiniões:

A PI é importante porque ajuda a criança a: compartilhar com os adultos a sua rotina, a conviver pacificamente e com amizade, aproxima adultos e crianças, é saber que pode contribuir para melhorar as coisas da sua vida e o modo de pensar das pessoas, estimula o desenvolvimento infantil, e a expressão das crianças, ajuda a aprender a conviver com a diferença, facilita o trabalho em grupo, aumenta o senso de responsabilidade, aprende a expressar seus sentimentos, encoraja a criança a dizer o que pensa, provoca os adultos a ouvirem mais as opiniões das crianças, desperta curiosidade para coisas novas, a ser respeitada e feliz, a ter mais amigos, a pensar no futuro, que pode dar opinião e contribuir para a solução de situações importantes.

Embora, ao conceituar a participação, a criança se coloque na perspectiva do que já apreendeu socialmente (o que já ouviu a respeito e compreende como correto), quando desafiada por novas indagações (como, por exemplo, sobre a importância da participação), expressa sua opinião de forma independente e demonstra discernimento e propriedade.

Se nos aproximarmos dos conceitos de Participação Infantil apresentados pelos autores abordados, podemos apontar alguns pressupostos na conceituação da participação infantil pelas crianças e pelos adultos da instituição social onde ocorreu a experiência.

As crianças ainda não se apropriaram do direito à participação na perspectiva de sujeitos de direito. Tomando Cravero e Stoopem como referência, entendemos que nossa prática com grupos infantis alcançou os âmbitos de expressão e organização, mas ainda não o de movimento de mobilização social para conquista de direitos (embora com potencial para tal). Crianças e jovens parecem se apropriar dos espaços institucionais, circulando por eles como usuários, ou educadores, imprimindo sua identidade a uma nova cultura institucional. Hoje, jovens que foram público alvo dos projetos sociais dirigidos à infância e adolescência representam mais de um terço dos trabalhadores da organização e a qualidade de sua participação estabeleceu como critério para concorrer ao quadro funcional a participação anterior em algum projeto institucional.

A partir dos âmbitos de Participação Infantil descritos por Lansdown, situamos as crianças e adolescentes colaborando na administração institucional, em pesquisa, na avaliação sistemática dos serviços que lhes são prestados, na representação de seus pares, reivindicando seus direitos. Nessa mesma perspectiva, consideramos que adultos e crianças trabalham em regime de cooperação e colaboração com as crianças, influenciando de forma ativa nos processos institucionais e fortalecendo o processo democrático no ambiente institucional. Na escala tipológica de Hart, nos situamos no nível seis: os adultos provocam e compartilham com as crianças os processos de Participação Infantil.

Para as referências de Gatai, percebemos o trabalho institucional pouco acima da média desejável nos níveis de Participação Infantil. Enquanto que, na perspectiva de Rogoff, as crianças atingiram níveis avançados de participação.

Não há uma compreensão única do conceito de Participação Infantil. Daí nosso esforço por construirmos com as crianças nossos próprios conceitos, indicadores e justificativas da importância da Participação Infantil para a vida delas e da sociedade em geral.

Os espaços de socialização do ponto de vista das vivências das crianças

As relações das crianças nos principais espaços de socialização ainda são permeadas por contradições: por um lado, elas demonstram satisfação e desejo de estar pessoal e socialmente próximas de adultos e incluídas nesses espaços; por outro lado, persiste um incômodo causado por sua inclusão parcial, já que não têm a sua voz valorizada e incorporada às instâncias de decisão sobre aspectos da vida que lhes afetam diretamente. As crianças transitam e convivem com o conflito entre sentimentos de afeto e admiração *versus* os de crítica e inconformismo.

Aqui nos interessa compreender melhor esses espaços de contradição e desconforto para apoiar crianças, suas famílias e principais cuidadores na construção e no fortalecimento de relações positivas para que adultos e crianças sintam-se estimulados a investir na qualidade dessas relações. As crianças percebem esses espaços e, para lidar com eles, lançam mão de recursos que apreendem no entorno sócio-cultural como válidos para as relações sociais em geral. Um exemplo clássico é quando elas, na ausência de uma interlocução mais intensa (em quantidade e

qualidade), ficam medindo as possibilidades de terem seus desejos e interesses atendidos mediante as ausências e fragilidades dos adultos. As crianças identificam e testam estratégias para enfrentar sua invisibilidade familiar e social.

As crianças são solitárias na relação com seus principais cuidadores e sentem que precisam demonstrar competência para cuidarem de si, dos irmãos, da sua rotina em casa e fora dela – competência esta banalizada quando não percebida, valorizada e respeitada pelos adultos.

Ao apresentarem sua rotina, as crianças falam invariavelmente sobre suas tarefas domésticas cotidianas, uma colaboração significativa para o andamento da vida familiar que pode representar o suporte essencial para o funcionamento desta rotina, embora pouco visível socialmente. Elas arrumam, varrem, limpam, lavam, passam, cozinham cuidam dos irmãos mais novos, fazem pequenas compras. Além dessas tarefas, precisam responder às demandas e atividades escolares e por vezes assumem o cuidado, a proteção e a estimulação dos seus próprios cuidadores, numa inversão dos papéis histórica e socialmente construídos.

Numa das entrevistas para a construção do plano de promoção familiar, F. (pai de Francielly e Cassiane) deu um longo depoimento sobre o que suas filhas, de 10 e 12 anos, representam para o bom andamento da dinâmica familiar e como se tornam um exemplo de admiração e um modelo a ser perseguido pelos pais. A preocupação e o cuidado que as crianças assumem em relação aos seus pais também transparece quando elas pautam entre os assuntos de seu maior interesse “como ajudar os pais a arrumarem um emprego?”, demonstrando uma preocupação com assuntos que se julgavam exclusividade “de adultos”.

Ao incluirmos as crianças em igualdade de condições aos adultos (na construção do plano de promoção familiar para cada uma das 87 famílias, de 197 crianças com as quais resolvemos aprimorar nossa intervenção sócio-familiar), constatamos como as crianças estão atentas, inseridas, comprometidas com os processos de vida de suas famílias.

Nas famílias envolvidas com o grupo de Participação Infantil, são as crianças que detêm maior nível de escolaridade e mais acesso às informações por meio das novas tecnologias, deslocando dos adultos o pólo do conhecimento e possivelmente do poder. O poder absoluto dos adultos sobre as crianças fica em suspeição frente a essas novas condicionantes das relações sócio-familiares – que timidamente avaliamos como um tempo de transitoriedade, pois fragilizam o poder dos pais

(enfraquecidos) sobre filhos (fortalecidos), criando um desequilíbrio nas relações de autoridade, que deixa ambos sem referências até que novos modelos de relação se constituam e se consolidem. Nossa experiência demonstrou que o diálogo, a negociação, o argumento podem ser ferramentas importantes para um trato social de respeito mútuo e tolerância; portanto, alternativas para a superação de conflitos e confrontos na relação adultos-crianças.

As crianças demonstram iniciativa e criatividade precoces para lidar com uma rotina desafiadora e parecem resistir a se transformarem em vítimas das situações adversas em que vivem. É preciso construir um espaço de presença e convivência revestido de atenção e cuidado, habilitado a promover a mediação entre as crianças e suas famílias, pois elas facilmente podem usar toda sua inventividade para trilhar caminhos não aceitos socialmente e muito atraentes e disponíveis, como o furto de objetos (de desejo ou para a subsistência) e a adesão a grupos que vivem na ilegalidade. Essa é uma linha muito tênue na relação com as crianças, que vivem e convivem sistematicamente com essas possibilidades no entorno comunitário. O preenchimento do vazio deixado pela ausência dos pais que trabalham, mesmo que temporariamente, é tarefa do Estado na promoção de políticas públicas de atenção integral à infância. Este espaço poderia ser a escola, desde que ela fosse investida de valor para compreender a transformação de seu papel.

Sim, porque essa criança, potencialmente criadora e transformadora, detentora de conhecimentos e vivências, vai à escola. Na escola, precisa se transmutar em outra pessoa: a que “*não sabe*” e lá está para tudo aprender. Suas competências não têm correspondência direta com os conteúdos que lhe são transmitidos e cobrados como significativos, geralmente distantes da realidade dela. Essas novas e diferentes crianças - seres socialmente construídos – para serem alunas convencionais, precisam esvaziar-se de seus conhecimentos e experiências. É assim que um espaço que poderia ser privilegiado para a convivência e aprendizagem se torna palco de conflito e confronto entre adultos e crianças. Embora a escola não seja um único espaço de construção e apropriação do conhecimento, ela poderia ter a função de organizá-lo para um uso aplicado à vida dos alunos.

Entendendo o processo de construção social como um *continuum*, a configuração que temos hoje é a de um professor - destituído de sua autoridade tanto pela desvalorização social de sua profissão, quanto pela perda do lugar de maior

detentor do conhecimento – que responde pelo lugar do adulto que se relaciona com uma criança potente e ainda não (r) conhecida socialmente.

Essa criança afirma seu afeto pela escola. Gosta de freqüentá-la nos seus espaços de informalidade, de convivência com os pares. Os espaços da formalidade são obrigações – um fardo a ser carregado, como outra obrigação que é preciso cumprir para ter acesso a um futuro melhor. As crianças já incorporaram esta pré-condição pela repetição com que a ouvem. Fazem uma releitura valorativa de que é preciso cumprir este percurso para terem uma chance de serem bem-sucedidos socialmente. Mas parecem não se sentir respeitadas no seu direito de ter voz, quando percebem que só a queixa provoca a escuta dos adultos, esvaziando a possibilidade de um diálogo franco com os seus principais interlocutores no espaço escolar.

O grupo de Participação Infantil mostrou como as crianças são criativas, produtivas, conciliadoras e críticas quando encontram espaços favoráveis à demonstração de seu potencial e de suas competências. Alguns educadores ainda optam por situar-se num campo de oposição, evitando a possibilidade de ouvir a voz das crianças, encerrando uma possibilidade de convivência propositiva.

A falta de acesso a direitos fundamentais, como a educação de qualidade, a saúde e condições dignas de vida e a não-materialização integral destes direitos podem restringir o potencial infantil à dependência do adulto, obscurecendo a aplicação do direito à promoção da cidadania infantil plena. Aqui fazemos uma distinção entre o direito à proteção, parcialmente incorporado pela sociedade, e o direito à promoção (eles são complementares, mas o segundo não se realiza sem o primeiro).

A percepção desta diferença ainda é ambígua no tratamento dos direitos infantis, talvez pela situação de vulnerabilidade da infância brasileira e a urgência de garantir-lhe o direito à vida, privilegiando o entendimento da criança como destituída de maturidade (direito à proteção) e deixando em segundo plano os direitos que tratam da sua promoção como sujeito social.

Considerações sobre a investigação-ação com as crianças - possibilidades e limites de contexto

A decisão de envolver-me no processo de investigação-ação com as crianças da instituição foi povoada de dúvidas, especialmente pelos múltiplos papéis que

ocupo nessa relação: educadora, assistente social e gestora. Não pude deixar de considerar os riscos de comprometer a validação desse processo tão caro para nós. Mas a recomendação de que é favorável que o investigador adquira a confiança das crianças e a superação dessa fase pela aceitação do grupo foram fatores que me ajudaram a tomar as decisões. Precisei me afastar estrategicamente do lugar de dirigente, que só cristalizaria a relação de poder no trato deste trabalho. Não tenho a resposta definitiva de como isso perpassou e influenciou os rumos dessa investigação-ação. Entretanto, as relações consolidadas pelos anos de convivência com estas crianças e o exercício permanente de cultivar uma relação o mais horizontal possível com elas me permitiu uma dose razoável de conforto, mesmo admitindo que houve uma vigilância constante para que a investigadora que habita de forma permanente na minha ação-reflexão profissional assumisse o lugar predominante no processo.

Outra questão que perpassou o processo foi a exploração da pertinência da metodologia de investigação-ação com as crianças. Por um lado, a exigência de rigor na condução do trabalho, respeitando e valorizando a peculiaridade da participação infantil; por outro, a oportunidade de vivenciar com as crianças de forma explícita suas potencialidades de ação-reflexão e transformação. E, além disso, considerando a complexidade que compreende escutar as crianças e estar comprometida com elas na transformação de uma dada realidade que nos abriga mutuamente.

Essas questões não foram esgotadas e ainda há muito que aprender delas. Mas é preciso admitir que a aprendizagem proporcionada pela experiência marcou a existência de todos os envolvidos - meninos e meninas, investigadores, demais educadores e a dinâmica institucional. Considerando que todos cumprem papéis diferenciados, esse aprendizado se multiplicou para outros fóruns de vivência e convivência, que incluem ações de *advocacy* em espaços de promoção infantil. (Um desdobramento imediato foi a proposição, por uma estagiária da pesquisa, do tema da Participação Infantil como seu trabalho de conclusão de graduação na Escola de Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, tendo como justificativa a influência da experiência institucional).

Esta experiência assume contornos mais complexos quando apuramos o olhar sobre as questões metodológicas e éticas que ora nos aproximam, ora nos afastam do domínio teórico sobre a aplicabilidade dos pressupostos expostos no início deste trabalho. Procuramos observar todas as recomendações próprias aos processos de investigação com crianças, adaptando-as ao contexto sócio-histórico cultural do grupo

e da organização social. Vejamos como elas se comportam em relação aos três eixos problematizadores referidos no Capítulo 2.

O estabelecimento de relação horizontal entre adultos e crianças não se constituiu *a priori* como uma dificuldade, uma vez que era um dos pressupostos da realização do trabalho, resguardadas as questões da relação com a investigadora, já mencionadas. Acreditamos e exercitamos este papel com regularidade, mas, em alguns momentos, nos questionamos se não estávamos perdendo a direção, o foco do trabalho, quando nos propusemos a compartilhá-lo. Não foram raros os momentos que geraram o sentimento de “falta de controle” nos contornos que o trabalho ia assumindo, graças aos encaminhamentos das crianças, que não precisaram ser estimuladas para se apropriarem do processo de investigação-ação. De fato, esses momentos colocavam em crise a contradição entre comportamentos consolidados (ter o controle do processo) e o compartilhamento com as crianças, questionando a horizontalidade das nossas relações com as crianças. O que constatamos é que a co-construção com as crianças requer flexibilidade para que elas sejam co-condutoras do processo. E isso exige disciplina e rigor, uma vez que o tom e as nuances dados aos temas pelas crianças tomavam direções nada previsíveis, mas conformes ao seu modo próprio de perceber e apresentar seus interesses.

Ao recuperarmos os conteúdos dos encontros em registros fonográficos, fotográficos e de observação dos facilitadores, constatamos que precisamos aprender a confiar na competência das crianças. Elas se apropriaram dos temas tratados de uma perspectiva particular, traduzindo essa diferença de olhar com simplicidade (o que poderia, para um facilitador menos experiente e sensível às perspectivas infantis, representar dúvida quanto ao discernimento e à profundidade delas).

Essa entrega deliberada redonda noutra expressiva responsabilidade protetiva dos facilitadores, já que as crianças, num ambiente deliberadamente favorável, falam sobre o que pensam quase que sem restrições. É desafiador construir uma relação que crie um ambiente facilitador e propício à participação sem a garantia absoluta de sigilo, dada a natureza do grupo. O máximo que pudemos oferecer foi o contrato aberto realizado com o grupo. O trato da documentação de consentimento autorizado, importante marco na consideração das crianças como sujeitos da pesquisa, provocou um efeito positivo de valorização do desejo da criança separado do adulto (embora ainda não totalmente incorporado como um direito, já que as crianças manifestaram sua preocupação sobre como os pais se sentiam).

O uso das teorias participativas e a observação de suas técnicas facilitaram a comunicação e demonstraram adequação para a participação das crianças neste programa, permitindo uma maior exploração dos contextos culturais que estruturam as vidas delas. Essa adequação foi evidenciada quando as crianças escolheram reproduzir as mesmas metodologias para abordar as demais crianças da instituição.

Por vezes preocupamo-nos com a repercussão das discussões na vida de cada criança, seja em sua relação consigo mesma, ou com seus pares, familiares e educadores. Quando construíram o perfil do adulto que não facilitava a participação infantil, por exemplo, André identificou seu pai nessa figura e verbalizou esse sentimento, causando uma reação de censura imediata da irmã, que pediu que ele não falasse assim do pai. Outras crianças a tranquilizaram, dizendo que também percebiam aquelas características em seus pais. Pois aí está um ponto delicado desse trabalho: respeitar os sentimentos das crianças sem culpar os adultos que as cercam, procurando dar-lhes o direito de se perceberem como indivíduos diferenciados dos adultos, com sentimentos, idéias e interesses independentes.

A condução dos trabalhos também demonstrou que, quando os interlocutores são reconhecidos como competentes e trabalham com critérios compartilhados, é possível diminuir significativamente os conflitos nas relações adultos-crianças e crianças-crianças. O que nos leva a concluir que a participação infantil pode ser um elemento facilitador para relações pautadas em tolerância e respeito mútuo, suavizando os conflitos, que então podem ser superados de forma pacífica.

Para além de um direito, a participação pode ser um comportamento aprendido por adultos e crianças. A disposição de praticá-la pode ser uma alternativa para diminuir a violência no âmbito intra-familiar e escolar.

As crianças, quando percebidas e tratadas como potentes, são fontes de disseminação de valores e atitudes. Tratam o conhecimento de forma distributiva, sentem-se impelidas a partilhar tudo o que aprendem de prazeroso. Ao final de cada encontro, as crianças pediam que convidássemos outras crianças e educadores a viverem aquelas situações. Em pouco tempo, conceitos e aprendizagens foram espalhados pela instituição e, em seguida, pelas famílias.

As outras crianças foram tocadas pelos momentos da sensibilização no momento de chegada para um novo ano letivo, pelas mudanças proposta debatidas e inseridas nas atividades, pela mudança nos processos eleitorais de representação infantil, pela ampliação da participação infantil nos processos de condução das

oficinas de ciência e tecnologia, que se encarregaram de documentar todas as atividades realizadas pelas crianças.

Entendemos que os mecanismos de promoção da participação infantil como a abertura do diálogo sobre o tema, inserindo-o na vida institucional, pode favorecer mudanças na prática de planejamento e na avaliação das atividades, instituindo uma via de mão dupla na relação criança - educador, desde que haja um monitoramento permanente das ações e apoio aos atores envolvidos e comprometidos com o processo. O investimento na formação continuada de todos os educadores é imprescindível para assegurar a evolução e a continuidade da transformação que representam considerar a criança como pronta para interferir nas ações da vida institucional que a afeta.

Sabemos os limites da nossa influência nas relações familiares, comunitárias e educacionais. É preciso cuidar para que a criança não fique solitariamente exposta com as suas conquistas e que essas não se tornem um problema na relação com os adultos, percepção que foi explicitada pelo cuidado que as crianças tiveram na aproximação e na inclusão de seus pais e mães no processo de investigação. Era importante dar atenção aos pais e não o prevíamos inicialmente.

Considerando a idéia de criança como ser imaturo que ainda prevalece nas principais instâncias de socialização infantil - família e escola - e diante das conseqüências de alguns impasses instalados na relação de respeito mútuo entre adultos e crianças; e também considerando que essas mudanças ainda pouco compreendidas pelas áreas que fundamentam a formulação de políticas públicas, projetos e ações para infância, que ainda tratam as crianças como uma parte da família ou na condição de alunas, concluímos que muito precisamos empreender para promover adultos e crianças ao lugar de sujeitos de igual direito.

A avaliação das crianças

Revelamos a seguir a avaliação das crianças sobre aspectos importantes no processo de trabalho e os elementos que consideram importantes para a qualificação de experiências afins.

Usamos o espaço de escuta das crianças não apenas para refletir sobre o cotidiano, mas também para elas se conhecerem como sujeitos competentes para exercer, promover e propiciar a participação de outros sujeitos - seus pares.

Optamos por um instrumento detalhado: um grupo de sete indicadores específicos que se desdobram em cinquenta componentes, elaborado pela Save the Children, para monitoramento e avaliação da participação infantil, apresentado anteriormente.

Apresentaremos uma breve análise dos resultados apurados na indexação (Anexo XII) dos dados produzidos pelas crianças do GPI, apoiadas por facilitadores e pelas mais velhas. Empreendemos uma dinâmica de auto-avaliação com fins de se auto-conhecerem, identificarem suas potencialidades e fragilidades para melhor lidarem com elas.

As crianças desse grupo apresentam como fragilidades a serem superadas: hesitação para assumir riscos, enfrentar o desconhecido e viver perdas e fracassos, resistência à integração espontânea às práticas grupais, dificuldade de respeitar seus pares e de escutar argumentos diferentes, ou mesmo de desenvolver um corpo de argumentos sobre determinado assunto.

Isso representa um saldo positivo, pois elas se auto-avaliaram positivamente em outros 43 componentes dos sete indicadores. Entre esses, surpreendentemente, o que apresenta menor desempenho é a segurança e confiança próprias, o que pode representar a necessidade de fortalecimento da auto-estima.

Embora este dado tenha nos surpreendido pela postura das crianças, nos levou a refletir sobre a possibilidade de a percebermos de forma diferenciada de seus outros espaços de convivência, como aparece no exemplo já mencionado do menino Wilson, que, para nós, é criativo, produtivo, colaborador e, para a família e a escola, é um menino difícil, indisciplinado e incompetente. Sua produção é avaliada pela professora da seguinte maneira: “*O péssimo comportamento prejudica-lhe muito na resolução das atividades desenvolvidas em classe*”⁵⁵, e a família não reconhece a boa avaliação que fazemos dele, parecendo que vivem com uma outra criança. Situações como essa têm se tornado cada vez mais comuns na instituição, e não sabemos ainda qual o melhor tratamento a ser dado a essa questão, tendo em vista o melhor interesse da criança.

⁵⁵ Reprodução da anotação da professora de Wilson, sintetizando sua avaliação escolar.

Considerando as condições sócio-econômicas e familiares em que vivem essas crianças, é previsível que, apesar de terem questões que afetem sua auto-estima, também organizam estratégias de enfrentamento de adversidades em sua vida pessoal.

Essa auto-avaliação-reflexão pretende exatamente contribuir para que as crianças “pensem e repensem” - como o nome sugerido pelos componentes do GPI - sobre a sua realidade, acumulando coragem para iniciativas que lhes permitam vislumbrar um horizonte maior para colocarem sua vida, como disse uma outra criança, ao tratar da sua família. Precisamos assegurar às crianças que construam opiniões sobre elas próprias distintas das opiniões dos adultos como estratégia para fortalecê-las para a autoproteção e autopromoção. Crianças mais seguras podem reagir melhor às ameaças a sua integridade física e moral.

Por vezes nos deparamos com comportamentos normativos incorporados, como o próprio conceito de participação. Mas felizmente nos surpreendemos ao fazer perguntas imprevisíveis, que levem as crianças a buscar suas próprias respostas, para as perguntas que encontrarão pela frente.

Na construção dos Elementos Chaves de Qualidade, as crianças foram muito diretas e objetivas, pontuando o que era para elas determinante para a realização de grupos que tratam da Participação Infantil. Nós, facilitadores, os consideramos como instrumento adequado de avaliação, que pode ser utilizado na formação de diversos grupos de crianças. Os educadores solicitaram o uso deste instrumento para avaliação de trabalho institucional. Essa experiência foi aplicada pela primeira vez em julho último, com uma avaliação positiva da sua utilização. Acreditamos que sua representação visual simples de ser analisada contribui para a boa aceitação desta ferramenta por crianças e adultos. Sua construção é lúdica e o resultado é visualmente atraente.

Cabe esclarecer que, embora tenhamos medido a pontuação das crianças em relação ao início e ao fim dos trabalhos (Anexo XIII), optamos por considerar a primeira medição, por ser representativa na iniciação de trabalhos similares com crianças – o que elegem como importante e como percebem os primeiros momentos do grupo. Na colocação desses elementos na teia de aranha, atribuindo-lhe pontuação - uma modalidade de avaliação de impacto do comportamento desses elementos na produção do grupo, constatamos que a responsabilidade e a confiança no grupo foram os que apresentaram pior desempenho inicial e demonstrando que apesar de dizerem o

que pensam, as crianças não depositam expectativas de que o grupo guarde segredo sobre suas expressões.

Parecendo entender com propriedade os objetivos propostos pelo trabalho, elas pontuam a liberdade de escolha e a tomada de decisão como satisfatórias, presumivelmente pela importância que depositamos nestes elementos. Neste patamar de satisfação também aparecem: o comparecimento aos encontros, a disciplina, a amizade entre pares, a relação com os facilitadores, mas nenhum desses elementos se compara à nota (quase máxima) atribuída às condições oferecidas para o comparecimento (transporte e lanche). Esses foram os pontos fortes que podem ser tomados como referência.

Os elementos respeito mútuo, o desejo e o empenho nas atividades, o programa e as dinâmicas, assim como a diversidade do grupo ficaram na zona mediana, merecendo que sejam aprofundadas as restrições em cada um destes aspectos para o aprimoramento do processo.

Mesmo considerando que tomamos como base a primeira avaliação de como iniciamos o processo e que invariavelmente a pontuação do segundo momento – no encerramento do grupo – foi expressivamente maior – a pontuação dada posteriormente foi uma demonstração de que o próprio grupo cuidou de sua evolução, já que não houve uma intervenção pautada na intencionalidade dos facilitadores na qualificação dos ECQs.

Concluimos que estamos diante de um novo momento histórico compartilhando-o com crianças que estão produzindo novas identidades e culturas. Nós, além de adultos protetores e promotores dos direitos infantis, precisamos reconhecer essas novas crianças e incorporar outros adultos (pais, mães, educadores e cuidadores) a este diálogo - o desafio desse novo tempo.

Precisamos sair do campo das proposições para o da operacionalização de conceitos – e estamos convictos de que as crianças são receptivas e desejosas desse encontro: de adultos e crianças como iguais. A experiência aqui relatada compartilhada com as crianças, abre o nosso diálogo sobre este tema Participação Infantil, até que se transforme por desejo de crianças e adultos num dos paradigmas do trabalho institucional, e quiçá de outros ambientes de socialização das crianças.

Bibliografia

- ACOSTA, Ana Rojas, VITALE, Maria Amátia Faller (orgs.). *Família: redes, laços e políticas públicas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais. PUC/SP, 2005. 320p.
- ALDERSON, Priscila. *Crianças como investigadoras – Os efeitos dos direitos de participação em metodologias de investigação* in CHRISTENSEN PIA, James Allison. *Investigações com crianças, perspectivas e práticas*. Porto, 2005.
- AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: Destruição da experiência e origem da história*. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. 188 p.
- ALMEIDA, Ana Maria Tomás de. *As relações entre pares em idade escolar*. Portugal: Centro de estudo da criança, Universidade do Minho, 2000. 248 p.
- ANDRADE, Ângela Nobre de. *A criança na sociedade contemporânea: do “ainda não” ao cidadão em exercício*. Psicologia. Reflexão e Crítica. Porto Alegre 11 (1), 1998. Disponível em :http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79721998000100010&script=sci_arttext –acessado em dezembro de 2007.
- .ARAÚJO, Angela Maria Carneiro (org). *Trabalho, cultura e cidadania: um balanço da história social brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Scrita, 1997. 304p.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Trad. Dora Flaksman. 2ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.200 p
- ASSIS, Simone Gonçalves de. *Traçando caminhos numa sociedade violenta: A vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores*. Rio de Janeiro/Brasília: Fiocruz – Claves/UNESCO, 1999. 65 p.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2005. 176 p.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões: A criança. O brinquedo, a educação*. Trad. Marcus V. Mazzari. 5ª ed. São Paulo: Summus, 1984.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. Trad. Marcus Vinícius Mazzari. 1ª ed. São Paulo: Duas cidades ed 34, 2002. 172 p.(Coleção espírito crítico).
- BERNARD VAN LEER FOUNDATION. *La participación de la primera infância: retórica o una creciente realidad?* Países Bajos: Espacio para la infancia, 2004. p. 59. Nº 22

_____. Guia a la observación General N° 7: “realización de los derechos del niño en la primeira infancia” La Haya, Países Bajos: UNICEF e FUNDACION Bernard van Leer, 2007 .p. 209

BARROS, Hebert Borges Paes de (org). Direitos humanos e cidadania. Ministério da Justiça, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. Brasília, 2001. 148 p. (Série Legislação em Direitos humanos. Subsérie Direitos e Garantias; 1)

BOURDIEU. *Direitos e cidadania: justiça, poder e mídia*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. 328p.

BUARQUE, Cristovam. *A segunda abolição: Um manifesto - proposta para erradicação da pobreza no Brasil*. 1ª ed. São Paulo: Paz e terra, 1999. 137 p.

CAPRA, Fritjof *et al*; STONE, Michael K.; BARLOW, Zenobia (org). *Alfabetização ecológica: A educação das crianças para um mundo sustentável*. Trad. Carmen Fischer. 1ª ed. São Paulo: Cultrix, 2006. 312p.

CARAVEO, Yolanda Corona; STOOPEN, Maria Morfin. *Diálogo de saberes sobre participação infantil*. México: UNICEF; Universidade Autônoma Metropolitana, COMEXANI, Ayuda em Acción México, 2001. p. 159.

CARDOSO, Fernando Henrique, MOREIRA, Marcilio Marques (org). *Cultura das transgressões no Brasil. Lições da história*. SP 2008 IFHC 2ª edição- 110p

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil: O longo caminho*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2005. 242 p.

CASTRO, Lucia Rabelo (org) *Crianças e jovens na construção da cultura - Coleção infância e adolescência no contemporâneo- RJ - NAU ed. – FAPERJ 2001. 228p*

CÉLIA, Luciana dos Santos (org.). *Aquisição e desenvolvimento infantil (0-12 anos): Um olhar multidisciplinar*. 1ª ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2003. 90 p.

CHRISTENSEN, Pia e JAMES, Allison. *Investigações com crianças, perspectivas e práticas*. Porto, 2005. 284pág

CORREIA, Luís de Miranda; SERRANO, Ana Maria (orgs.). *Envolvimento parental em intervenção precoce: Das práticas centradas na criança às práticas centradas na família*. Porto Portugal: Porto ed. 2000. 191 p.

CORAZZA, Sandra Mara. Não se sabe. Dossiê: “Entre Deleuse e a educação.

- Educação e Sociedade”. Campinas, 26 (93), set/dez 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000400005&script=sci_arttext&tlng=en -acessado em dezembro de 2007.
- CORSARO, Willian A. *Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. Educação e Sociedade. Campinas. 26 (91), maio/ago 2005. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000200008&lng=pt&nrm=iso -acessado em novembro de 2007
- CRUZ, Carla. *Como educar meu filho e torná-lo independente*. 1ª ed. São Paulo: Idéias e Letras, 2007. 168p.
- DAHLBERG, Gunilla ; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: Perspectivas pós-modernas*. Trad. Magda França Lopes. 1ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. *Em busca de metodologias investigativas com as crianças e suas culturas*. Cadernos de Pesquisa. São Paulo. 35 (125), maio/ago 2005.
- DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Sociologia da Infância: pesquisa com crianças. CAMPINAS: EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Vol. 26, Nº 91 p. 351-360, Maio/Ago 2005. Disponível em <http://ww.cedes.unicamp.br>
- DURKHEIN, Émile. *As regras do método sociológico: texto integral*. Trad. Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2005. 108p. (coleção a obra prima de cada autor 63 vol)
- ENDEL, Michel. Qué entendemos por participación? - in : CARAVEO, Yolanda Corona; STOOPEN, Maria Morfin. Diálogo de saberes sobre participación infantil. México: UNICEF; Universidade Autônoma Metropolitana, COMEXANI, Ayuda em Acción México, 2001. p. 159.
- ESTEVES, Lúcia Máximo. *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto Editora. Porto, Portugal, 2008. 126 pag
- EVANS, Judith L; MYERS, Rober G; ILFELD, Ellen. *La evaluación en Programas de desarrollo infantil Temprano*. FUNDACIÓN Bernard van leer, 2002. Cadernos sobre Desarrollo infantil Temprano nº 29 78 p.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes (org). *A infância e sua educação: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil)*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 232p.

FEINSTEIN, Clare; O' Kane Claire. *Lições aprendidas com a ferramenta Teia de aranha; a ferramenta Teia de aranha; Guião do facilitador para a ferramenta Teia de aranha: uma ferramenta de auto-avaliação e planificação para iniciativas e organizações lideradas por crianças*. Suécia: Save the children, 2006. vol 1. P50, vol 2 p. 30, vol 3 p. 35

FERNANDES, Antônio Souza, *Os direitos da criança no contexto da sociedade democrática* in FORMOSINHO, Júlia Oliveira, *Criança e sociedade contemporânea* (coord.) Universidade Aberta Porto, Portugal – 2004

FORMOSINHO, Júlia Oliveira, *Criança e Sociedade Contemporânea* (coord) Universidade Aberta Porto, Portugal - 2004

FORMOSINHO, Júlia Oliveira (org.). *A escola vista pelas crianças*. 1ª ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 2008. 144p vol 12.

FREIRE, Silene de Moraes (org.). *Direitos humanos: Violência e pobreza na América Latina contemporânea*. 1ª Ed, Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2007. 232 p.

FREIRE, Ana Maria Araújo, Paulo Freire: *Uma história de vida*. 1ª Ed. São Paulo: Villa das letras, 2006. 656 p.

FREITAS, Marcos Cezar de (org.). *História social da infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001. 336p.

FUNDACIÓN FESCO. *Las escuelas familiares de Colombia: Una reflexión con el pas o del tiempo*. Colombia: Bernard van Leer Foundation, 2004. Cuadernos sobre Desarrollo infantil Temprano nº 31 . 44 p.

_____. *Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van leer*, 2005. Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano nº 365. 50 p.

FUSARI, Andréa. *As crianças e os direitos de cidadania: a cidade como comunidade educadora. Educação e Sociedade. Campinas. 23 (78), abril 2002*. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000200014&lng=pt&nrm=isso - acessado em janeiro de 2008

MATTA, Roberto da. *Carnavais, malandros e heróis: Para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 352 p.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LCT, 1989. 213 p.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*.

- Trad. Vera Mello Joscelyne. 3ª ed. Rio de Janeiro: vozes, 1997. 366p.
- GOMES Angela de Castro (coord.). *Direitos e cidadania: memória, política e cultura*. 1ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.320p
- GONDAR, Jô; DODEBEI, Vera (orgs.). *O que é memória social?* 1ª ed. Rio de Janeiro: Contra capa, 2005. 162 p.
- GUILLOT, Gerard. *O resgate da autoridade em educação*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Revillard. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. 192p.
- HALL,Stuart. *A identidade cultural pós-modernidade*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2006. 104p.
- HARPER, Kate; HORNO, Pepa; MARTIN, Florence; Nilsson Mali (coord.). *Erradicando o castigo físico e humilhante contra a criança: Manual de ação*. Trad. Adriane Costa. Save the children, 2006. 124p.
- KOHAN, Walter O. *Infância, estrangeiridade e ignorância: Ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 176 p.
- KRAMER, Sonia; Leite, Maria Isabel (orgs.). *Infância e produção cultural: Prática pedagógica*. 4ª ed. Campinas- São Paulo: Papirus, 1998. 216 p.
- KRAMER, Sonia. *Autoria e autorização : questões éticas na pesquisa com crianças*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: n. 116, p. 41-59, jul.2002.
- KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006
- KING, Stephen Michael. *Patrícia*. São Paulo: BRINQUE-BOOK, 1997
- LANSDOWN, Gerison. *La evolución de las facultades del NIÑO*, 1ª ed. Itália: UNICEF, Save the Children 2005. 67 p.
- LEAL, Maria Lúcia Pinto. *Globalização e exploração sexual e comercial de crianças e adolescentes*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Save the children, 2003. 24p.
- LEGROS, Patrick Etal. *Sociologia do imaginário*. Trad. Eduardo Portanova Barros. Porto Alegre: Sulina, 2007. (Coleção imaginário cotidiano.). 287 p.
- LOPES, João A., RUTHERFORD, Rober B.; CRUZ, Maria da Conceição, MARTHUR, Sarup R.; QUINN, Mary M. *Competências sociais: aspectos*

comportamentais, emocionais e de aprendizagem. Braga, Portugal: Psiquilíbrios ed, 2006. 438p (coleção psicologia escolar)

MATTA, Roberto da. *O que é o Brasil?* 1ª Ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2004. 76 p.

MORIN, André. Pesquisa ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada. Tradução Michel Thiollent – Rio de Janeiro – 2004. DP&A editora - 232p

MORIN, Edgar; Ciurana, Emilio Roger; Motta, Raul Domingo. *Educar na era planetária: O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incertezahumana.* Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. 1ª Ed. São Paulo: Cortes; Brasília: UNESCO, 2003. 112 p.

MOURÃO, Bernadete. Produção Corporativa da cultura e construção da infância. Revista de Sociologia e Política. Curitiba. 22, jun 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-4782004000100018&script=sci_arttext -acessado em dezembro de 2007

MÜLLER, Verônica Regina. *História de crianças e infâncias: Registros, narrativas e vida privada.* Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 176 p.

MÜLLER, Fernanda. Entrevista com Willian Corsaro. Educação e Sociedade. Campinas. 28 (98), jan/abril 2007. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000100014&script=sci_arttext – 35k – acessado em novembro de 2007.

_____. DELGADO, Ana Cristina :Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. Currículo sem Fronteiras 6 (1): 15-24, jan/jun 2006. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/artigos.htm> -acessado em novembro de 2007.

_____. Infâncias nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência. Educação e Sociedade. Campinas. 27 (95), mai/ago 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302006000200012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt -acessado em janeiro de 2008.

NETTO, José Paulo; Carvalho, Maria do Carmo Brant de. *Cotidiano: Conhecimento e crítica.* 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. 93 p.

NOTELO, Marlova Jouchelovitch. *Abrindo espaços: Educação e cultura para a paz.* 3ª ed. Brasília: UNESCO, 2004. 108p.

OLIVEIRA, Cláudia. *O ambiente urbano e a formação da criança.* São Paulo: Aleph,

2004. 224 p.

OLIVEIRA, Eliane Abel, SILVA, Daniel Marcelino, FREITAS, Rosiane Correia –
Uso Responsável da Internet - Editora GVT Pr 2008

PASSET, Edson . *Crianças carentes e políticas públicas* .in: . in Priori, Mary Del.
História das Crianças no Brasil. Editora Contexto -.SP:2007

PEREIRA, Tânia da Silva. *O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar*.
Rio de Janeiro: Renovar, 1999. 746p.

PINTO, Rivadávia, PINTO, Guilherme, SIQUEIRA Francisco Alves - *Histórias de Guaratiba*, in TAMBASCO Ana Maria de Santa Rosa. *Pefil de Guaratiba* - Setor de Controle e Informação, XXVI RA de Guaratiba e Sepetiba, RJ, 7ª edição, maio de 2006

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2007. 446 p.

REDE DE MONITORAMENTO AMIGA DA CRIANÇA - Um Brasil para as crianças: a sociedade brasileira e os objetivos do milênio para a infância e a adolescência. Brasil? 2004. 190p.

RIZZINI, Irene, *Assistência à infância no Brasil*, Ed. USU, 1993.

SANTOS, Boaventura (org.). *A criança na sociedade contemporânea*. Lisboa – Portugal: Universidade Aberta, 2004. 290p.

SANTOS, Boaventura; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Appezzato (orgs.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 328p.

SANTOS, Joel Ruffino dos. *Épuras do social: Como podem os intelectuais trabalhar para os pobres*. 1ª ed. São Paulo: Global, 2004. 256 p.

SANTOS, Marcos Antônio Cabral - *Criança e criminalidade no início do século*, p. 217. in Priori, Mary Del. *História das Crianças no Brasil*. Editora Contexto – .SP:2007

SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA Ana Beatriz (orgs.) *Crianças e miúdos: perspectivas socio pedagógicas da infância e educação*. 1ª ed. Portugal: ASA editores s.a, 2004. 256p. (coleção em foco).

SAVE THE CHILDREN. *Convenção sobre os direitos da criança*. 1ª ed. Rio de

Janeiro: Walprint, 2002. 60p.

_____. *Lucha contra el castigo físico en la familia: manual para la formación*.
Fundación PANIAMOR. Costa Rica: PRONIN@, 2004. 203p.

_____. *Programação baseada nos direitos da criança: “como enfocar os direitos na programação” - Um manual para os membros da Aliança Internacional Save the children*. Trad. Letra e Etc. 2ª ed. Rio de Janeiro: Save the children, 2006. 82p.

_____. *Construindo os direitos da criança nas Américas*. Trad. Mauro Gaspar. 2ª ed.
Rio de Janeiro: CEJIL (centro pela Justiça e o Direito Internacional), 2007. 90p.

PROMUNDO. *Primeira Infância no Brasil: breve panorama sobre a primeira infância no Brasil: violência contra a criança, comunidade: por que a sua é importante? Onde está o manual de instruções?* Rio de Janeiro. 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação e Sociedade*. Campinas. 23 (78), abril 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-73302002000200015&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt -acessado em janeiro de 2008

SILVA, Helena Oliveira de; SILVA, Jailson de Souza e. *Análise da violência contra a criança e o adolescente segundo o ciclo de vida no Brasil: Conceitos, dados e proposições*. São Paulo: Global, 2005. 300p.

SIROTA, Régine. *Emergência de uma sociologia da infância: evolução do objeto e do olhar*. Trad. Neide Luzia de Resende. São Paulo: CADERNOS DE PESQUISA. Nº 112. p. 7-31. Março 2001. Obs: Artigo Eletrônico: <http://www.Scielo.br/pdf/cp> Nº 2.p9-33.1998

SOARES, Natália Fernandes. *Outras infâncias: A situação social das crianças atendidas numa comissão de proteção de menores*. Portugal: Centro de estudo da criança, Universidade do Minho, 2001. 256 p.

SOUZA, Liliana; HESPANHA, Pedro; RODRIGUESs, Sofia e GRILO, Patrícia. *Famílias pobres: Desafios à intervenção social*. Lisboa: Climepsi, 2007. 128 p.

SCHNEIDER, Alessandra; RAMIRES, Vera Regina. *Primeira Infância Melhor: uma inovação em política pública*. Brasília: UNESCO, Secretaria de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul, 2007. p. 128.

STEINBERG, Sirley R; KINCHELOE, Joe L.(orgs.). *Cultura infantil: A construção corporativa da infância*. Trad. George Eduardo J. Brício. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004. 416 p.

- TRAVERSO, Gina Arnillas; MEZA, Nelly Paucar. *Monitoreo y Evaluación de la participación infantil en proyectos de desarrollo*. Suecia: Save the children, 2006. 126p.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 12º ed. São Paulo: Cortez, 2003. 107 p. (coleção temas básicos de pesquisa-ação).
- TOURINO, Carlos; SANTANA, Marcelo; FILOMENA, Nádia; SAMPAIO, Renato (orgs.). *Ensaio sobre pensamentos contemporâneos: Bérqson, Benjamin, Foucault e Meyerson*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Proclama, 2006. 96p.
- UNESCO. *Os serviços para a criança de 0 a 6 anos no Brasil: algumas considerações sobre o atendimento em creches e pré-escolas e sobre articulação de políticas*. 2ª ed. Brasília: UNESCO Brasil, 2004. 44p.
- _____. *Políticas para a primeira infância: Notas sobre experiências internacionais*. Brasília: UNESCO, 2005. 114p.
- _____. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. Brasília: UNESCO, OREALC. 2007. 138p.
- UNICEF. *Crianças de até 6 anos: O direito à sobrevivência e ao desenvolvimento: Situação da infância brasileira 2006*. Brasília: UNICEF, 2005. 232p.
- _____. *Directos negados: A violência contra a criança e o adolescente no Brasil*. Brasília: UNICEF. 2005. 160p.
- VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de; SARMENTO, Manuel Jacinto(orgs.). *Infância (In) visível*. 1ª Ed. São Paulo: Junqueira e Marin, 2007. 308 p.
- XAVIER, Libânia Nacif; CARVALHO, Marta Maria Chagas; MENDONÇA, Ana Walesca; CUNHA, Jorge Luiz da (orgs.). *Escola, cultura e saberes*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2005. 172p.
- WAISELFISZ, Julio Jacob. *Mapa da violência 2006: os jovens do Brasil*. 1ª ed. Brasília: OEI Organização dos Estados Ibero-Americanos para educação, a ciência e a cultura, 2006. 164p.
- WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. *Fundamentos para uma nova educação*. Brasília: UNESCO, 200. 60p. (cadernos UNESCO Brasil. Série educação; 5)
- ZALUAR, Alba. *A máquina e a revolta: As organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: brasiliense, 1985. 269 p.

Leis:

BRASIL. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal Centro Gráfico, 1988.292p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Assessoria de Comunicação Social. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Brasília: MEC, ACS, 2005.77p.

ALERJ -Comissão disque criança – *Estatuto da Criança e do Adolescente* – Rj 2007. 79p

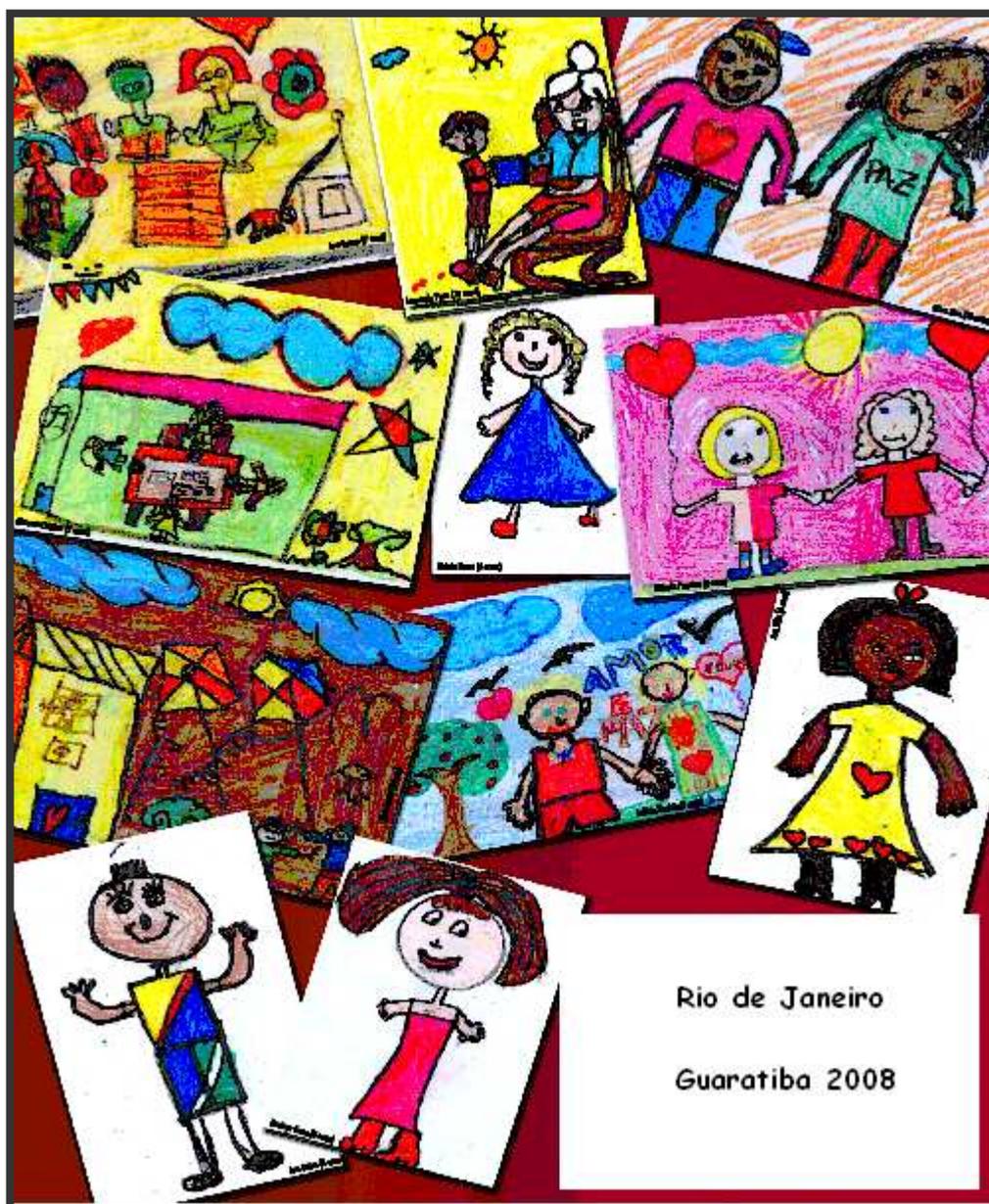
CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Parâmetro para atuação de assistentes sociais e psicólogos (as)*. Brasília: CFESS/CFP, 2007.52P..

IPEC - OIT-ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Convenção 138: recomendação 146; Convenção 182: recomendação 190.

INSTITUTO BRASILEIRO DE PEDAGOGIA SOCIAL. *Brasil criança urgente: a lei*. 1ª ed. São Paulo: COLUMBUS, 1990,182p. (coleção pedagogia social, v.3)

SECRETARIA MUNICIPAL DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL; *Conselho Municipal de Assistência Social. Lei Orgânica da Assistência social: Lei de criação do conselho Municipal de Assistência social, Lei de criação do fundo municipal de Assistência social*. Rio de Janeiro: CMAS. 2002/2003. 55p

TERRE DES HOMMES. *Convenção Internacional sobre os Direitos da criança*. São Paulo: Copy Graf Express, 2007. 100p



Rio de Janeiro

Guaratiba 2008

ANEXO I

Esta circular foi a primeira a ser encaminhada para os responsáveis referente a sua autorização para o seu filho ou filha participar do primeiro encontro do Grupo de Participação Infantil

AUTORIZAÇÃO

Eu _____
autorizo meu filho(a) _____
a participar da um grupo em formação que se encontrará nos meses de janeiro, fevereiro e março com o objetivo de compreender o que as crianças pensam e sentem em relação a participação delas na família, na escola na comunidade e na instituição. Informamos que seu filho respondendo ao anúncio que fizemos na ultima reunião fez uma pré-inscrição, que será confirmada mediante a sua autorização. Se após o primeiro encontro que será no **dia 9 de janeiro às 9 horas (quarta-feira)** seu filho confirmar seu interesse em tomar parte do grupo – que é um a pesquisa sobre participação infantil, nós faremos um novo contato com você para informá-lo com mais detalhes sobre esse programa, assim como para apresentar-lhes documentos referentes a sua autorização por escrito.

A Fundação Xuxa se encarregará de pegar e deixar seu filho(a) no ponto indicado:

- () EM Gastão Rangel () Vila Piraquê () Adega
() Jardim Luana () Fragoso () Cabuís

Agradecemos a sua atenção.

Equipe da Fundação Xuxa Meneghel

Por favor recorte e envie:

.....

Referente autorização para _____
participar da reunião do dia 9 de janeiro de 2008 às horas do grupo de participação infantil.

Data	Assinatura do Responsável Legal	RG:
____/01/2008		CPF:

ANEXO II

Este quadro foi construído a partir de informações que constavam do prontuário social das famílias, atualizado anualmente

Quadro sócio-econômico familiar das crianças do Projeto de Participação Infantil

Nº Família	Nome	Qtde de çs matriculadas na FXM	Idade	Tempo de Atendimento Familiar T. A	Condição de Moradia			Pessoas/ Cômodo	Renda Per Capita	Escolaridade dos pais	
					MP	P	B			Pai	Mãe
1	1. Amandinha	3	10	11 meses			X	6/3	R\$ 115,60	3ª S	Analf.
2	2. Cassiane	3	13	7 anos			X	5/3	R\$ 149,00	5º S	Analf.
	3. Francielly		11								
3	4. Tatá	6	11	13 anos		X		14/4	R\$ 35,35	NI	6º S
4	5. Andressa	3	11	3 anos		X		6/5	R\$ 63,60	NI	Alfab.
5	6. André	2	12	2 anos	X			6/3	R\$ 127,00	NI	4º S
6	7. Kaká	5	7	5 anos		X		8/4	R\$ 50,00	5º S	7º S
	8. Joel		8								
7	9. Eduardo	2	8	4 anos		X		8/4	R\$ 71,50	2º S	4º S
8	10. Lukinha	8	13	9 anos		X		16/5	R\$ 79,70	NI	5º S
9	11. Karina	2	9	6 anos	X			4/4	R\$ 65,50	NI	6º S
10	12. Antônio	2	14	4 anos		X		5/4	R\$ 76,00	Analf.	Analf.
	13. Fabiane		10								
11	14. Daniel	3	13	7 anos		X		5/3	R\$ 20,00	Analf.	8º S
	15. Danyelle		14								
12	16. Paulo	2	11	1 ano		X		5/4	R\$ 240,00	7º s	6º s
13	17. Higor	2	12	7 anos			X	5/4	R\$ 200,00	8º S	E.M
	18. Yasmim		10								
14	19. Adriele	2	14	10 anos	X			4/2	R\$ 107,50	NI	Alfab.
15	20. Marcelo	2	9	6 anos		X		8/3	R\$ 81,37	2º grau	Falec.
16	21. Marcos	1	12	4 anos			X	4/+5	R\$ 100,00	NI	1º S
17	22. Yanka	2	14	11 anos	X			5/3	R\$ 49,00	NI	3º S
18	23. Susike	1	11	3 anos		X		5/4	R\$ 50,00	NI	1º S
19	24. Wilson	1	10	6 anos			X	9/3	R\$ 95,00	5º S	5º S
20	25. Paulinha	3	12	3 anos		X		6/3	R\$ 50,00	Analf.	6º S
21	26. Cristian	1	14	10 anos			X	3/5	R\$ 410,00	Alfab.	E.M.
22	27. Dara	4	12	15 anos			X	6/9	R\$ 111,00	NI	Alfab.
	28. Lurdiana		14								
	29. Tuany		10								

* NI: Pais que não convivem ou não participam da história de seus filhos.

** Condição de Moradia: MP Muito Precária - P Precária - B Boa

ANEXO III

Este Protocolo de pesquisa foi elaborado com base em recomendações de pesquisadores de organizações internacionais como a Save the Children – Suécia, Fundação Bernardo van Leer (ONG holandesa), e a ONG Promundo, que desenvolve pesquisas em parceria com estas organizações. “Informações sobre a pesquisa para as crianças”.

Protocolo de investigação para a consulta com crianças do projeto Participação Infantil

1. Considerações importantes para a construção da metodologia de pesquisa com as crianças

Todos nós possuímos a capacidade de usar diversas formas de linguagem para nos comunicarmos como a artística, a gestual, a oral e a escrita. Entretanto, devido ao processo de escolarização formal e tradicional a que somos submetidos e que se encontra contextualizado dentro de uma sociedade que privilegia a comunicação verbal e o raciocínio lógico, requisitos tão exageradamente valorizados para o desenvolvimento do cidadão bem sucedido na sociedade capitalista, muito de nossa capacidade em comunicar-se por outros meios que não o verbal se enfraquecem e se perdem. As crianças, pelo contrário, possuem a imensa capacidade de comunicar-se utilizando as mais variadas formas de linguagem, sendo a oral somente uma delas. Por isso o desafio de conseguir captar e efetivamente ouvir as crianças sobre a sua visão do mundo em relação aos diferentes aspectos da vida por parte dos adultos.

Além disso, dependendo das características pessoais de cada menino e menina, eles privilegiam determinada linguagem em detrimento de outra para exporem seus sentimentos e opiniões de modo que se sintam seguros e confortáveis. Por isso a importância de oferecermos diversas possibilidades de comunicação dentro de um contexto de pesquisa.

Não podemos igualmente esquecer o desequilíbrio do poder existente na relação entre um adulto e uma criança, o qual é tão marcado e reforçado em nossas sociedades e que influencia significativamente os resultados de qualquer investigação qualitativa com as crianças.

Levando estes fatores em consideração e a faixa etária das crianças propõe-se uma metodologia de pesquisa baseada nos grupos focais, mas associada a atividades diferenciadas para proporcionar às crianças diversas possibilidades de expressão e buscando minimizar o desequilíbrio de poder existente entre o adulto e a criança e possíveis tensões que possam surgir em decorrência da discussão de determinados temas.

A participação das crianças

É recomendável que as crianças participem de todas as etapas do processo, dentro das possibilidades colocadas pelo contexto. Devem fazer os registros fotográficos, as filmagens, planejamento e avaliação dos encontros, propor atividades, cuidar do material utilizado na investigação. Esse é um exercício construído passo a passo, dia a dia.

1.1. O número de facilitadores

Diversas investigações têm demonstrado a importância da presença de dois facilitadores no mínimo, para a realização da pesquisa. Um facilitador seria o responsável pela realização dos encontros, enquanto o outro facilitador seria responsável pelo registro dos encontros e ajudando na discussão dos temas quando necessário. É recomendado que um dos facilitadores seja do sexo feminino e o outro do sexo masculino.

Desta forma, optou-se por se trabalhar com cinco facilitadores sendo três deles responsáveis pela condução das atividades, um facilitador responsável pelo registro escrito dos encontros e um facilitador responsável pelo apoio no registro por meio da máquina fotográfica, do gravador digital e da filmadora.

É importante ressaltar que o registro fotográfico e em vídeo foi realizado pelas próprias crianças do grupo.

1.1.2. As características do facilitador

É recomendável que os facilitadores tenham experiência de trabalho com crianças da faixa etária da pesquisa e trabalhem a partir de uma abordagem pautada na promoção da participação infantil tendo conseqüentemente uma postura de respeito, tolerância, confiança e vontade de realmente ouvir o que as crianças têm a dizer.

O ideal é que os facilitadores já sejam conhecidos pelas crianças, porém nem sempre isso é possível. De qualquer maneira, em ambos os casos, é importantíssimo que estes facilitadores estabeleçam uma boa relação com os meninos e meninas, de muita empatia e respeito mútuo, pois de outra maneira, os resultados da pesquisa ficam comprometidos.

No caso da presente pesquisa, somente uma facilitadora não era familiarizada com as crianças quando do início da pesquisa.

1.3. O local da consulta

O local onde serão realizadas as sessões devem proporcionar a devida privacidade do grupo das crianças não sendo permitida a presença de nenhum adulto que não sejam os facilitadores.

Deve ser um local agradável e seguro.

Como algumas investigações com crianças mostram, o contexto em que a investigação é realizada afeta a dinâmica do grupo que por sua parte pode afetar a qualidade das discussões. Por isso a importância de um ambiente neutro, onde as crianças sintam-se livres para colocar suas opiniões e idéias.

1.4. O registro dos dados

Faz-se necessário que os facilitadores tenham um diário de campo que contenha no mínimo as seguintes questões:

- 1) Número de crianças que participam, separadas por sexo e idade.
- 2) Como as atividades propostas se desenvolveram?
- 3) Algumas crianças não participaram das atividades? Por quê?
- 4) Questões éticas surgiram? Quais?

- 5) Ocorreram problemas durante a investigação-ação? Quais? E que possíveis soluções teremos?
- 6) Idéias sobre o significado do que se sucedeu durante as atividades;
- 7) As questões surgidas e possíveis respostas (hipóteses);
- 8) Comentários gerais sobre os encontros;
- 9) Registro das conversas com os pais/mães e os responsáveis (suas dúvidas e receios, por exemplo).

1.4.1. O registro dos desenhos

Todos desenhos devem ter as seguintes informações:

- a. Sexo da criança
- b. Idade da criança
- c. A interpretação da criança sobre o desenho e suas respostas para as perguntas feitas pelos facilitadores.

1.4.2 O registro das conversas com as crianças

Além de se procurar gravar todas as conversas (tendo o consentimento das crianças), é interessante registrar:

- a. Data, hora, lugar e participantes.
- b. Nome do facilitador.
- c. Conteúdo discutido.
- d. Dinâmica do grupo: nível de participação, de interesse, participantes dominantes e participantes passivos.
- e. Opiniões e emoções.
- f. Linguagem corporal (a forma como as coisas são ditas: com raiva, com humor, com timidez).

1.4.3 O registro de atividade de mímicas e teatros

É importante:

- a. Observar e registrar a dinâmica do grupo enquanto os participantes discutem e ensaiam;
- b. Tomar notas sobre a peça/ mímica sendo apresentada;
- c. Filmar;
- d. Perguntar às outras crianças que assistiram a peça/mímica o que elas compreenderam do que foi apresentado;
- e. Perguntar aos “atores” o que eles quiserem mostrar.

1.5. Questões éticas

Abaixo se encontram algumas orientações extraídas do livro “*Comparative research on physical and emotional punishment of children in Southeast Asia and the Pacific – 2005 Regional Protocol*” (Beazley et al, 2005) que achamos pertinentes para

o desenvolvimento de uma estratégia que seja capaz de lidar com as questões éticas que podem vir a surgir durante a presente investigação.

Qualquer preocupação ética que ocorra durante a pesquisa deve ser registrada pelos facilitadores em seus diários de investigação e discutidas. A equipe deve adotar a melhor resposta ou estratégia para a questão.

As seguintes regras para o desenvolvimento de uma estratégia ética devem ser observadas:

- a. O tema principal da investigação e “não ocasionar dano algum” às crianças;
- b. A participação na pesquisa deve ser voluntária;
- c. Um consentimento informado deve ser obtido de todos os potenciais participantes da pesquisa;
- d. As pessoas que não consentirem em participar não serão persuadidas a participar nem sofrerão qualquer coerção;
- e. O sigilo das informações obtidas significa que os materiais e conteúdos dos encontros com os com as crianças serão guardados em um local seguro onde somente os facilitadores tenham acesso;
- f. Um termo de confidencialidade deve ser obtido de todos os pesquisadores;
- g. A discussão dos dados coletados em seu formato original deve ser limitada a equipe de pesquisa;
- h. Detalhes advindos de coleta de dados, assim como detalhes dos participantes e dos lugares onde foram realizados os encontros não devem ser nunca revelados para a mídia;
- i. Regras referentes ao comportamento dos pesquisadores, assim como os possíveis visitantes (coordenadores das instituições realizadoras da investigação, atores-chave da comunidade local, fotógrafos etc.) devem estar explícitas na Estratégia ética;
- j. Atividades lúdicas agradáveis devem concluir todas as sessões para garantir que as crianças deixem os encontros relaxados e alegres.

Antes de finalizar cada encontro é importante fazer uma pergunta que ajude a encerrar emocionalmente a sessão como pergunta: “Como se sentiram na conversação?” Se a sessão foi pesada, se disseram coisas pesadas, se disseram coisas duras, compartilharam alguma boa notícia, algo esperançoso, divertido. Realizar um exercício de relaxamento que permita abaixar as emoções também é muito interessante.

ANEXO IV E V

Os termos de informação e de consentimento informado para crianças e pais fazem parte do protocolo da investigação, e sua utilização neste processo considerou a leitura que as crianças fazem destes documentos: representação, significados, aplicabilidade.

Informações para o consentimento das crianças sobre a sua participação no Projeto

Nós, da **equipe de especialistas da Fundação Xuxa Meneghel** estamos fazendo uma proposta sobre a participação das crianças no planejamento e avaliação do trabalho da Fundação Xuxa Meneghel e para isso vamos conversar e ouvir das crianças sobre suas relações com a família, com a escola, com a própria Fundação, com os meios de comunicação e com a comunidade.

- Como é esta participação até hoje?
- As crianças gostam? Por que?
- Como podia ser melhor?

Se você concordar, nós gostaríamos que você nos ajudasse nesta investigação. Sua ajuda será muito importante e irá ajudar a melhorar a vida da instituição e de muitas crianças que dela participam e que ainda participarão. Com as informações que você nos dará, todos nós podemos melhorar a relação entre educadores, famílias e as crianças.

Se você aceitar participar desta investigação, você fará parte de um grupo com 30 crianças. E nós vamos ter 5 (cinco) encontros de 9:30 às 11:30 durante os dias de quarta - feira.

Durante os encontros nós trabalharemos por meio de atividades como contação de história, dramatizações, músicas, jogos, desenhos, massa de modelar e outras maneiras que encontrarmos e que vocês sugerirem.

Todos as crianças que participarem serão livres para falarem sobre o que elas quiserem, pois nada será repassado para outras pessoas adultas: pais e educadores ou outras crianças que não fazem parte do grupo.

Os educadores somente irão falar com seus pais se alguma informação dada por você demonstre que está sofrendo algum mal trato dentro de sua casa ou em outro lugar, mas antes desta conversa você será informado e poderá manifestar seus pensamentos e sentimentos.

Se em algum momento você não quiser dar sua opinião, isso não terá nenhum problema, porque você é livre para não falar se assim você desejar. Você não é

obrigado a falar comigo e você não terá nenhum problema por causa disso se outras crianças quiserem falar comigo e você não, isso também não terá nenhum problema para você. Você somente deve participar das atividades e discussões que serão feitas nos encontros quando se sentir bem e seguro para falar.

Quando você falar comigo, vai ter uma grande quantidade de crianças falando ao mesmo tempo, então isso, talvez ajude a sentir-se mais tranquilo para falar.

Esta investigação não é como um teste onde existem respostas corretas e respostas erradas. **NÃO EXISTEM RESPOSTAS CORRETAS NEM ERRADAS.** O que importa é sua opinião e seus sentimentos.

Quando nós estivermos falando e você quiser parar de falar, não tem nenhum problema. Também, se você não desejar responder minhas perguntas, não responda. Somente se você quiser.

Para que eu possa me recordar de tudo o que você vai dizer, eu gostaria de usar um gravador, se você permitir, mas em qualquer momento você pode pedir-me para desligá-lo que eu vou desligar sem problemas.

As vozes das crianças serão passadas para o papel por um profissional que é muito bom em fazer esse tipo de trabalho. Mas esta pessoa não poderá falar com ninguém sobre o que vai ouvir nas fitas.

Estas gravações serão guardadas por 5 anos e depois destruídas.

Você vai perceber que uma de nós pode fazer anotações durante os encontros sobre alguma coisa que você ou outra criança tenha dito, mas conforme combinado não vamos usar o seu nome em nenhum momento, somente o nome inventado conforme sugerido pelas crianças.

Todas as pessoas do grupo devem registrar num papel o nome pelo qual quer ser tratado no relato da experiência.

Rio de Janeiro, ____/____/____

_____	_____
NOME	IDADE
_____	_____
EDUCADOR RESPONSÁVEL PELO PROJETO	Nº IDENTIDADE

Consentimento informado para as crianças sobre a sua participação no projeto.

Educador (a): _____

- * Se eu não quiser falar com ela(e) é para não falar que eu não terei nenhum problema;
- * Ele(a) vai me perguntar sobre o que crianças pensam sobre suas famílias, se as crianças gostam e por que;
- * Não há respostas corretas nem erradas. Ela(e) está interessada em minhas opiniões e em meus sentimentos. E se eu não desejar responder suas perguntas, é para não responder. Somente quando eu quiser;
- * Eu não vou ser forçado a dizer nada que eu não queira;
- * Eu posso parar de falar na hora que assim eu desejar;
- * Ela vai usar um gravador, uma máquina fotográfica e uma filmadora durante os encontros e estou de acordo com isso;
- * Ela vai desligar o gravador quando eu pedir;
- * Nós crianças também podemos usar o gravador, a maquina fotográfica e a máquina de filmar;
- * Ela vai escrever sobre algumas coisas que eu tenha dito nos encontros, mas não vão saber que fui eu que disse isto. Ela somente vai dizer se sou menino ou menina e citar o nome inventado (identificação) conforme combinamos.
- * Minhas palavras gravadas serão ouvidas por ela e pela pessoa que vai passar minhas palavras para o papel, mas eles não vão passar as informações ouvidas para meus pais;
- * Nada do que eu falar nos encontros será passado para meus pais, somente em casos graves em que acreditam que eu tenha meus direitos violados de maneira violenta;
- * Eu não sou obrigado a vir aos encontros. Eu devo vir somente quando eu tiver vontade e isso não me vai trazer problema algum.

Eu estou de acordo em participar dos encontros enquanto eu desejar.

_____, _____ anos _____

NOME

IDADE

DATA

EDUCADOR RESPONSÁVEL PELO PROJETO **nº de identidade** **DATA**

Eu _____, responsável legal pela criança acima, confirmo que tomei ciência de sua assinatura a este termo.

Responsável legal **nº de identidade** **DATA**

ANEXO VI

MODELO DE CADERNETA DE PARTICIPAÇÃO

Durante a primeira reunião do grupo de trabalho (GT) as crianças sugeriram a confecção de uma caderneta de registro de frequência ao GPI que facilitasse o acesso dos seus pais às informações relacionadas ao comparecimento das crianças.

Anotações da criança, da família e da equipe do Projeto.		Projeto de Participação Infantil																																														
<table border="1"><thead><tr><th>DATA</th><th>ANOTAÇÕES</th></tr></thead><tbody><tr><td> </td><td> </td></tr><tr><td> </td><td> </td></tr></tbody></table>	DATA	ANOTAÇÕES																																													Caderneta de Participação	
DATA	ANOTAÇÕES																																															
		<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">Foto da criança</td></tr></table>		Foto da criança																																												
Foto da criança																																																
		Projeto: _____ Participante: _____																																														
		Esta caderneta foi elaborada a partir da sugestão das próprias crianças.																																														

<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">1º ENCONTRO</td><td>2º ENCONTRO</td></tr><tr><td><i>Data:</i> ___/___/___</td><td><i>Data:</i> ___/___/___</td></tr><tr><td><i>Início:</i> _____</td><td><i>Início:</i> _____</td></tr></table>	1º ENCONTRO	2º ENCONTRO	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____	<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">ENCONTRO EXTRA</td><td>ENCONTRO EXTRA</td></tr><tr><td><i>Data:</i> ___/___/___</td><td><i>Data:</i> ___/___/___</td></tr><tr><td><i>Início:</i> _____</td><td><i>Início:</i> _____</td></tr></table>	ENCONTRO EXTRA	ENCONTRO EXTRA	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____
1º ENCONTRO	2º ENCONTRO												
<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___												
<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____												
ENCONTRO EXTRA	ENCONTRO EXTRA												
<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___												
<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____												
<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">3º ENCONTRO</td><td>4º ENCONTRO</td></tr><tr><td><i>Data:</i> ___/___/___</td><td><i>Data:</i> ___/___/___</td></tr><tr><td><i>Início:</i> _____</td><td><i>Início:</i> _____</td></tr></table>	3º ENCONTRO	4º ENCONTRO	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____	<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">ENCONTRO EXTRA</td><td>ENCONTRO EXTRA</td></tr><tr><td><i>Data:</i> ___/___/___</td><td><i>Data:</i> ___/___/___</td></tr><tr><td><i>Início:</i> _____</td><td><i>Início:</i> _____</td></tr></table>	ENCONTRO EXTRA	ENCONTRO EXTRA	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____
3º ENCONTRO	4º ENCONTRO												
<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___												
<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____												
ENCONTRO EXTRA	ENCONTRO EXTRA												
<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___												
<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____												
<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">5º ENCONTRO</td><td>6º ENCONTRO</td></tr><tr><td><i>Data:</i> ___/___/___</td><td><i>Data:</i> ___/___/___</td></tr><tr><td><i>Início:</i> _____</td><td><i>Início:</i> _____</td></tr></table>	5º ENCONTRO	6º ENCONTRO	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____	<table border="1"><tr><td style="text-align: center;">ENCONTRO EXTRA</td><td>ENCONTRO EXTRA</td></tr><tr><td><i>Data:</i> ___/___/___</td><td><i>Data:</i> ___/___/___</td></tr><tr><td><i>Início:</i> _____</td><td><i>Início:</i> _____</td></tr></table>	ENCONTRO EXTRA	ENCONTRO EXTRA	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____
5º ENCONTRO	6º ENCONTRO												
<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___												
<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____												
ENCONTRO EXTRA	ENCONTRO EXTRA												
<i>Data:</i> ___/___/___	<i>Data:</i> ___/___/___												
<i>Início:</i> _____	<i>Início:</i> _____												

ANEXO VII

As crianças propuseram como estratégia de sensibilização dos pais para o tema participação infantil a realização de uma entrevista em que eles relatando e (re) visitando suas próprias experiências de vida se aproximassem dos interesses e necessidade de seus filhos de serem percebidos como sujeitos. O roteiro foi elaborado digitado e aplicado pelas próprias crianças.

Questionário de Entrevista com pais e mães

Nome: _____ Idade: _____

- 1) Onde você nasceu?
- 2) Como você veio para o RJ? Com qual idade?
- 3) Quando você chegou ao RJ, quais dificuldades você encontrou?
- 4) Como foi sua infância? Por quê?
- 5) Você teve dificuldades na sua infância?
- 6) Quando criança, você era ouvida? Como você se sentia quando não era ouvida?

Sobre sua Família

- 7) Como era sua família?
- 8) Seus pais trabalhavam? O que faziam?
- 9) Quantas pessoas tinham na sua casa?
- 10) Com que você mais conversava?
- 11) Quem era mais próximo de você?
- 12) Você tinha atenção dos seus pais?
- 13) Quando pequeno, você apanhava?
- 14) Conte um dia que você se lembra que foi muito bom?
- 15) Conte um dia que você se lembra que foi muito ruim?
- 16) Você gostava de estudar?
- 17) Como era seu relacionamento como seus professores?
- 18) Você tinha apoio dos seus pais para estudar?
- 19) Seus professores agrediam fisicamente ou com palavras você ou outros alunos na sua escola?
- 20) Você tinha amigos na escola?
- 21) Você se lembra de alguns professores? Como eles eram?
- 22) Em quanta escola você estudou?
- 23) Quanto tempo você ficou na escola?

Na sua comunidade.

- 24) Como eram as brincadeiras?
- 25) Você tinha amigos na rua?
- 26) Na sua época as crianças brincavam na rua crianças? Os pais deixavam?
- 27) Você via televisão? Você tinha tv?
- 28) Que programa você mais gostava?
- 29) Que outro programa você gostava?
- 30) Na sua época tinha muita violência na rua?
- 31) Qual foi a maior dificuldade na sua vida?

ANEXO VIII

A indexação dos dados deste questionário foi realizada pelos facilitadores, pois continham dados confidenciais de cada família que não deveriam ser compartilhado no coletivo do GPI.

	Naturalidade	Como veio para o RJ	Quando veio	Dificuldades encontradas	Infância	Dificuldades na infância	Era ouvido(a)? Caso não, como se sentia?
1	Paraíba	Ônibus	25 anos	Adaptação	Feliz porque brincava e fazia o que gostava	sim	sim, ficava mal quando não era ouvido
2	Ceará	Ônibus	17 anos	Muitas, de trabalho	Trabalhando e ajudando minha mãe	Muitas	sim, às vezes minha mãe ouvia, sentia-me muito triste quando não era ouvida
3	Ceará	Ônibus	18 anos	Nenhuma	Muito boa, brincando	Não	Sim, ficava muito zangado quando não era ouvido
4	RJ	---	---	Moradia	Boa	Algumas	Sim, ficava chateado quando não era
5							
6	Maranhão	---	---	Não ter moradia e desemprego	Ruim, não podia brincar e fazia tarefas domésticas	Não podia estudar	Não, triste
7 e 8	Recife	Ônibus	25 anos	Não ter moradia própria	Boa	Mais ou menos	Não, ficava com raiva
9	RJ	---	---	---	Nada boa, fui muito maltratada	Sim	Não, fica muito magoada
10							
11	São Paulo	Ônibus	6 anos	Acostumar com a madrasta	Muito difícil, não tinha atenção do pai	Sim	Não, ficava muito triste
12 e 13	Minas Gerais	Ônibus	----	----	Muita luta, pois fui criada na roça	Muita	Sim
14 e 15	Pernambuco	Pai veio a trabalho e depois trouxe a família	13	Conseguir emprego	Mais ou menos devido ao trabalho	Sim	Não, ficava chateada
16	Rio Grande do Norte	Ônibus	18	Várias porque dependia dos outros	Boa, trabalhava muito e brincava	Algumas	Não, chorava muito
17	Ceará	Através do cunhado	35 anos	Transportes	Trabalhando e estudando, éramos pobres	sim	Não, ficava triste
18	Ceará	Avião, um presente do irmão	32 anos	Desemprego, ausência de familiares, depressão	Boa mas sem luz elétrica	Muitas	Às vezes, sou triste e frustrada até hoje
19	Bahia	Carona	---	Moradia	Péssima, trabalhava desde pequena	Bastante	Só pela mãe, sentia-me triste
20							
21	MG	Após a separação para trabalhar	---	Falta de dinheiro, não sabia andar na cidade	Muito ruim, trabalhei cedo e não estudei	Muitas, muitos irmãos	Não, sentia-me muito triste
22							
23	RJ	---	---	---	Boa, mas com pai ausente, mãe que não conversava, sem brinquedos	Sim	Não, excluída
24	RJ	---	---	---	Muito boa	Não	Sim, quando não, ficava muito triste
25	ES	Com a mãe	20 anos	Várias	Muito boa	Não	Sim
26	Paraíba	Com a mãe	4 anos	Nenhuma, tudo parecia novidade pois era pequena	Boa	Não, mas era sozinha no meio de adultos	Não, sozinha

Nº da criança	Família	Trabalho dos pais	Nº de pessoas na casa	Conversava mais com quem?	Pessoa mais próxima	Atenção dos pais	Apanhava quando pequeno	Um dia muito bom	Um dia muito ruim
1	Legal	Roça	10	mãe	mãe	sim	não	Pude sair para as festas	falecimento da mãe
2	Triste	Pai cortava carne e mãe fazia coisas para as pessoas	11	mãe	mãe	às vezes	sim	1ª Comunhão	O dia em que a mulher que gostava do meu pai foi em casa matar minha mãe
3	Muito feliz	Pai agricultor e mãe doméstica	11	mãe	mãe	Sim	Às vezes	1ª Comunhão e viagens para outras cidades	Perdi o dinheiro no jogo
4	Pessoas humildes e trabalhadoras	Pai mestre de obras	6	Pai e Avó	Pai	Sim	Sim	Vários, principalmente quando meu pai me levava à praia	Falecimento da avó
5									
6	Sempre unida	Mãe garimpeira	2	Não tinha	mãe	Não	Muito	Tio chegou à casa	Falecimento da avó
7 e 8	Boa	Avós não trabalhavam	4	Avó	Avó	Sim	Sim	Irmão levou para ver golfinhos	Conheceu o pai
9	Não tive	Não sei, não fui criada com eles	4	Padrinho	Padrinho	Não	Muito	Carnaval em Niterói	Madrinha quase me matou enforcada
10									
11	---	Pai vigia noturno	4	---	---	Não	Sim	1ª boneca	Apanhava por causa da irmã
12 e 13	---	Sim	10	Mãe e irmão	Mãe	Muita	Muito	---	----
14 e 15	Grande	Cortadores de cana	12	Irmãos	Irmã	Não	sim	---	---
16	Muito pobre	Na agricultura	9	Irmã	Primo	Não morava com os pais	Não	Ganhei um anel com 15 anos	Não lembra
17	Humilde	Na agricultura	12	Amigos	mãe	Nem sempre	Sim	Formatura	Falecimento do pai
18	Ótima	Roça	5	Mãe	Todos	às vezes	Sim (Mãe)	Festa surpresa feita por amigas	Perda da visão de um olho
19	Boa, mãe legal e o pai, não	Roça	5	Mãe	mãe	Só da mãe	Bastante	Dia em que meu pai trabalhou fora durante 1 semana	Pai bêbado queimou a mãe com óleo quente
20									
21	Muito grande	Pai tropeiro e mãe, dona de casa	17	Irmã	Irmão	Pouca	Muito (Mãe)	1º dia na escola	Andar durante 1h para chegar à escola e ainda receber pedradas
22									
23	Meu pai era casado, tinha outra família	Pai trabalhava	7	Irmã	Irmã e pai	Pai	Pouco, ficava de castigo	Convite para ser passista e ir à Ponta Grossa	Colocada de joelhos com as mãos para cima pelo pai e quando minha irmã ficou de castigo no poço seco
24	Muito boa	Pai electricista e mãe doméstica	5	Mãe	mãe	Sim	Sim	Trabalhar	Falecimento do pai
25	Maravilhosa	Pai encarregado	6	Pai	Pai e avó	Sim	Não	Pai brincava	Levei um tiro por não ouvir meu pai
26	Padrasto e mãe	Padrasto engenheiro civil e mãe, costureira	3	Amigo imaginário	Amiga da mãe	Não muita	Às vezes, ficava mais de castigo - era muito pirrcenta	Ganhei uma boneca maior do que eu	Ganhei um tapa na boca ao falar "droga" para minha mãe

Nº da Família	Nº da criança	Gostava de estudar?	Relacionamento com professores	Apoio dos pais para estudar	Agressão por parte dos professores	Tinha amigos na escola?	Recordação de algum professor	Nº de escolas que estudou	Tempo na escola
1	1	Sim	Ótimo	No início, depois parou para trabalhar	Não	Muitos	Branca com cabelos cacheados	2	2 anos e meio
2	2	Sim	Bom	Mãe	Não	Sim	Tia Márcia, muito paciente, boa e atenciosa	2	5 anos
	3	Sim	Muito Bom	Sim	Não	Sim	Berenice, quem me ensinava muito e Lucy, de Português	1	6 anos
3	4	Sim	Bom	Sim	Não	Sim	Todos	1	Até a 6ª série-EF
4*	5								
5	6	Muito	Bom	Não	Sim	Sim	Sim, alguns eram legais	Não lembra	Até a 4ª série-EF
6	7 e 8	Sim	Ótimo	Sim	Não	Muitos	A Prof.ª de Ciências era muito amiga, sempre conversava depois da aula	4	Não lembra
7	9	Sim	Bom	Padrinho	Palmatória quando fazia coisa errada	Muitos	Lilian e Sheila tinham muita pena de mim	2	5 anos
8*	10								
9	11	Sim, lá tinha atenção de todos	Muito Bom	Sim	Não	Sim	Elas eram muito legais e boas	2	Até a 6ª série-EF
10	12 e 13	Nunca estudou	----	----	----	----	-----	-----	-----
11	14 e 15	Sim	Muito Bom	Não	Não	Muitos	Eram muito legais	5	8 anos
12	16	Sim mas não podia por causa da distância	Muito Bom	Não, morava com os avós	Não	Sim	Prof.ª Fátima era muito legal	4	6 anos
13	17	Sim	Legal	Sim	Sim	Sim	Sim, alguns eram legais e outros chatos	3	11 anos
	18	Sim, fico triste por não poder estudar mais	Muito Bom	Sim	Não	Sim	Muitos, eram professores legais e rígidos	3	Até terminar o 2º-EM
14	19	Sim	Bom	Mãe	Com régua	Muitos	Selma era rígida mas brincava	3	---
15*	20								
16	21	Muito	Bom	Não	Sim	Sim	Não	1	1 ano
17*	22								
18	23	Muito	Bom	Pai	Não	Sim	Sim	2	Jd à 4ª série-EF. Não terminou os estudos à noite
19	24	Mais ou menos	Muito Bom	Sim	Não	Sim	Não lembro	5	Até os 13 anos
20	25	Até na 6ª série-EF	Bom	Até demais	Não	Sim	Legais e super atenciosos	3	6 anos
21	26	Sim	Muito Bom	Sempre e muita cobrança	Não	Sim	Todos, eram amigos preocupados com o que aprendi ou não	4	10 anos
22*	27, 28 e 29								

Nº da criança	Tipo de brincadeira	Tinha amigos na rua?	Crianças brincavam na rua? Os pais deixavam?	Via TV?	Tinha TV?	Programas preferidos	Havia muita violência na rua?	Maior dificuldade
1	Anel e roda	Só no sítio	Não morava na cidade	Às vezes, casa dos outros	Não	Faustão e futebol	Não	Não ter tempo e condição para estudar mais
2	Roda e pique--pega	Sim	Sim, em frente à casa	Às vezes, casa dos outros	Não	Balão Mágico, Xuxa e Irapuram Lima	Não	Mudança para o Maranhão por causa das ameaças de morte sofridas pela mãe
3	Bandeirinha, Anel, pique--esconde, pipa, pião, bola de gude	Sim	Sim	Sim	Não	Os Trapalhões e Super Mários	Não	Seca
4	Pique-bandeira, bola, chicotinho queimado	Sim	Sim	Sim	Sim	Sítio do Pica-pau e Balão Mágico	Não	Morar no morro
5								
6	Pique-pega no rio, corda, bandeirinha e amarelinha	Sim	Sim, às vezes	Não	Não	Nenhum	Não	---
7 e 8	Boas	Muitos	Sim, alguns	Sim	Sim	Detetive Magu, O mundo perdido, Batman, Liga da justiça, Qual é a música	Não	Morar com o pai
9	Bandeirinha, chicotinho queimado, corda	Muitos	Sim	Sim	Sim	Novelas da Globo e Sívio Santos	Sim	Abandono da mãe quando criança
10								
11	Corda, Bandeirinha, pique-esconde e casinha	Sim	Sim	Sim	Sim	Xuxa e Gugu	Não	Minha mãe me entregou a meu pai
12 e 13	----	Sim	Não	Não	Não	----	Não	Não estudar
14 e 15	Piques e rodas	Sim	Sim	Não	Não	Sítio do Pica-pau e Balão Mágico	Não	Trabalhar
16	Tá na poça, pique-esconde, dança e quadrinhos	Sim	Não porque não deixavam	Não	Não	---	Não	---
17	Festa Junina	Sim	Não	Não	Não	---	Nem tanto	Trabalhar e estudar
18	Pique-esconde, queimado, amarelinha, corda, roda	Eram os mesmos da escola	Sim	Depois que foi morar com a tia	---	Sítio do Pica-Pau Amarelo e novelas	Não	Sair da casa dos pais aos 9 anos, receber o carinho dos meus pais só nos finais de semana e trabalhar para estudar. *Sei que meus pais foram corajosos e justos mas sofri muito.
19	Pique-pega, roda, amarelinha	Muitos	Minoria	Não	Não	---	Na rua não, só em casa	Dormir na rua
20								
21	Anel e roda	Na roça	Às vezes	Não	Não	---	Não	Trabalhar com filho pequeno
22								
23	Pula elástico, pique-alto, amarelinha, salada mista, passaraio, outros	Sim	Sim	Sim	Sim	Os Trapalhões, Sítio do Pica-Pau, Super Heróis, Feiticeira, Daniel Boom, Casal 20, outros	Não	Passar necessidades
24	Futebol	Sim	Sim	Sim	Sim	Chaves e Xuxa	Não	Falecimento da irmã
25	Maravilhosas	Sim	Sim	Sim	Sim	Xuxa, novelas da tarde	Não	Ao escolher o mundo, sofri muito
26	Não descia do apto	Filha da vizinha	Sim	Bastante	Sim	Vila Cézamo, Walt Disney e Os Trapalhões	Não	Aproximação com a mãe - ela é muito fechada

ANEXO IX

Ao prepararem a dinâmica de apresentação do Programa Participação Infantil para as demais crianças da instituição as crianças do GPI propuseram a aplicação de um questionário para ouvir e incluir a opinião das outras crianças sobre a temática. Elaboraram o questionário, aplicaram e depois da indexação dos dados realizada pelos facilitadores, em co-operação com adultos interpretaram os resultados.

Roteiro de questionário de opinião aplicado às crianças matriculadas nas oficinas sócio-educativas

1. O QUE É PARTICIPAÇÃO?
2. VOCÊ SE SENTE PARTICIPANTE NOS LUGARES POR ONDE CONVIVE OU PASSA? POR QUÊ?
3. COMO É A SUA PARTICIPAÇÃO:
 - a) Na sua família?
 - b) Na sua escola?
 - c) Na instituição?
 - d) Na sua comunidade (bairro)?
4. COMO SÃO OS ADULTOS?
 - a) Que apóiam as crianças a participarem.
 - b) Que não ajudam as crianças a participarem.
5. O QUE VOCÊ SUGERE PARA QUE AS CRIANÇAS PARTICIPEM MAIS NOS TRABALHOS DA NOSSA INSTITUIÇÃO?

ANEXO X

Indexação das respostas das crianças sobre “Participação”

Oficinas sócio-educativas manhã e tarde

1. O que é participação?

	<i>Idade</i>	<i>Resposta</i>
1.	06 anos	Brincar, prestar atenção no que a tia está falando, prestar atenção quando a tia está chamando.
2.	06 anos	É participar das brincadeiras.
3.	06 anos	Brincar.
4.	06 anos	Emprestar brinquedo.
5.	06 anos	Estudar. Respeitar os combinados “ a tia Maria disse que na sala não pode ficar conversando”.
6.	06 anos	Ajudar os outros.
7.	06 anos	Brincar com todos os meus colegas, respeitar.
8.	06 anos	Brinca com os colegas sem briga.
9.	06 anos	Brincar e estudar.
10.	07 anos	Ajudar, lavar roupa, grupo de apoio.
11.	07 anos	Brincar, ajudar a mãe, chamar os amigos para brincar de corda, andar de bicicleta com o amigo.
12.	07 anos	Ajuda.
13.	07 anos	Ajudar a mãe o pai os irmãos estudar.
14.	07 anos	Participação é todos participa e é muito legal porque você participa de uma atividade.
15.	07 anos	Brincar se legal, não conversar na sala de aula.
16.	07 anos	Não jogar lixo na rua.
17.	07 anos	Ajudar a mãe, o pai, os irmãos. Respeitar a tia. Estudar.
18.	07 anos	A pessoa ajuda o colega.
19.	07 anos	Estudar junto, respeitar os mais velhos.
20.	07 anos	Entrar numa roda, ajudar os amigos.
21.	07 anos	Colaborar
22.	07 anos	Entrar numa roda, estando junto, ter consciência, ter atenção.
23.	07 anos	Brincar, estudar, ajudar a minha mãe.
24.	07 anos	Aprender a ler com os amigos, estudar.
25.	07 anos	Brincar, estudar, prestar atenção.
26.	07 anos	Ajuda as pessoas, ajuda a mãe na casa, ajuda a atravessar a rua.

27.	07 anos	Brincar e ajudar os meus amigos.
28.	07 anos	É grupo.
29.	08 anos	Fazer hip-hop, natação, obedecer o mais velho, respeitar os colegas, a mamãe, o papai, respeitar todo mundo.
30.	08 anos	É participar de muitas coisas.
31.	08 anos	Ajuda as pessoas, não polui o meio ambiente, não maltratar as pessoas, não xingar as pessoas, não bater nas pessoas, tratar bem as pessoas.
32.	08 anos	Participação das coisas.
33.	08 anos	Participar das coisas.
34.	08 anos	Participação ajuda as pessoas.
35.	08 anos	Ajudar.
36.	08 anos	Ajudar.
37.	08 anos	Obedecer. Ajudar. Não xingar.
38.	08 anos	Ajudar a minha mamãe.
39.	08 anos	Respeitar as pessoas. Participar da aula. Participar em grupo.
40.	08 anos	Ajudar, ajudar, não xingar.
41.	08 anos	Ajudar os outros
42.	08 anos	Ajuda a mãe, respeitar.
43.	08 anos	Ajudar os amigos.
44.	08 anos	Participa no grupo, participar e dar apoio ao grupo, participar e dar apoio ao grupo.
45.	08 anos	Participa de uma atividade.
46.	08 anos	Eu gosto de ajudar, eu gosto de fazer coisa certa.
47.	08 anos	Brincar, estudar, ajudar.
48.	08 anos	Ajudar as pessoas.
49.	08 anos	Brincar.
50.	09 anos	É participar de muitas coisas.
51.	09 anos	Participação é participa em grupo e ajuda um ao outro.
52.	09 anos	Participação pra mim é junta grupos e ajudar participação é participo e se junto em grupos para fazer atividades.
53.	09 anos	Ajudar a mãe.
54.	09 anos	É participar de uma dança.
55.	09 anos	Ajudar.
56.	09 anos	Participar do grupo.
57.	09 anos	Participação é participar em grupos.
58.	09 anos	É participação do futebol; participação com meu amigo.
59.	09 anos	Ajudar os outros, participar da dança no colégio.
60.	09 anos	Participar das atividades, brincar, jogar bola, estudar.
61.	09 anos	Ajudar os idosos.
62.	09 anos	Eu participo de brincadeiras com meus amigos.

63.	09 anos	Ajuda a tia.
64.	09 anos	Ajudar o grupo, ajudar os idosos, explicar as coisas ao grupo, ser igual as pessoas.
65.	09 anos	Ajuda a mãe em casa.
66.	09 anos	Ajudar a família.
67.	09 anos	Participação é ajudar o grupo com os trabalhos.
68.	09 anos	Ir a lugares.
69.	10 anos	Grupo de amigos ajudar
70.	10 anos	Prestar atenção em que se fala.
71.	10 anos	Ajudar ao outro.
72.	10 anos	Brincar, estudar.
73.	10 anos	Todos participarem...
74.	10 anos	É participa das coisas, é participar dos esportes, participar de brincadeiras, participa de artesanato, ajuda a professora, ajuda os pais dentro de casa, ajuda um ao outro.
75.	10 anos	Aceitar as diferenças.
76.	10 anos	Participa das coisas.
77.	10 anos	Ajudar.
78.	10 anos	Participação é participar das coisas e respeitar os amigos, respeitar as pessoas. Isso é participar. Brincar com os amigos. Ajudar.
79.	10 anos	Participar das oficinas, união, ir na escola e fazer os trabalhos, brincar com todas as crianças da fundação e ajudar as pessoas.
80.	10 anos	Participação é quando um dá sua opinião.
81.	10 anos	È tudo aquilo que a gente faz parte.
82.	10 anos	Participação é ajuda as pessoas, estudar, fazer os trabalhos da escola.
83.	10 anos	Para mim participação é quando as pessoas formam grupos de 4 ou de 5.
84.	10 anos	É estar junto, não ter preguiça, dar opinião, pressentir, ser responsável.
85.	10 anos	Ajudar os amigos.
86.	10 anos	Participação é ter consciência, respeito, consideração, paciência, cooperação.
87.	10 anos	Ajudando os senhores a atravessar a rua.
88.	10 anos	A participação é está junto, ajudando.
89.	10 anos	Ajudar as pessoas.
90.	10 anos	Brincar, fazer certo.
91.	10 anos	É estar sempre colaborando, dividir tarefas, é saber ouvir a opinião de todos.
92.	10 anos	Ajudar a tia.
93.	11 anos	Participação é não jogar lixo no chão

94.	11 anos	A participação é participar de um conjunto de amigos
95.	11 anos	Para mim participação é você da opinião e saber ouvir.
96.	11 anos	É participa da brincadeira, da aula e oficina.
97.	11 anos	Ser solidário, ajudar, fazer grupo para o bem.
98.	11 anos	É participar de uma reunião.
99.	11 anos	É ajudar um ao outro.
100.	11anos	Participação é participar das oficinas é estar todo mundo em união, respeitar, colaborar e viver em paz sem brigar, participar do que o outro está participando.
101.	11 anos	Participação é ajudar em casa.
102.	11 anos	Ajudar os outros e respeitar.
103.	11 anos	Participação é todos participar e é muito legal porque você se aproxima.
104.	11 anos	A participação é importante para os amigos.
105.	11 anos	Amor, carinho, paixão estar junto.
106.	11 anos	Colaborar.
107.	11 anos	Participa do grupo não fazer bagunça, sempre da opinião, respeita as regras.
108.	11 anos	Participação é ajudar uns aos outros, compartilha com outros, participação é ajudar o seu grupo e etc.
109.	11 anos	Participação é colabora no grupo participa na sala de aula.
110.	11 anos	Participar das atividades dar a sua opinião sobre algo importante.
111.	11 anos	È quando participamos de algo que nós nos sentimos participando.
112.	11 anos	È saber ouvir opinião de todos, ser responsável.
113.	11 anos	È esta em todos os momentos em casa, na escola, na Fundação e etc.
114.	11 anos	Superar, ter atenção, dar opinião, colaborar etc.
115.	11 anos	Superar, colaborar, etc.
116.	11 anos	Dar opinião, Ajudar o próximo.
117.	11 anos	É estar junto, colaborar, ter muita consciência, ajudar, dar opinião e respeitar as pessoas.
118.	11 anos	Trabalho em grupo.
119.	12 anos	Participa de um grupo, ajudar o outros.
120.	12 anos	Participação é dar opinião, ouvir o próximo.
121.	12 anos	Participação é participa da escola.
122.	12 anos	Participação é participa das coisas.
123.	12 anos	È todo mundo participar de todas as coisas.
124.	12 anos	A participação é muito importante para poder ajudar as pessoas, respeitar, ajudar a manter o lugar limpo.
125.	12 anos	Participar em grupo, respeitar, concluir as tarefas.
126.	12 anos	Participação é participar das atividades não só da Fundação como

		de outra.
127.	12 anos	Um ajudar o outro.
128.	12 anos	Hip Hop, Futebol e Natação.
129.	12 anos	Participação é estar participando de todas as coisas legais e
130.	12 anos	Dar opinião, ter consciência, não xingar, ter educação, colaborar com a família, não ter preconceito.
131.	12 anos	Participação é quando você está fazendo um trabalho em grupo e estar participando.
132.	12 anos	Participar das brincadeiras e dos trabalhos.
133.	12 anos	Para mim participação é participar de todas as atividades.
134.	12 anos	Participação é um grupo ajudando o outro quando um está precisando.
135.	12 anos	Participação é quando a gente participa com consciência, respeito, etc.
136.	12 anos	Pra mim participação são aquelas pessoas que se interessam pelo assunto que estão trabalhando e dão sugestões, também é ser responsável pelo seu trabalho.
137.	13 anos	Participação é não jogar comida no chão, respeitar os amigos, participar das tarefas.
138.	13 anos	Participação é quando uma pessoa está falando e enquanto os outros estão prestando atenção.
139.	13 anos	Participação é quando cada um dá a sua opinião.
140.	13 anos	Participação é participar das coisas.
141.	13 anos	É uma coisa em que todos nós temos que ter consciência em fazer isso pra mim e participar.
142.	13 anos	Participa de todos os eventos.
143.	13 anos	Ajudar o grupo, respeitar a opinião do outro, ajudar uns aos outros.
144.	13 anos	É estar junto, dar opinião, ser responsável.
145.	13 anos	A participação é importante para todos na escola e na Fundação.
146.	13 anos	Participação é na escola, na escolinha de futebol e na Fundação Xuxa Meneghel.
147.	13 anos	Participação é dar sugestões, prestar atenção, ajudar os outros e não conversar.
148.	14 anos	Pra mim participação é trabalho em conjunto escutando e respeitando, e cada um fazendo a sua parte.
149.	14 anos	Participação é colaboração e dar opiniões sobre tudo.
150.	14 anos	Eu acho na minha opinião que participação é respeitar o próximo, jogar o lixo na lixeira. Não ficar falando palavrão perto de gente idosa e trabalhar em grupo sem briga.
151.	14 anos	Participação é respeitar os professores e os colegas.
152.	14 anos	Participação é quando as pessoas participam das atividades e trabalhos. Participa em casa com a família, amigos e vizinhos

		etc...
153.	14 anos	Participação pra mim é aquelas pessoas que gostam de estar sempre ajudando o outro grupo, dando apoio pra mim eles estão participando.
154.	14 anos	È dar a nossa opinião em qualquer coisa, falar o que pensa sem ligar pro que os outros vão falar.
155.	14 anos	Não conversar, dar opinião, ajudar os outros.
156.	14 anos	Participação é todas as pessoas que estão em uma reunião ou bolando algum evento, falar colaborar com as coisas.
157.	15 anos	Participação e participa de grupos.
158.	15 anos	È saber ouvir e ser ouvido, dar opinião, ajudar, colaborar, ter vontade de colaborar, respeitar a opinião dos outros.

6. Você se sente participante nos lugares por onde convive ou passa? Por quê?

	Idade	Resposta
1.	06 anos	Sim, porque eu brinco participo, falo para o amigo prestar atenção quando e tia está falando.
2.	06 anos	Sim, ajudo as pessoas.
3.	06 anos	Sim, brinco com as colegas.
4.	06 anos	Sim, brinca no parquinho da Fundação, joga bola na rua, vê desenho em casa, pega pipa avoadada na tia, porque gosta.
5.	06 anos	Sim, porque todo mundo é legal... Aqui na Fundação e na escola também
6.	06 anos	Sim, porque eu ajudo a minha mãe.
7.	06 anos	Sim. Porque eu me comporto bem.
8.	06 anos	Sim, porque eu sou legal.
9.	06 anos	Sim, brincando com os amigos.
10.	07 anos	Sim, porque eu obedeço, ajudo as pessoas que pedem.
11.	07 anos	Sim, porque eu brinco com os meus amigos.
12.	07 anos	Sim, porque sou legal.
13.	07 anos	Mais ou menos, porque às vezes eu participo.
14.	07 anos	Sim, porque é legal.
15.	07 anos	Sim, porque que presto atenção nas coisas.
16.	07 anos	Respeito a tia; estudar
17.	07 anos	Sim, porque eu gosto de ajudar a separarem as crianças quando estão brigando.
18.	07 anos	Sim, porque eu participo em todas as atividades.
19.	07 anos	Não porque as pessoas brigam muito lá no bairro.
20.	07 anos	Um pouco.

21.	07 anos	Sim ajudar o colega.
22.	07 anos	Sim.Porque eu participo na minha casa.
23.	07 anos	Colaboradora.
24.	07 anos	Eu me sinto participante na escola porque eu brinco muito e presto atenção.
25.	07 anos	Sim, ajudo as pessoas.
26.	07 anos	Sim, porque eu não brigo.
27.	07 anos	Não me sinto participante na casa do meu avô, porque todos implicam comigo.Na Fundação me sinto participante, porque é especial, legal, tem coisas boas. As pessoas me ajudam.
28.	07 anos	Nas aulas da Fundação eu me sinto participante porque todos meus amigos também participam.
29.	08 anos	Sim, porque eu gosto de participar de todas as coisas que tem na Fundação. As pessoas que ajudam as outras pessoas serão ajudadas.
30.	08 anos	Ajudar a minha família e ajudar as pessoas e me sinto bem.
31.	08 anos	Eu sinto participando.
32.	08 anos	Sim, porque é legal.
33.	08 anos	Eu me acho participando.
34.	08 anos	Sim, eu brinco, ajudo.
35.	08 anos	Sim, brincar.
36.	08 anos	Sim, ajudo.
37.	08 anos	Sim, porque eu gosto de ajudar.
38.	08 anos	Sim, eu gosto de ajudar as pessoas.
39.	08 anos	Porque eu participo bem.
40.	08 anos	Sim, ajudo.
41.	08 anos	Sim.
42.	08 anos	Sim.Porque eu brinco e obedeço.
43.	08 anos	Não.Porque as pessoas falam muito e eu não consigo entender as coisas.
44.	08 anos	Participo na escola, participo na Fundação e participo com as pessoas.
45.	08 anos	Sim, participo na Fundação, na escola, na rua e no ônibus.
46.	08 anos	Nas brincadeiras de rua, porque eu gosto de brincar com o meu colega.
47.	08 anos	Sim, arrumar a casa, ajudar.
48.	08 anos	Sim.Ajudo as pessoas.
49.	08 anos	Sim.Porque eu gosto de ficar vendo os cavalos.Meu padrasto comprou um cavalo pra mim.
50.	09 anos	Eu me sinto bem em ajudas as pessoas.
51.	09 anos	Sim, porque nos lugares aonde eu vou não tem briga.
52.	09 anos	Me sinto participando porque eu brinco, faço trabalho e eu me

		sinto bem.
53.	09 anos	Sim, ajudo a minha mãe.
54.	09 anos	Sim, porque eu acho legal.
55.	09 anos	Sim, nadar, brincar.
56.	09 anos	Eu participo de todos os lugares que eu converso.
57.	09 anos	Porque eu participo de tudo na escola e na Fundação.
58.	09 anos	Sim, porque eu gosto de brincar. Porque eu gosto de ajudar.
59.	09 anos	Sim,
60.	09 anos	Em alguns lugares sim*, em outros não. Porque tem alguns lugares que eles não me escutam, meus tios e meu pai. * quando eles me escutam.
61.	09 anos	Porque é muito bom.
62.	09 anos	Eu me sinto participante na escola e na Fundação, na rua, no ônibus. Porque eu gosto desses lugares.
63.	09 anos	Sim.
64.	09 anos	Sim, porque é legal conviver com as pessoas.
65.	09 anos	Eu me sinto bem, porque é legal.
66.	09 anos	Porque é bom.
67.	09 anos	Porque eu fico muito alegre por participar do grupo.
68.	09 anos	Sim, porque eu gosto de ajudar as pessoas.
69.	10 anos	Sim, porque eu participo.
70.	10 anos	Sim, porque eu participo das brincadeiras.
71.	10 anos	Sim, sou da paz.
72.	10 anos	Sim, eu me acho.
73.	10 anos	Sim, porque eu ajudo as pessoas.
74.	10 anos	Sim, porque eu participo.
75.	10 anos	Porque eu gosto de participar das coisas, porque eu nunca deixo de participar, arrumo a casa.
76.	10 anos	Sim, porque eu estou me divertindo.
77.	10 anos	Eu sinto bem.
78.	10 anos	Sim, ajudando a lavar louça.
79.	10 anos	Sim, porque eu gosto de estudar e colaborar.
80.	10 anos	Sinto. Porque eu falo com todo mundo ou então quando eu passo alguém fala comigo
81.	10 anos	Sim, porque eu ajudo a minha mãe.
82.	10 anos	Me sinto participante das atividades na Fundação, na escola. Porque participo das atividades.
83.	10 anos	Sim, porque eu ajudo as pessoas, eu faço o trabalho da escola.
84.	10 anos	Eu me sinto mais ou menos. Porque às vezes eu participo e Às vezes não. Quando eu não participo é porque eu não gosto muito da atividade. Mas agora eu participo de todas.

85.	10 anos	Eu participo na escola, participo em casa, nos lugares aonde eu vou e na Fundação Xuxa.
86.	10 anos	Sim, porque as pessoas são legais.
87.	10 anos	Sim, porque eu ajudo quase todo mundo e eu gosto de participar das coisas.
88.	10 anos	Em minha casa, com minha família.
89.	10 anos	Às vezes, porque tem algumas vezes quando agente só chega perto e falam sai pra lá.
90.	10 anos	Sim, eu ajudo a Fundação.
91.	10 anos	Sim, porque eu brinco e não brigo.
92.	10 anos	Sim, eu me sinto colaborando e ajudando porque todos me dão atenção.
93.	10 anos	Eu ajudo na Fundação.
94.	11 anos	Sim, porque nos lugares que eu passo eu sou muito respeitada porque eu converso com as pessoas no lugar que eu...
95.	11 anos	Eu participo em todos os lugares; eu vou estar sempre participando.
96.	11 anos	Sim, porque eu dou opinião.
97.	11 anos	Porque eu estou participando de um passeio.
98.	11 anos	Sim, porque sou legal.
99.	11 anos	Eu me acho participante porque eu acho legal.
100.	11 anos	Sim, porque eu participo de todas as atividades e também ajudo a minha mãe.
101.	11 anos	Sim porque eu me sinto bem eu gosto e tento me esforçar no que eu faço.
102.	11 anos	Eu me sinto participante.
103.	11 anos	Sim.
104.	11 anos	Sim, porque eu gosto de fazer algumas oficinas.
105.	11 anos	Me sinto participante porque eu estudo.
106.	11 anos	Em casa, rua, escola, Fundação, em muitos lugares.
107.	11 anos	Muito não, mas não sei porque.
108.	11 anos	Ajudando as pessoas que precisam na rua. Respeito meus pais.
109.	11 anos	Eu me sinto, porque nós temos que respeitar.
110.	11 anos	Às vezes.
111.	11 anos	Não, porque nem todos me ouvem.
112.	11 anos	Sim, porque todo mundo me recebe com carinho e atenção.
113.	11 anos	Ajudar as pessoas, e respeita-las.
114.	11 anos	Sim, porque eu sempre participo das coisas e todo mundo me acha legal.
115.	11 anos	Não porque nem todos têm paciência para me ouvir, etc.
116.	11 anos	Não. Porque nem todos têm paciência e etc.

117.	11 anos	Eu me sinto ótimo.
118.	11 anos	Me sinto porque eu ajudo quem precisa.
119.	11 anos	Sim, porque eu faço tudo e não fico de fora.
120.	12 anos	Sim, porque os outros me ajuda em tudo que eu faço, trabalhos da escola e etc.
121.	12anos	Eu participo de todos lugares que eu convivo e todas as brincadeiras.
122.	12 anos	Sim, porque é bom.
123.	12 anos	Sim, porque é legal.
124.	12 anos	Porque sim, eu sinto me confiante.
125.	12 anos	Sim, porque eles me ajudam, me fazem perguntas.
126.	12 anos	Não, e eu não sei porque eu não me sinto participante.
127.	12 anos	Participa bem, brinca com os amigos, a gente se ajuda na Fundação ajuda as professoras e as crianças.
128.	12 anos	Na rua sente mais participante, porque não tem adulto é só criança.
129.	12 anos	Não, porque nem tudo nós podemos participar.
130.	12 anos	Na escola, porque eu convivo com os professores.
131.	12 anos	Na escola eu não me sinto participante porque tem gente que fica mexendo comigo.
132.	12 anos	Sim.Porque as pessoas participam comigo.
133.	12 anos	Não, porque eles não são sinceros e eu não gosto de participar em grupo.
134.	12 anos	Sim.Porque é legal estar participando.
135.	12 anos	Sim.Porque em casa a gente conversa com os nossos pais, na rua nos brincamos em grupo e etc.
136.	12 anos	Não.Porque ás vezes eu não gosto de participar muito.
137.	13 anos	Sim, porque nos lugares que eu passo eu dou muito respeitada e no lugar que eu moro também sou muito respeitada.
138.	13 anos	Sim, porque eu conheço as pessoas melhor.
139.	13anos	Sim, porque eu dou a minha opinião, eu respeito, ajudo e é isso.
140.	13 anos	Sim.Porque que participo de tudo.
141.	13 anos	Sim, porque me sinto à-vontade e falo com todos na humildade.
142.	13 anos	Sim na escola.
143.	13 anos	Sim, na escola.
144.	13 anos	Sim, porque todas elas sempre me receberam muito bem.
145.	13 anos	Porque eu ajudo os pequenos no trabalho e na leitura.
146.	13 anos	Porque eu vou e participo das reuniões, e na igreja, etc.
147.	13 anos	Sim, porque eu sempre faço as atividades que os professores pedem, não atrapalho a aula.
148.	14 anos	Sim, porque sou de conviver, eu já participo.
149.	14 anos	Sim, porque eu ajudo os idosos a atravessar a rua e a carregar

		bolsas de supermercado.
150.	14 anos	Eu me sinto de vez e quando. Porque eu presto atenção na aula, respeito às vezes os adultos, não é sempre. Porque eles me deixam nervosa, mas eu vou mudar porque isso não é certo.
151.	14 anos	Sim, porque eu sinto uma alegria em participar de alguma oficina.
152.	14 anos	De vez e quando, porque quando eu vou para escola, minhas colegas quando estão conversando elas não deixam eu participar da conversa.
153.	14 anos	Eu me sinto sim sabe, porque sempre que eu vou a algum lugar que as pessoas fazem coisas diferentes eu procuro participar.
154.	14 anos	Não. Porque nem todos têm tempo ou paciência para ouvir o que temos para falar.
155.	14 anos	Sim, pois eu faço os trabalhos.
156.	14 anos	Mais ou menos.
157.	15 anos	Sim, porque eu ajudo e participo.
158.	15 anos	Sim, porque eu gosto de ajudar as pessoas, eu gosto de colaborar com todos.

7. Como é a sua participação:

a) Na sua família?

b) Na sua escola?

c) Na instituição?

d) Na sua comunidade (bairro)?

	Idade	Resposta
1.	06 anos	a) Feliz quando chego da escola tomo banho e brinco. b) Desenhando e fazendo trabalhos. c) Eu almoço, lancho e faço meus trabalhos. d) Brincando de pique-esconde.
2.	06 anos	a) Lavo louça. b) Ajudo os colegas fazerem o trabalho. c) Ajudo a ter idéia. d) Não jogo lixo no chão.
3.	06 anos	a) Ajudo minha mãe lavando a louça. b) Faço os trabalhos e brinco sem brigar. c) Ajudo a deixar a Fundação limpa. d) Sou amiga dos vizinhos e brinco com todo mundo.
4.	06 anos	a) É boa, eu vou à casa da minha mãe. b) É legal porque eu estudo lá. c) É legal porque eu faço trabalhos. d) Eu ando de bicicleta.
5.	06 anos	a) Vejo televisão, desenho. b) Estudo, faço trabalho.

		c) É mais legal, aqui tem piscina... estuda também. d) Brinco com meus amigos.
6.	06 anos	a) Eu ajudo minha mãe a lavar a pia. b) Faço os trabalhos. c) Eu não faço bagunça. d) Eu não joga lixo no chão.
7.	06 anos	a) Varro a casa, arrumo a cama, lavo a louça. b) Estudo, brinco na hora certa, não faço as coisas com pressa. c) Estudo, brinco e escuto a tia. d) Brinco na rua e na casa das minhas amigas.
8.	06 anos	a) Sim, ajudo a minha mãe. b) Sim, ajudo os colegas. c) Sim, ajudar a professora. d) Legal, eu brinco e não brigo. E também não joga lixo no chão.
9.	06 anos	a) Limpo o fogão, lavo a louça, varro o chão. b) Escrevo, não empurro o amigo. c) Brinco, ajudo os amigos e professoras. d) Brinco com as colegas.
10.	07 anos	a) Eu ajudo, lavo os pratos, lavo roupa. b) Eu respeito c) Eu faço um monte de coisas legais, eu me comporto. d) Quando alguém se machuca eu levo para minha casa, para minha mãe ajudar.
11.	07 anos	a) Brincamos com meus irmãos, brincando com a neném, fazendo comida com a mãe, trabalhando com meu pai. b) Escrevendo, brincando na Educação Física com meus colegas. c) Estudando direito e não ficar brigando. d) Saindo para comprar bala com meu pai, saindo com a minha mãe na caixa para pegar dinheiro para comprar as coisas para casa.
12.	07 anos	a) Boa porque eu ajudo. b) Ótima ajudando os meus colegas a fazerem o trabalho. c) Sim, ajudando os meus colegas. d) Sou.
13.	07 anos	a) Ajudo a mamãe. b) Ajudo e também faço bagunça. c) Eu participo bem, mas faço bagunça quando estou com preguiça. d) Faço brincadeiras, isso é legal, mas soltar pipa é ruim porque corta os outros.
14.	07anos	a) Bem meu irmão não me bate. b) Legal. Eu ajudo meus colegas. c) Legal. Ajudando meus colegas. d) Legal. Eu brinco com meus colegas.
15.	07 anos	a) Boa b) Boa também. c) Sou boazinha.

		d) Mais ou menos.
16.	07 anos	a) Ajudo a mãe, papai. b) Ajudo a tia. c) Participação da oficina d) Brincando com os amigos.
17.	07 anos	a) Ajudo a arrumar a casa. b) Faço os trabalhos. c) Ajudo os colegas a fazerem os trabalhos. d) Não jogo lixo no chão e às vezes cato e jogo no chão.
18.	07 anos	a) Uma ajuda da outra. b) Eu participo em todas as atividades. c) Sim d) Como a outra pedira ajuda
19.	07 anos	a) Bom b) Muito bom. c) Muito bom. d) Mais ou menos.
20.	07 anos	a) Boa. b) Péssima. c) Quando o professor pede, eu ajudo. d) Boa.
21.	07 anos	a) Eu ajudo em casa. b) Legal, porque eu brinco com todos os amigos. c) Muito legal eu estudo, brinco e eu não brigo. d) Boa, eu não jogo lixo no chão.
22.	07 anos	a) Legal. b) Bom. c) Bom. d) Legal.
23.	07 anos	a) Boa. b) Boa. c) Boa. d) Boa.
24.	07 anos	a) Bem. b) Legal. c) Ótima. d) Ótima.
25.	07 anos	a) Ajudo a arrumar as coisas. b) Ajudo a professora. c) Ajudo os colegas a fazer o trabalho. d) Não jogo lixo no chão.
26.	07 anos	a) Ajudo a minha mãe a arrumar a casa. b) Ajudo o professor. c) Estudo. d) Brinco com meus primos e não brigo.
27.	07 anos	a) Quando eu quero alguma coisa minha irmã não deixa.

		<p>b) Participo bem, eu brinco com as crianças, elas brincam comigo.A tia é boa,deixa brincar.</p> <p>c) Participo legal, às vezes fico de palhaçada, participo ruim.Eu ajudo as pessoas, quando a tia me chama pra fazer alguma coisa, eu faço.</p> <p>d) Às vezes eu fico implicando com as pessoas.Elas implicam também comigo.</p>
28.	07 anos	<p>a) Boa.</p> <p>b) Legal.</p> <p>c) Ótima.</p> <p>d) Legal.</p>
29.	08 anos	<p>a) ...</p> <p>b) Fazer meus trabalhos.</p> <p>c) Fazer todas as coisas: natação, hip-hop, rádio, todas as coisas que têm na FXM.</p> <p>d) Respeitar todos.</p>
30.	08 anos	<p>a) Eu gosto de ajudar sua família.</p> <p>b) Eu ajudo a minha escola e ajudo a professora e meus amigos.</p> <p>c) Ajudo a Fundação.</p> <p>d) Boa</p>
31.	08 anos	<p>a) Ajudo o pai e a mãe.</p> <p>b) Ajudo a professora</p> <p>c) Na fundação.</p> <p>d) Eu ajudo um ao outro.</p>
32.	08 anos	<p>a) Legal.</p> <p>b) Boa, porque ele me ajuda.</p> <p>c) Fundação.</p> <p>d) Legal.</p>
33.	08 anos	<p>a) A minha participação é boa.</p> <p>b) Boa.</p> <p>c) Boa.</p> <p>d) Boa.</p>
34.	08 anos	<p>a) Eu ajudo arrumar casa.</p> <p>b) Faço meu trabalho.</p> <p>c) Artesanato, natação.</p> <p>d) Brinco.</p>
35.	08 anos	<p>a) Limpar a casa.</p> <p>b) Participando no (?)</p> <p>c) Gosto de brincar</p> <p>d) Brincar de patins.</p>
36.	08 anos	<p>a) (?)</p> <p>b) Ler.</p> <p>c) No artesanato.</p> <p>d) Não jogando lixo.</p>
37.	08 anos	<p>a) Lava roupa.</p> <p>b) A escrever.</p> <p>c) Brincando.</p>

		d) Não jogando lixo no chão.
38.	08 anos	a) Eu ajudo a minha irmã a arrumar a casa. b) Na minha escola eu ajudo as pessoas. c) Eu gosto de participar da natação. d) Eu não jogo lixo no chão.
39.	08 anos	a) Eu fico bem. b) Eu participo das aulas. c) Eu participo bem nas atividades. d) Na minha comunidade eu participo bem.
40.	08 anos	a) (?) b) (?) c) Nadar. d) Ajudar as pessoas.
41.	08 anos	a) Vendo televisão coma minha família. b) Ajudo os meus colegas nos trabalhinhos. c) Eu gosto de fazer hip-hop. d) Ajudando eles.
42.	08 anos	a) Dobro a roupa dos meus irmãos, e arrumo a cama. b) Eu estudo, brinco, ajudo a professora. c) Faço atividade e ajudo. d) Brinco de bicicleta, não sujo a rua.
43.	08 anos	a) Limpando a casa. b) Jogo de futebol. c) Sou um goleiro. d) Não jogo lixo no chão.
44.	08 anos	a) É boa a ajuda dos outros. b) É bom participar na escola de tudo. c) Estudando. d) É boa.
45.	08 anos	a) Boa. b) Boa. c) Boa. d) Boa.
46.	08 anos	a) Agente conversa. b) Nós brincamos. c) Nós brincamos de muitas coisas. d) Nós conversamos.
47.	08 anos	a) Dormir e colocar comida. b) Ajudo. c) Eu não jogo lixo no chão. d) Sim, participo.
48.	08 anos	a) Tomo conta da minha irmã. b) Legal. c) Ótimo. d) Maneiro.
49.	08 anos	a) Bom porque eu gosto da minha família.

		<p>b) Bom porque lá eu aprendo a ler.</p> <p>c) Boa porque eu tento fazer as coisas.</p> <p>d) Eu moro no sítio e eu gosto.Boa porque agente não paga.</p>
50.	09 anos	<p>a) É ajudar minha família.</p> <p>b) É ajudar a professora e meus colegas.</p> <p>c) Eu aprendo a participar.</p> <p>d) Eu ajudo meus vizinhos quando eles precisam.</p>
51.	09 anos	<p>a) A minha participação é boa.</p> <p>b) Na escola é muito bom.</p> <p>c) Também é um amor. Todos me dão bastante atenção</p> <p>d) Eu ajudo minhas amigas, brinco com elas.</p>
52.	09 anos	<p>a) Eu ajudo minha mãe em casa ajudando, lavando louça, varrendo a casa e nas outras coisas.</p> <p>b) Eu participo na Educação Física nos trabalhos estudando e brinco.</p> <p>c) Eles ensinam, brinco, ajudo e muito mais...</p> <p>d) Eu participo em festa arrumando.</p>
53.	09 anos	<p>a) Muito chato.</p> <p>b) Participo da Educação Física.</p> <p>c) No futebol.</p> <p>d) Jogando bola, jogando bolinha de gude.</p>
54.	09 anos	<p>a) Brincar.</p> <p>b) Legal.</p> <p>c) Bem.</p> <p>d) Brincar e viver bem.</p>
55.	09 anos	<p>a) Varrer, limpar a casa.</p> <p>b) Ler.</p> <p>c) Capoeira.</p> <p>d) Jogar lixo na lixeira.</p>
56.	09 anos	<p>a) A participação da minha família a todos (?) juntos.</p> <p>b) Na minha escola eu aprendo a ler.</p> <p>c) Eu participo do esporte.</p> <p>d) Eu participo brincando com meus amigos.</p>
57.	09 anos	<p>a) Todos participam em grupo.</p> <p>b) Nós participamos em grupo.</p> <p>c) Muito legal, porque participamos de tudo.</p> <p>d) Convidando os colegas a participarem das brincadeiras.</p>
58.	09 anos	<p>a) Ajudo minha mãe a lavar sapato, lavar cozinha...</p> <p>b) Eu gosto de brincar de Educação Física.</p> <p>c) E Fundação.</p> <p>d) Brinco de futebol.</p>
59.	09 anos	<p>a) Eu gosto de ver cinema com minha família.</p> <p>b) Eu gosto de brincar com meus amigos da escola.</p> <p>c) Eu gosto de natação.</p> <p>d) Eu gosto de ajudar as pessoas.</p>
60.	09 anos	<p>a) Boa porque eles me escutam: minha mãe</p> <p>b) Boa porque eu estudo e aprendo a ler.</p>

		c) Boa porque eu jogo bola e arrumo os amigos. d) Boa porque eu brinco.
61.	09 anos	a) Muito bom. b) Legal e eu participo de tudo. c) A minha participação na Fundação é muito legal. d) Ótimo muito legal.
62.	09 anos	a) Na minha família eu me sinto participativo nas tarefas. b) Na minha escola eu me sinto participativo nos trabalhos. c) Eu me sinto participativo nas atividades e nas brincadeiras. d) Sim.
63.	09 anos	a) Participo. b) Legal. c) Maneiro. d) Ótimo.
64.	09 anos	a) Boa, porque é todo mundo carinhoso. b) Legal. c) Ótimo. d) Legal e divertido.
65.	09 anos	a) Legal. b) Bom. c) Bem Xuxa. d) Bem.
66.	09 anos	a) Legal. b) Muito bom. c) A minha participação é boa. d) Eu acho boa.
67.	09 anos	a) Eu faço tudo que a minha mãe fala. b) Eu fico tão alegre porque eu faço tudo certo. c) Porque a Fundação ajuda todo mundo. d) Na minha comunidade nunca teve confusão.
68.	09 anos	a) Boa. b) Muito boa. c) Boa. d) Boa.
69.	10 anos	a) Bom b) Bom c) Normal d) Normal
70.	10 anos	a) Cuido da minha irmãzinha de 02 anos. b) Boa, fazendo o trabalho. c) Boa, fazendo a oficina. d) Escutando as coisas boas.
71.	10 anos	a) Em casa varrendo o quintal b) Educação Física. c) Na oficina. d) Não jogando lixo no chão.

72.	10 anos	a) Boa b) Eu acho que na escola as crianças prestassem mais atenção nas aulas. c) Mais ou menos, porque eu não participo muito. d) Eu ajudo as pessoas.
73.	10 anos	a) Boa. b) Boa. c) Boa. d) Normal.
74.	10 anos	a) Muito boa. b) Eu dou muita opinião. c) Muito legal. d) Boa.
75.	10 anos	a) Na minha família eu participo de todas as coisas, lavo prato, enxáguo roupa. b) Eu participo da Educação Física, participo da aula. c) Fazendo atividades, participando das brincadeiras. d) Não jogando lixo no chão, não estragando as coisas.
76.	10 anos	a) Arrumando. b) Estudando. c) (?) d) Eu não ajudo a comunidade.
77.	10 anos	a) Eu ajudo todo mundo da minha família. b) Legal. c) Prestativa. d) Ajudo as pessoas.
78.	10 anos	a) Varre o quintal. b) Dar opinião. c) Nas atividades. d) Não jogar lixo na rua.
79.	10 anos	a) Gosto de passear com minha família e ajudar a minha mãe a arrumar a casa com ela. b) Brinco com todos os meus amigos e brinco. c) Participo de tudo na Fundação. d) Ajudo a todos.
80.	10 anos	a) Eu ajudo minha mãe em casa e obedeco a minha mãe. b) Eu presto atenção nos professores quando estão explicando, faço os trabalhos direito e não converso na aula. c) Eu obedeco aos professores da Fundação, participo das reuniões e faço as oficinas. d) Não jogo lixo no chão, nem brigo com ninguém.
81.	10 anos	a) Ajudo a mãe. b) Sim, eu gosto muito de estudar e aprender. c) Participo do futebol. d) Jogar fliperama.
82.	10 anos	a) Cuido da minha prima. b) Fazendo trabalho escolar.

		c) Ajudo aos amigos. d) Fico na barraquinha.
83.	10 anos	a) Boa, legal, porque agente fica junto, perto uns dos outros b) Bom eu faço os deveres que a professora passa, todos. c) Boa porque eu faço oficina. d) Ruim.
84.	10 anos	a) Minha participação na minha família é mais ou menos, porque às vezes eu faço bagunça e outras não. b) Eu sou muito quieto não faço bagunça e não falo na hora da aula. E eu participo muito bem, e dou opinião nos trabalhos. c) Eu ajudo e colaboro, participo muito bem. d) Na minha comunidade na participação eu sou mais ou menos. Porque quando eu tenho atividade eu não participo.
85.	10 anos	a) A participação na minha casa é muito importante. b) A minha participação na minha escola é ótima. c) A minha participação na Fundação é legal. d) Muito bom.
86.	10 anos	a) Eu ajudo. b) Eu ajudo a professora a recolher as folhas. c) Sou um bom jogador. d) Não jogo lixo na rua.
87.	10 anos	a) Muito boa. b) Boa. c) “Boazona” d) Boa.
88.	10 anos	a) Agente gosta de brincar. b) Na escola gosto de brincar. c) Conversando e brincando. d) Brincando com os meus amigos.
89.	10 anos	a) Na família é muito boa. b) Na escola agente participa em tudo. c) Na Fundação eu me sinto bem participando. d) No bairro eu participo muito.
90.	10 anos	a) Ajudando eles. b) Ajudando todo mundo. c) Arrumar. d) Arrumar a barraca.
91.	10 anos	a) Ajudo a minha mãe. b) Legal. c) Mais ou menos. d) Brinco e converso.
92.	10 anos	a) Eu me sinto bem ajudando e colaborando. b) É legal. c) É muito bom. d) Às vezes é bom e às vezes é ruim.
93.	10 anos	a) Arrumar a casa. b) Ajudar os colegas.

		c) As minhas colegas. d) Bom.
94.	11 anos	a) É bom porque estou com meu pai e minha mãe. b) É bom porque eu posso brincar, respeito a professora, fico quieta na hora que ela está falando. c) É legal porque eu gosto das oficinas, posso brincar e também estou aprendendo a ler aqui na FXM na sala de apoio com a tia Rita e ela me indicou para a informática. d) Eu gosto de lá porque é legal e tenho muitas amigas.
95.	11 anos	a) Na minha família eu participo de todos objetos, eu ajudo a minha mãe nas lições de casa. b) Na escola eu faço o trabalho que a tia mandar. c) Na instituição todo mundo me trata com carinho. d) Na minha comunidade todo mundo participa das brincadeiras.
96.	11 anos	a) Sim, eu dou opinião. b) Sim. c) Eu dou muitas. d) No bairro onde eu moro, eu não dou opiniões.
97.	11 anos	a) É ir a uma festa com minha família. b) Participa na brincadeira na Educação Física, nas matérias e escrevendo. c) Fazendo as atividades respeitando os professores da Fundação. d) Ajuda acabar com a poluição, acabar com a dengue e tratar da natureza.
98.	11 anos	a) Ótima. b) Muito boa. c) Ótima. d) Boa.
99.	11 anos	a) É ajudando um ao outro. b) Ajudar a professora. c) Legal. d) Brincar e viver bem.
100.	11 anos	a) Todos ajudam ao outro. b) Agente faz as coisas em grupo. c) Sim. d) Como a outra pessoa pedir para ajudar.
101.	11 anos	a) Bom, eu ajudo minha mãe a fazer as tarefas de casa. b) Eu faço meu trabalho, no recreio eu fico esperando a hora de ir para a sala. c) Eu respeito os professores, respeito meus colegas. d) Me dou bem com todo mundo da minha comunidade, eu não posso ter intimidade com muitas pessoas, mas falo oi e tchau.
102.	11 anos	a) Eu me sinto participando. b) Eu me sinto participando com meus colegas. c) Fundação participo do futebol, da natação. d) Jogo vídeo game.
103.	11 anos	a) Eu participo sim, lavo louça.

		<p>b) (?)</p> <p>c) Eu faço atividades.</p> <p>d) Ajudo os vizinhos.</p>
104.	11 anos	<p>a) Bom, eu gosto de ajudar minha mãe e eu acho que isso me aproxima.</p> <p>b) Bom, eu participo de tudo principalmente em provas, eu gosto muito de estudar.</p> <p>c) Na Fundação participo de tudo.</p> <p>d) Bom, no meu bairro eu gosto porque eu gosto de brincar com todas as crianças.</p>
105.	11 anos	<p>a) Não sei.</p> <p>b) Boa e legal.</p> <p>c) São boas as oficinas.</p> <p>d) Brincando.</p>
106.	11 anos	<p>a) Bom.</p> <p>b) Legal.</p> <p>c) Legal.</p> <p>d) Ótimo.</p>
107.	11 anos	<p>a) Bem, senão eu apanho.</p> <p>b) Bagunça.</p> <p>c) Faço as oficinas.</p> <p>d) Boas.</p>
108.	11 anos	<p>a) Ajudo meus pais, ajudo meu irmão, ajudo minha irmã.</p> <p>b) Ajudo meus amigos nas tarefas de casa.</p> <p>c) Ajudo a Fundação a ficar um lugar melhor.</p> <p>d) Ótima.</p>
109.	11 anos	<p>a) A minha participação é boa porque nós temos que ter respeito uns com os outros.</p> <p>b) Também.</p> <p>c) Na instituição também porque temos que ter respeito.</p> <p>d) Eu chuto os meus amigos.</p>
110.	11 anos	<p>a) Ótima.</p> <p>b) Não muito boa.</p> <p>c) Boa.</p> <p>d) Muito boa.</p>
111.	11 anos	<p>a) Muito boa.</p> <p>b) Também é muito boa.</p> <p>c) Muito boa.</p> <p>d) Mais ou menos.</p>
112.	11 anos	<p>a) Participação ajudável.</p> <p>b) Presto muita atenção.</p> <p>c) É responsável.</p> <p>d) Participo respeitando.</p>
113.	11 anos	<p>a) Eu ajudo minha mãe.</p> <p>b) Estudo e brinco como os meus colegas.</p> <p>c) Na Fundação.</p> <p>d) Muito bom.</p>

114.	11 anos	a) Boa. b) Excelente. c) Ótima. d) Excelente.
115.	11 anos	a) Não ter preguiça,dividindo as tarefas, etc. b) Ajudar os colegas as fazer trabalho, emprestando algo, etc. c) Não interrompendo, ajudando e etc. d) Não sou ouvido nem um pouco.
116.	11 anos	a) Não ter preguiça,dividindo tarefas, etc. b) Ajudar colegas a fazer trabalho, emprestando algo, etc. c) Não interrompendo, ajudando e etc. d) Não sou ouvida nem um pouco.
117.	11 anos	a) Meu pai brinca comigo, e minha mãe brinca comigo. b) Eu me sinto bem com os meus amigos. c) Eu venho na Fundação e caio todo dia. d) Brinco com os meus amigos, e ando de bicicleta.
118.	11 anos	a) Muito bom. b) Na escola eu sou ótima. c) Também sou boa. d) Participo bastante.
119.	11 anos	a) Bem, porque eu brinco com todos. b) Ótima. c) Ótima. d) Não muito bem.
120.	12 anos	a) Meu pai sempre me ajuda quando eu preciso. b) Todos sempre me chamam para brincar. c) Todos sempre me recebem muito bem. d) Todos lá são meus amigos e me recebem muito bem.
121.	12anos	a) Minha mãe sempre me pergunta tudo das tarefas. b) Na melhor escola todos os meus colegas participam comigo. c) Aqui todos me respeitam bem. d) Todos são meus amigos e todos me ajudam em tudo.
122.	12 anos	a) Boa, porque ele ajuda. b) Boa. c) Fundação. d) Legal.
123.	12 anos	a) Participar de uma brincadeira. b) Participar de uma brincadeira de futebol. c) Fazendo as atividades, respeitar os professores da Fundação. d) Participando.
124.	12 anos	a) Ajudo a minha mãe. b) A limpeza do lugar. c) (?) d) Eu quero viver um lugar sem armas para o futuro da minha família e isso que nós do bairro temos que fazer.
125.	12 anos	a) É bom porque somos todos unidos, um ajuda o outro. b) A minha participação na escola é muito legal todos sempre

		<p>participam nos trabalhos, nas tarefas.</p> <p>c) Aqui todos participam, muito legais, um ajuda o outro.</p> <p>d) Na minha comunidade eu não participo muito das coisas que acontecem.</p>
126.	12 anos	<p>a) Ajudando a quem precisa.</p> <p>b) Participo dos trabalhos, apresentação.</p> <p>c) A mesma coisa de todos, participo de tudo.</p> <p>d) Eu não participo na minha comunidade, porque não tem nada para participar.</p>
127.	12 anos	<p>a) Um ajuda o outro.</p> <p>b) Ensina um ao outro e não briga.</p> <p>c) Estudando direito e não brigar.</p> <p>d) Não jogar lixo no chão.</p>
128.	12 anos	<p>a) É legal... jogo vídeo game.</p> <p>b) É legal... estudo, faço matemática, fico brincando.</p> <p>c) Agente se sente mais animado.</p> <p>d) Brinco muito... de pião, jogo bola.</p>
129.	12 anos	<p>a) Muito legal, porque eu participo de quase tudo.</p> <p>b) Muito legal, porque sempre participo em grupos de colegas.</p> <p>c) Muito legal, também porque temos que participar em grupos</p> <p>d) Nunca foi bom participar das coisas do meu bairro.</p>
130.	12 anos	<p>a) Legal.</p> <p>b) Bom.</p> <p>c) Maneira.</p> <p>d) Participo coma minha mãe a varrer a rua.</p>
131.	12 anos	<p>a) Minha participação na família é muito boa porque eles me escutam.</p> <p>b) Na minha escola eu acho que eu participo mais nas aulas.</p> <p>c) Eu acho que a minha participação na Fundação é normal.</p> <p>d) Na minha comunidade é boa, e eu participo.</p>
132.	12 anos	<p>a) Ajudando a minha família, arrumando a casa e outras coisas.</p> <p>b) A minha participação é boa na escola fazendo o trabalho com os amigos.</p> <p>c) Colaborando e participando.</p> <p>d) Ajudando os vizinhos.</p>
133.	12 anos	<p>a) Na minha família eu participo de todas as coisas que eles fazem.</p> <p>b) A minha participação é normal, mas eu gosto de dar palpite mas eles não aceitam, falam que o professor não vai aceitar.</p> <p>c) Eles me ouvem com muita atenção.</p> <p>d) Eu participo de todas as brincadeiras, eu adoro!</p>
134.	12 anos	<p>a) Eu acho assim você está lavando louça e o outro vem te ajudar.</p> <p>b) Quando está com dúvida o outro explica.</p> <p>c) Na instituição ajudam as pessoas.</p> <p>d) Quando está faltando água, eles juntam dinheiro pra comprar uma bomba.</p>
135.	12 anos	<p>a) Muito boa.</p>

		<p>b) Boa. c) Boa. d) Boa.</p>
136.	12 anos	<p>a) Ótima. b) Mais ou menos. c) Boa. d) Bastante legal.</p>
137.	13 anos	<p>a) A participação na minha família é muito boa porque todo mundo respeita ao outro e não tem violência. b) A participação na minha escola é muito legal porque todos os alunos respeitam os professores os alunos e as pessoas que trabalham na escola. c) A minha participação na Fundação pe legal eu respeito todos os alunos e os funcionários e os professores d) Na minha comunidade a minha participação é a mesma de todas. Respeitar todos que me respeita e até aquele que não me respeita e que não tem participação.</p>
138.	13 anos	<p>a) A minha participação na família é quando divide as tarefas. b) Na escola é quando o professor pede para fazer um trabalho em grupo em quanto a pessoa que precisa da sua ajuda. c) É trabalhar em grupo. d) É trabalhar em grupo.</p>
139.	13anos	<p>a) Eu ajudo em casa. b) Eu presto atenção. c) Eu ajudo quem precisa e sempre dou minha opinião. d) Eu já não participo tanto, mas ajudo o meio ambiente.</p>
140.	13 anos	<p>a) Boa. b) Mais ou menos. c) Mais ou menos. d) Boa</p>
141.	13 anos	<p>a) Mais ou menos quase não paro em casa só sábado e domingo. b) Sim, só converso quando o professor deixa. c) Mais ou menos, sou mais estourada na Fundação do que em outros lugares. d) Ótimo eu falo com todo mundo na rua.</p>
142.	13 anos	<p>a) Ajudo nas tarefas domésticas. b) Fazendo o dever de casa. c) Ajudando os educadores. d) Não.</p>
143.	13 anos	<p>a) Legal porque eu gosto deles. b) Bom por causa dos meus colegas. c) Bom. d) Ótimo porque tem gente legal.</p>
144.	13 anos	<p>a) Ótima. b) Muito boa. c) Legal. d) Bastante legal.</p>

145.	13 anos	a) Sim. b) Sim. c) Sim. d) Sim.
146.	13 anos	a) Mais ou menos. b) Sim. c) Sim. d) Sim.
147.	13 anos	a) Eu ajudo minha mãe nos deveres de casa, meus irmãos nos deveres da escola. b) Eu sempre faço os deveres e respondo Às perguntas. c) Sempre estou presente, não atrapalho as aulas. d) Sempre ajudo os meus amigos da rua.
148.	14 anos	a) É dependendo do ângulo que se olha é bom. b) É boa. c) Boa. d) É boa.
149.	14 anos	a) Eu participo na hora de arrumar a casa, fazer a comida, ir à rua e dar opiniões sobre o cardápio b) Na escola eu participo na hora de fazer o dever no quadro. c) Eu colaboro quando é para chegar na hora marcada d) Eu tiro o lixo que está no chão para colocar na lata do lixo.
150.	14 anos	a) Minha participação na minha família quase eu não tenho participação porque eu fico destacada da minha família. b) Minha escola eu tenho participação. Onde a minha turma está eu estou, tudo o que o professor fala eu faço. c) Na Fundação eu tenho participação em quase tudo. d) Eu tenho muita participação. Às vezes eu não quero participar.
151.	14 anos	a) É muito bom, porque agente vive na paz. b) Na minha escola é muita bagunça, acho que elas deviam aprender o que é participação. c) Muito melhor, porque agente aprende o que a participação. d) Não porque as pessoas brigam demais. E eu acho que eles têm que aprender mais sobre participação.
152.	14 anos	a) De vez e quando, porque eu não tenho tempo para arrumar casa porque quando eu saio da Fundação eu vou para casa depois eu vou para escola. b) Na minha escola eu participo de tudo. c) Na fundação eu tenho participação de tudo, porque tudo que rola eu faço. d) De vez e quando porque eu não sou de ficar muito na rua.
153.	14 anos	a) Pra mim é muito bom, porque tudo que falam com as minhas irmãs eu quero saber. b) Com meus professores eu sou ótima principalmente coma professora de matemática. c) Eu acho que eu participo bem, mas eu procuro a participar mais.

		d) Na minha comunidade nem se fala eu sou ótimo em participar no meu bairro.
154.	14 anos	a) Não é muito importante. b) Ótimo falo o que penso e converso muito com os meus amigos que também são ouvidos por mim. c) Melhor que na escola, diferente de lá eu sou ouvida pelos funcionários daqui. d) Não sou ouvida nem um pouco.
155.	14 anos	a) Boa. b) Boa. c) Boa. d) Mais ou menos.
156.	14 anos	a) Boa. b) Boa. c) Boa. d) Boa.
157.	15 anos	a) Ruim b) Ruim c) Ótima d) Minha participação é boa.
158.	15 anos	a) É mais ou menos. b) Eu faço todos os trabalhos, dou opinião nos trabalhos e todos respeitam a minha opinião. c) Sempre que alguém me pede alguma coisa, eu faço, nos trabalhos eu ajudo as crianças que tem dificuldade para entender e outras coisas. d) É mais ou menos.

8. Como são os adultos?

- a) **Que apóiam as crianças a participarem.**
b) **Que não ajudam as crianças a participarem.**

	Idade	Resposta
1.	06 anos	a) Eles são legais. b) Eles são maus, não ajudam.
2.	06 anos	a) São pessoas boas. Deixam as crianças darem idéias falarem outras coisas. b) São pessoas ruins.
3.	06 anos	a) É uma pessoa legal. b) É chata! Não deixa eu falar.
4.	06 anos	a) Elas são legais, compram coisas para as crianças. b) Chatos porque ficam brigando.
5.	06 anos	a) São legais, porque não brigam. b) Bate nos outros, não gostam das crianças.
6.	06 anos	a) Um adulto legal.

		b) Um adulto mau.
7.	06 anos	a) São bons, eu gosto deles, eles ajudam a gente a fazer as coisa certas. b) Chatos, horríveis.
8.	06 anos	a) Sim. Muito legais. b) Não. Muito ruins e chatos.
9.	06 anos	a) Legal. b) Ruim.
10.	07 anos	a) Legais. b) É porque eles odeiam as crianças.
11.	07 anos	a) Ajudar a moça que está com peso na rua, ajuda o pai quando está vindo do trabalho. b) Não chamar o amigo para brincar
12.	07 anos	a) Legal, bom. b) Ruim
13.	07 anos	a) Legais porque ajudam os filhos quando eles não sabem. b) Mal. Porque quando o filho pede ajuda para escrever eles não ajudam e o filho fica de castigo no colégio porque não fez o trabalho.
14.	07anos	a) Não sei. b) Não sei.
15.	07 anos	a) Eles brincam comigo, não brigam, conversam. b) São ruins, brigam, batem.
16.	07 anos	a) São legais. b) São chatos.
17.	07 anos	a) É legal porque escuta a gente. b) Não deixam a gente falar.
18.	07 anos	a) É a escola e a Fundação. b) O adulto não ajuda as crianças.
19.	07 anos	a) São legais, ajudam o próximo. b) São pessoas “para baixo”
20.	07 anos	a) Bom. b) Ruim.
21.	07 anos	a) Ensinam a estudar e sermos inteligentes. b) Muito ruins não ensinam a estudar.
22.	07 anos	a) Colaboradores. b) Ruins.
23.	07 anos	a) Bom. b) Ruim.
24.	07 anos	a) Bom. b) Ruim.
25.	07 anos	a) Legal. b) Ruim.
26.	07 anos	a) Legal.

		b) Ruim.
27.	07 anos	a) São legais com as crianças, dão dinheiro para comprar lanche, ajudam as pessoas. b) São más, porque quando a crianças faz errado, ele não ajuda mais. Devia pensar em ajudar de novo.
28.	07 anos	a) Bom. b) Ruim.
29.	08 anos	a) Eles têm que escutar o que as crianças têm para dizer. b) O adulto que está lendo o jornal e não escuta.
30.	08 anos	a) Os pais. b) Os outros.
31.	08 anos	a) Um ajudando o outro. b) A escola e a fundação
32.	08 anos	a) Bom. b) Ruim.
33.	08 anos	a) Eles são legais. b) Chatos.
34.	08 anos	a) Legais. b) Ruins.
35.	08 anos	a) É legal. b) Brigam.
36.	08 anos	a) Legais. b) Chatos.
37.	08 anos	a) Ajudam. b) São ruins.
38.	08 anos	a) Que ajuda as crianças a fazerem os trabalhos de casa. b) Que não apóiam afazer os trabalhos.
39.	08 anos	a) Os adultos deixam falar. b) Eles não deixam falar.
40.	08 anos	a) São amigos b) Briga
41.	08 anos	a) Legais b) Ruins
42.	08 anos	a) Legal. b) Preguiçoso e mal-educados.
43.	08 anos	a) Legais. b) Chatos.
44.	08 anos	a) Eu acho bom. b) É aquele que trabalha.
45.	08 anos	a) Incentivam as crianças. b) Eles não ajudam as crianças.
46.	08 anos	a) Quando minha mãe faz tudo para mim. b) Ela trabalha muito e não tem tempo para me ajudar a participar.

47.	08 anos	a) Legais. b) Chatos.
48.	08 anos	a) Gentil. b) Chato.
49.	08 anos	a) Bons, porque o que eu quero falar eles ouvem. b) Ruim porque eles não escutam. Não deixam eu falar o que eu quero.
50.	09 anos	a) Os pais. b) Os outros.
51.	09 anos	a) Legais. b) São estressados.
52.	09 anos	a) Participação brincando e muito mais. b) Muitas pessoas.
53.	09 anos	a) Meu pai é um adulto que apóia as crianças a participarem. b) São chatos.
54.	09 anos	a) As mães. b) Os pais.
55.	09 anos	a) Os adultos são legais. b) É ruim.
56.	09 anos	a) É minha mãe que participa do meu trabalho de casa. b) Meu pai não participa do meu trabalho de casa.
57.	09 anos	a) Legal, porque ele está ajudando no desenvolvimento da criança. b) Não ajudam no desenvolvimento da criança.
58.	09 anos	a) Minha mãe me ajuda (?) b) O menino que não me ajuda.
59.	09 anos	a) Legais b) Brigar
60.	09 anos	a) Ele gosta das crianças. b) Ele quer resolver tudo sozinho, aí ele ta errado.
61.	09 anos	a) Muito legal. b) Muito ruim.
62.	09 anos	a) Os adultos bons, querem dar uma boa educação para aquelas crianças. b) Os adultos maus que não querem nada com as crianças.
63.	09 anos	a) Bom. b) Chato.
64.	09 anos	a) Amigo legal. b) Ruim.
65.	09 anos	a) Legal. b) Ruim.
66.	09 anos	a) Bom. b) Ruim.
67.	09 anos	a) Porque os professores querem que os alunos aprendam a ler.

		b) Porque eles pensam que eles não sabem ler.
68.	09 anos	a) Bom. b) Às vezes é bom, às vezes é ruim.
69.	10 anos	a) Bom. b) Ruim.
70.	10 anos	a) Legais e importantes. b) São os que têm a consciência suja.
71.	10 anos	a) Oficina b) Natação e futebol.
72.	10 anos	a) Não acordam as crianças para ir para escola. b) São legais e participam com a gente.
73.	10 anos	a) Bom b) Ruim
74.	10 anos	a) Os pais. b) Os colegas.
75.	10 anos	a) Eles ajudam a você a participar das coisas b) Eles não ajudam a gente a participar das coisas
76.	10 anos	a) Legais b) Chatos
77.	10 anos	a) Brinca e estuda. b) É chato, mau humorado.
78.	10 anos	a) Legal. b) Chato.
79.	10 anos	a) É bom. Ajuda as crianças e participa. b) Não, isso não ajuda as crianças e não participa.
80.	10 anos	a) São legais por ajudar, porque tem crianças que não obedecem. b) São chatos porque tem que ajudar as crianças que não sabem ficar quietos.
81.	10 anos	a) Ajudando as crianças. b) São muito chato
82.	10 anos	a) Pessoas boas. b) Pessoas ruins.
83.	10 anos	a) Bom. b) O meu pai.
84.	10 anos	a) Eles são legais e muito colaboradores. b) São incompreensíveis e muito insensíveis.
85.	10 anos	a) Eles são muito bons, porque eles escutam o que agente tem pra falar. b) O maior idiota.
86.	10 anos	a) São legais. b) São ruins.
87.	10 anos	a) São bons porque em qualquer coisa é só pedir ajuda que ele nos ajuda. b) São ruins, porque quando nós pedimos ajuda eles nem ouvem.

88.	10 anos	a) Eles dão opinião. b) Eles não dão atenção.
89.	10 anos	a) Aqueles adultos que são legais, atenciosos. b) As vezes a gente fala se eles querem ajuda, aí eles falam sai para lá, você não sabe de nada.
90.	10 anos	a) Eles são muito bons. b) Eles são maus.
91.	10 anos	a) Muito legais. b) Chato.
92.	10 anos	a) Maneiro, legal e gentil. b) Ruim.
93.	10 anos	a) Legal. b) São pessoas más.
94.	11 anos	a) Eles têm calma, têm paciência. b) Ficam conversando com outras pessoas, não têm paciência com a gente.
95.	11 anos	a) Quem me ajuda a participar. É a minha mãe. b) São adultos porque quando a gente está brincando mandam a gente parar de brincar.
96.	11 anos	a) Eles incentivam as crianças. b) Não incentivam e nem liga para a criança.
97.	11 anos	a) Deve ser legal e deve ter consciência boa a ajudar as crianças. b) É os que têm a mente poluída e os que não ajudam.
98.	11 anos	a) São legais ouvem a gente. b) Brigam, batem... Chata.
99.	11 anos	a) As mães. b) Os pais.
100.	11 anos	a) A escola e a Fundação b) Os adultos que não ajudam as crianças.
101.	11 anos	a) Eles são muito legais porque incentivam, falando para participar é legal. b) Eles não falam nada, ficam só ensinando a sua aula nas oficinas, eles também não participam direito.
102.	11 anos	a) O adulto ajuda as crianças. b) São chatos.
103.	11 anos	a) Sim b) Eu vou para a Fundação.
104.	11 anos	a) Os adultos querem ajudar a gente a ser feliz. b) Eles também não são obrigados eu acho que todos eles devem ajudar.
105.	11 anos	a) Do bem. b) Do mal.
106.	11 anos	a) Eles ou elas são bons. b) São ruins.
107.	11 anos	a) Bons.

		b) Ruins.
108.	11 anos	a) Ótimo. b) Ruim.
109.	11 anos	a) Sim porque eles são o nosso futuro. b) Não porque eles não querem o nosso futuro.
110.	11 anos	a) Ótimo. b) Ruim.
111.	11 anos	a) São gente boa. b) São chatos.
112.	11 anos	a) Ele é legal. b) Ele é incompreensível.
113.	11 anos	a) São legais. b) Eles são ruins.
114.	11 anos	a) São pessoas que dão valor as coisas, não só suas coisas, como as coisas dos outros também. b) Eu acho que essas pessoas têm que se esforçar para melhor. Crianças não são adultos, mas tem o direito de participar das coisas.
115.	11 anos	a) São legais, porque estão nos apoiando a fazer algo. b) São chatos e não dão apoio as crianças.
116.	11 anos	a) São legais porque estão apoiando a fazer algo. b) São chatos e não dão apoio as crianças.
117.	11 anos	a) ???? b) ????
118.	11 anos	a) São legais, maneiros, divertidos, etc. b) São chatos, sem graças, etc.
119.	11 anos	a) São muito legais. b) São grossos e chatos.
120.	12 anos	a) Que fala: Faz o dever que eu te ajudo. b) Que fala: Deixa aí, não vai lá.
121.	12anos	a) E a que (?) b) Meu pai não me ajuda em nenhuma tarefa.
122.	12 anos	a) Bom. b) Ruim.
123.	12 anos	a) Eu participo da ajuda do meu pai. b) É os que têm a mente poluída e os que não ajudam.
124.	12 anos	a) Elas, as mães, ajudam muito os filhos na escola. b) Aquelas pessoas que não querem ver um futuro melhor.
125.	12 anos	a) Eles são maravilhosos, eles participam das brincadeiras. b) Eles vivem sempre estressados, nunca participam com as crianças.
126.	12 anos	a) Os adultos querem ajudar a gente a ser feliz. b) É o adulto que não quer saber das crianças.
127.	12 anos	a) Ajudam as crianças, não brigam, não xingam.

		b) Levam as crianças para longe e viram mendigos.
128.	12 anos	a) São legais, uns brincalhões. b) São chatos.
129.	12 anos	a) São poucos porque outros deixam as crianças presas, no lugar de ajudar a participar. b) São muito chatos.
130.	12 anos	a) Eles querem que agente aprenda. b) Falar não vai meu filho.
131.	12 anos	a) A sua família. b) Na minha escola tem gente que não deixa a gente participar.
132.	12 anos	a) São muito legais. b) São muito ruins.
133.	12 anos	a) As mães, os professores e até mesmo os vizinhos. b) As pessoas que não gostam de participar.
134.	12 anos	a) Os pais e as mães. b) Os inimigos.
135.	12 anos	a) São muito legais, porque está sempre ali em cima incentivando a gente. b) São muito ruins porque não estão nem aí com a vida.
136.	12 anos	a) Legais, pacientes e atenciosos. b) Impacientes, chatos e ruins.
137.	13 anos	a) Os adultos que apóiam as crianças, querem que as crianças tenham uma participação boa e que respeite a todas. b) Os adultos que não ajudam as crianças e aquelas pessoas que não querem saber de nada, não têm responsabilidade.
138.	13 anos	a) Eles são participantes porque apóiam e convivem com as crianças. b) Eles não são participantes por não por não ajudarem as crianças e por não ajudar eles mesmos.
139.	13anos	a) Sãos uns adultos que tem consciência. b) Já são uns adultos que não tem consciência.
140.	13 anos	a) Eu os acho maneiros. b) Prefiro que não dêem opinião.
141.	13 anos	a) São bons, é claro que só de vez em quando. b) Péssimo se depender de mim está despedido.
142.	13 anos	a) São pessoas que criam pessoas boas. b) Ruim.
143.	13 anos	a) São legais porque eles são mais especiais. b) Pessoas más.
144.	13 anos	a) São muito legais e estão incentivando as crianças a participarem de todas as coisas. b) -----
145.	13 anos	a) Eles são legais para as crianças. b) Eles são chatos.
146.	13 anos	a) Eles são legais e inteligentes.

		b) São chatos.
147.	13 anos	a) Estão sempre dando uma ajuda para quem precisa. b) Não estão nem aí para a vida.
148.	14 anos	a) É eles são normais, tem braços, pernas, olhos, órgãos etc. b) Eles não ajudam as crianças, por quê?
149.	14 anos	a) Bom, porque eles incentivam as crianças à participarem de leitura, ética e cultura. b) Muito ruim, eles não ajudam e muito menos colaboram. As crianças têm que se virar sozinhas
150.	14 anos	a) Eles falam, faz isso vai ser melhor para você, estuda para o seu futuro. b) Faz se você quiser! Ou assim, faz não você não vai gostar.
151.	14 anos	a) Legais e assim todos nós devemos fazer. b) Tinham que aprender mais a colocar as crianças a participar.
152.	14 anos	a) Eles apóiam a estudar e ajudam nas horas mais difíceis. b) Na minha opinião os adultos fazem se quiser e se gostar.
153.	14 anos	a) Eu acho isso ótimo porque vai influenciando a criança a participar. b) Eu acho isso HORRÍVEL se não vai ajudar a criança é melhor não dar idéia.
154.	14 anos	a) São pessoas legais extrovertidas e engraçadas. b) São sempre ocupadas, sem tempo para as filhas ou até mesmo para eles.
155.	14 anos	a) Eles são legais. b) Chatos.
156.	14 anos	a) Bons. b) Ruins.
157.	15 anos	a) Eles são legais e gentis b) Eles são chatos e ranzinzas.
158.	15 anos	a) São legais, e às vezes até eles mesmo participam. b) Geralmente são bem chatos, e quando eles não ajudam as crianças a participar as crianças até desistem de participar.

9. O que você sugere para que as crianças participem mais nos trabalhos da nossa instituição?

	Idade	Resposta
1.	06 anos	Aprender a ler.
2.	06 anos	As crianças têm que ter educação, respeitando os trabalhos dos outros.
3.	06 anos	Eles têm que cuidar dos trabalhos e não rabiscar.
4.	06 anos	Deixar a criança sempre ir ao banheiro fazer pipi.
5.	06 anos	Esqueci.
6.	06 anos	Ajudar os outros.
7.	06 anos	Ajudando os colegas, não perturbando as tias, prestando sempre atenção.
8.	06 anos	Não brigar.
9.	06 anos	Deixando limpo.
10.	07 anos	Que os adultos escutem mais as crianças.
11.	07 anos	Ficar quieto escrevendo, não implicar com o amigo senão ele bate.
12.	07 anos	Ser legal.
13.	07 anos	Na hora de escolher nosso professor.
14.	07anos	Não sei.
15.	07 anos	Obedeçam e sejam legais, e façam os trabalhos direito.
16.	07 anos	Que eles aprendam, mas participem.
17.	07 anos	Ajudar os outros colegas, não brigar, não estragar o trabalho da gente e escutar mais.
18.	07 anos	Colaborar e participar.
19.	07 anos	Oferecer mais atividades, mais coisa de computador, mais para as crianças de Pedra de Guaratiba.
20.	07 anos	Ter trabalho em grupo.
21.	07 anos	Participar na escolha dos professores.
22.	07 anos	Legal.
23.	07 anos	Colaborar.
24.	07 anos	Brincar mais, ter mais paciência, passar mais dever, que tenha mais festa.
25.	07 anos	Conversar com as crianças.
26.	07 anos	Deixar as crianças falarem, respeitar os adultos.
27.	07 anos	Escrever mais. Ajudar as crianças com dificuldade, a quem não sabe. Ajudar a guardar as coisas na Fundação: brinquedos, bonecas e bolas.
28.	07 anos	Elas devem ajudar mais os outros.
29.	08 anos	Respeitar os professores ficando no quioscão na hora do Hip-Hop ao invés de ir para o parquinho.

30.	08 anos	Não conversar prestando atenção.
31.	08 anos	E criança que é mal educada e outra criança que participa de todas as brincadeiras.
32.	08 anos	Mais coisas para criança.
33.	08 anos	Colaborem mais. Que elas observem como é legal participar, e aí eles podem ganhar mais apoio porque participam com os grupos, com os grupos você leva muita ajuda e têm mais amigos.
34.	08 anos	Não sujar a Fundação.
35.	08 anos	Aqui é legal e maneiro.
36.	08 anos	Ajudando.
37.	08 anos	Fazer reunião.
38.	08 anos	Parem de faltar na Fundação, obedçam aos professores da Fundação.
39.	08 anos	Eles ajudam a respeitar. A Fundação já faz tudo.
40.	08 anos	Ele brincar.
41.	08 anos	Ajudando, prestando atenção, ajudando a sua mãe.
42.	08 anos	Não jogar lixo no chão, não arrancar as plantas.
43.	08 anos	Se ligar.
44.	08 anos	Fazer coisas sem bagunça.
45.	08 anos	Que os voluntários incentivem mais as crianças.
46.	08 anos	Elas podem faltar ao trabalho e participarem.
47.	08 anos	Atenção.
48.	08 anos	As crianças têm que colaborar.
49.	08 anos	Ser uma boa pessoa, boa com todo mundo.
50.	09 anos	Não falar junto com o professor.
51.	09 anos	Os adultos sempre têm que ajudar o outro.
52.	09 anos	Colaborem mais.
53.	09 anos	Participar das coisas com os adultos.
54.	09 anos	É viver bem, não xingar os amigos, não brigar Participar do Bicapara. Jogar.
55.	09 anos	Prestar atenção na aula.
56.	09 anos	Que a criança não seja mal educada, e que a criança seja feliz.
57.	09 anos	Obedecer às regras, para que possam participar melhor.
58.	09 anos	Apoio.
59.	09 anos	Eles ajudam, eles ensinam.
60.	09 anos	Mandar eles ficarem quietos, prestar atenção.
61.	09 anos	Colaborar.
62.	09 anos	Colaborando com todas as atividades e não faltar as aulas sem precisar, só se for algum lugar importante.
63.	09 anos	Ajuda.
64.	09 anos	Ter respeito.

65.	09 anos	As crianças têm que ter respeito.
66.	09 anos	Colaborar.
67.	09 anos	Porque eu ajudo as pessoas a fazerem os trabalhos das atividades da Fundação.
68.	09 anos	Estudar mais e ajudar as pessoas.
69.	10 anos	Que ajudem.
70.	10 anos	Para esquecer as coisas ruins e começar uma nova vida.
71.	10 anos	Todo mundo ajudar.
72.	10 anos	A ajudar fazer os trabalhos, a ajudar a cuidar das plantas. Não xingar os outros.
73.	10 anos	Obedecer, não faltar à aula.
74.	10 anos	Não ficar conversando, prestar atenção quando alguém fala, se alguma pessoa fala com você deve responder de maneira educada.
75.	10 anos	Ajuda uma a outra, fazer os trabalhos juntos.
76.	10 anos	Evitar faltar na Fundação para participar melhor das coisas na Fundação.
77.	10 anos	Colaborem, mais ajudem muito mais.
78.	10 anos	Não conversando.
79.	10 anos	Prestar atenção na aula para ficar esperto.
80.	10 anos	Atenção nos trabalhos, não faltem e não fiquem conversando enquanto eles estiverem falando alguma coisa.
81.	10 anos	Não brigar, ajudar as pessoas, respeita-las.
82.	10 anos	Chamando para participar das atividades.
83.	10 anos	Ajudar as crianças, ajudar e respeitar.
84.	10 anos	Eu sugiro que os adultos incentivem as crianças a participar mais das atividades e de tudo.
85.	10 anos	-----
86.	10 anos	Não ficar fazendo bagunça.
87.	10 anos	Eu sugiro que eles não faltem e tenham mais responsabilidades.
88.	10 anos	Dar mais atenção.
89.	10 anos	Nós temos que prestar mais atenção no que os professores falam. A gente tem que ser mais paciente.
90.	10 anos	Deixar as crianças participarem mais das atividades.
91.	10 anos	Não brigar, conversar mais.
92.	10 anos	Respeitar combinados, colaborar e não ter preguiça.
93.	10 anos	As pessoas minha ajuda.
94.	11 anos	Não bagunçar, respeitar os professores e não brigar.
95.	11 anos	E eu acho que para instituição melhoras tem que haver mais diversão.
96.	11 anos	Muita participação e muita diversão.

97.	11 anos	Pedindo para eles participarem das atividades e colaborar da escola as suas famílias.
98.	11 anos	Ouvir mais, ajudar, ser bonzinho e educado.
99.	11 anos	É viver bem, não brigar, não xingar, não discutir, participar das brincadeiras, dos comunicados e dos jogos.
100.	11 anos	A Fundação e a escola ensinam a fazer coisas melhores para a minha família e o meu futuro, colabora e participa.
101.	11 anos	Eu sugiro que tenha participação e não brigue com ninguém, respeite os funcionários e voluntários da Fundação, que tenha atenção nos trabalhos e não faça o trabalho sem vontade, porque você está aqui para aprender mais e mais, e todos fiquem em união.
102.	11 anos	Não brigar, ajudar as pessoas.
103.	11 anos	Grupo de apoio.Fazer o trabalho.
104.	11 anos	Eu ia fazer todas as crianças participarem dos trabalhos, eu ia falar que era melhor para elas.Para quando elas crescerem terem um futuro melhor. Sermos trabalhadores, e só.
105.	11 anos	União, oficinas.
106.	11 anos	Ajuda, atenção.
107.	11 anos	Natação, informática.
108.	11 anos	Não arrancar planta da Fundação.
109.	11 anos	Eu sei que eles se expressam mais, porque assim eles não vão levar nada.
110.	11 anos	Ajudando os adultos.
111.	11 anos	Mais atenção.
112.	11 anos	Eu sugiro para as pessoas que prestem mais atenção e os adultos mais incentivos as crianças para elas colaborarem, para elas ouvirem, estarem juntas, etc.
113.	11 anos	As crianças prestar mais atenção.
114.	11 anos	Olha, não tenho palavras para dizer, pois eu acho que não precisamos de mais participação do que nós já estamos tendo.
115.	11 anos	Eu sugiro que eles participem mais e dar valor ao que eles estão fazendo.
116.	11 anos	Eu sugiro que eles participem mais e dar valor ao que ela está fazendo.
117.	11 anos	Estudar, brincar, ???
118.	11 anos	Eu sugiro muita educação e ajuda.
119.	11 anos	Sugiro que prestem mais atenção.
120.	12 anos	Que eles sejam muito bons e muito alegres.
121.	12anos	E que a criança seja educada e seja feliz.
122.	12 anos	Mais coisas para criança.
123.	12 anos	Ajudando o outro, uns participando da brincadeira dos outros colegas todos participarão de um trabalho junto.

124.	12 anos	Apoio que todos que convivam lá ajudem, com amor, carinho e respeito. Que convivam melhor, é só o eu quero, e Paz no coração de cada um.
125.	12 anos	A minha opinião é no apoio, sempre estar apoiando as crianças.
126.	12 anos	Eu aconselho falar que é legal e divertido, e também vai ser melhor no futuro.
127.	12 anos	Brincar, ajudar, jogar lixo na lixeira e ajudar um ao outro. Dar mais chance pra fazer Inglês e Informática.
128.	12 anos	Ter uma casa de brinquedos... Só tem casa de boneca. Atividade de vôlei.
129.	12 anos	Não sei porque, e participar de tudo, não temos do que reclamar.
130.	12 anos	Dar mais opinião, fazer o dever, ter consciência de tudo.
131.	12 anos	Eu acho que deveria se repetir mais vezes para todo mundo participar.
132.	12 anos	Colaborar.
133.	12 anos	Dando mais atenção, tendo respeito, ajudando a participar de todas as oficinas.
134.	12 anos	Ajudar as pessoas carentes.
135.	12 anos	Eu sugiro que sejam sempre unidos com respeito e consciência.
136.	12 anos	Eu sugiro que os professores perguntem antes se eles (as) gostam das oficinas ou não. E quem gosta faz e quem não gostar não faz. E que as pessoas se respeitem mais, porque uns sabem mais e outros sabem menos.
137.	13 anos	Eu sugiro que o trabalho das crianças na Fundação seja muito bom e que eles tenham um respeito de participar de todas as tarefas.
138.	13 anos	Eu sugiro que as crianças prestem muita atenção, participem das brincadeiras dos trabalhos em grupo de esportes, nos estudos que se esforcem.
139.	13anos	Eu já acho que as crianças já participam bastante na nossa instituição.
140.	13 anos	Sugiro que as crianças prestem mais atenção, porque assim elas participam mais.
141.	13 anos	Ter mais trabalho em grupo.
142.	13 anos	Que elas sejam convidadas.
143.	13 anos	Alegria, ajudar uns aos outros.
144.	13 anos	Que possamos estar incentivando todas elas a participar de tudo. Ex: mostrar como é bom aprender, brincando, rindo e sendo feliz.
145.	13 anos	As crianças na escrita, no trabalho da escola, etc.
146.	13 anos	Um apoiando os outros no trabalho, nas brincadeiras, etc.
147.	13 anos	Que os voluntários estivessem apoiando mais os alunos, pegar mais no pé deles.
148.	14 anos	Só mais entretenimento.

149.	14 anos	Eu sugiro que eles participem na hora de Ética, solidariedade, cultura, leitura e é claro MUITA PARTICIPAÇÃO.
150.	14 anos	Para elas pararem de faltar a Fundação para ter mais participação.Dar chance às oficinas que não gostem.
151.	14 anos	Que eles parem de brigar, respeitem os colegas, professores e as oficinas.Porque com as oficinas aprendemos mais a conviver. Mas as pessoas tinham que aprender mais sobre participação.
152.	14 anos	Na minha opinião as crianças poderiam parar de faltar e vir com uniforme da Fundação.
153.	14 anos	Eu sugiro que tenham mais trabalho em grupo, só assim eles se agrupam mais e vão participar mais como hoje, participando bem.
154.	14 anos	Ter tipo uma reunião com todos os alunos para cada um deles falarem o que está e o que não está bom para eles. Procurar saber o que eles gostam e não gostam de fazer.
155.	14 anos	Colaborar.
156.	14 anos	Colaborar.
157.	15 anos	Ajudar e colaborar, e o mais importante é participar.
158.	15 anos	Que os professores incentivem mais as crianças, dar apoio quando elas precisarem, para que eles possam estar sempre participando, colaborando, dando opinião nos trabalhos e em tudo.

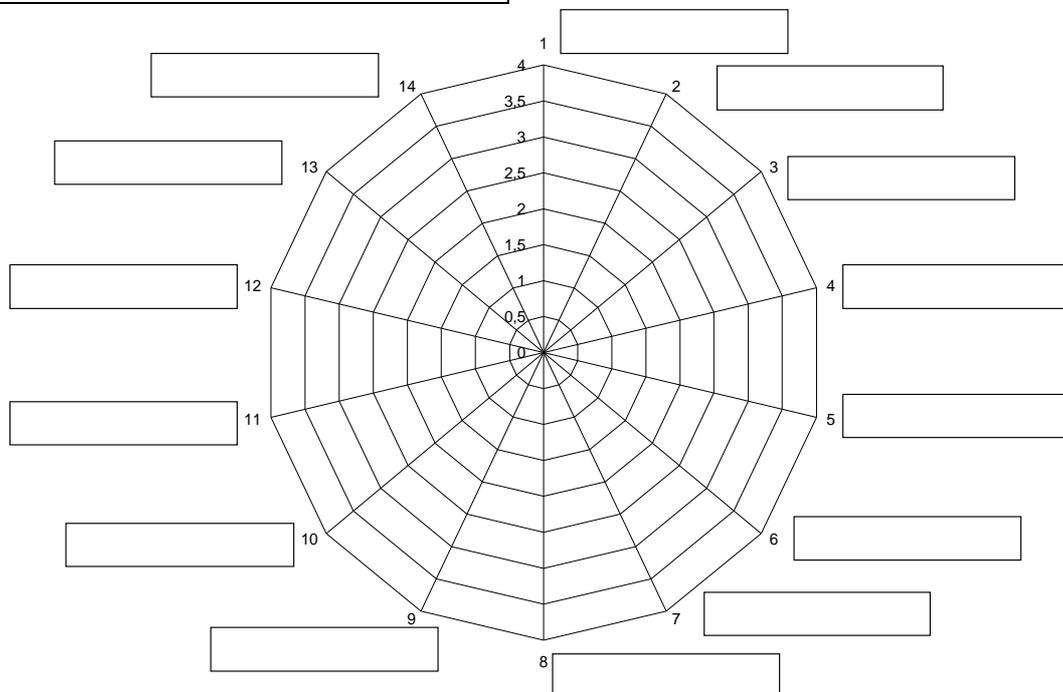
ANEXO XI

Todas as crianças do grupo traçaram suas teias de aranha usando os Elementos Chaves de Qualidade (ECQ) propostas pelo GPI. Apresentamos a matriz e alguns exemplos de teias para compreensão do significado desta ferramenta para o processo de investigação e o seu valor para avaliação feita pelas crianças.

Fundação Xuxa Meneghel
Teia de Aranha - Ano 2008
Elementos chaves de qualidade

Nome: _____

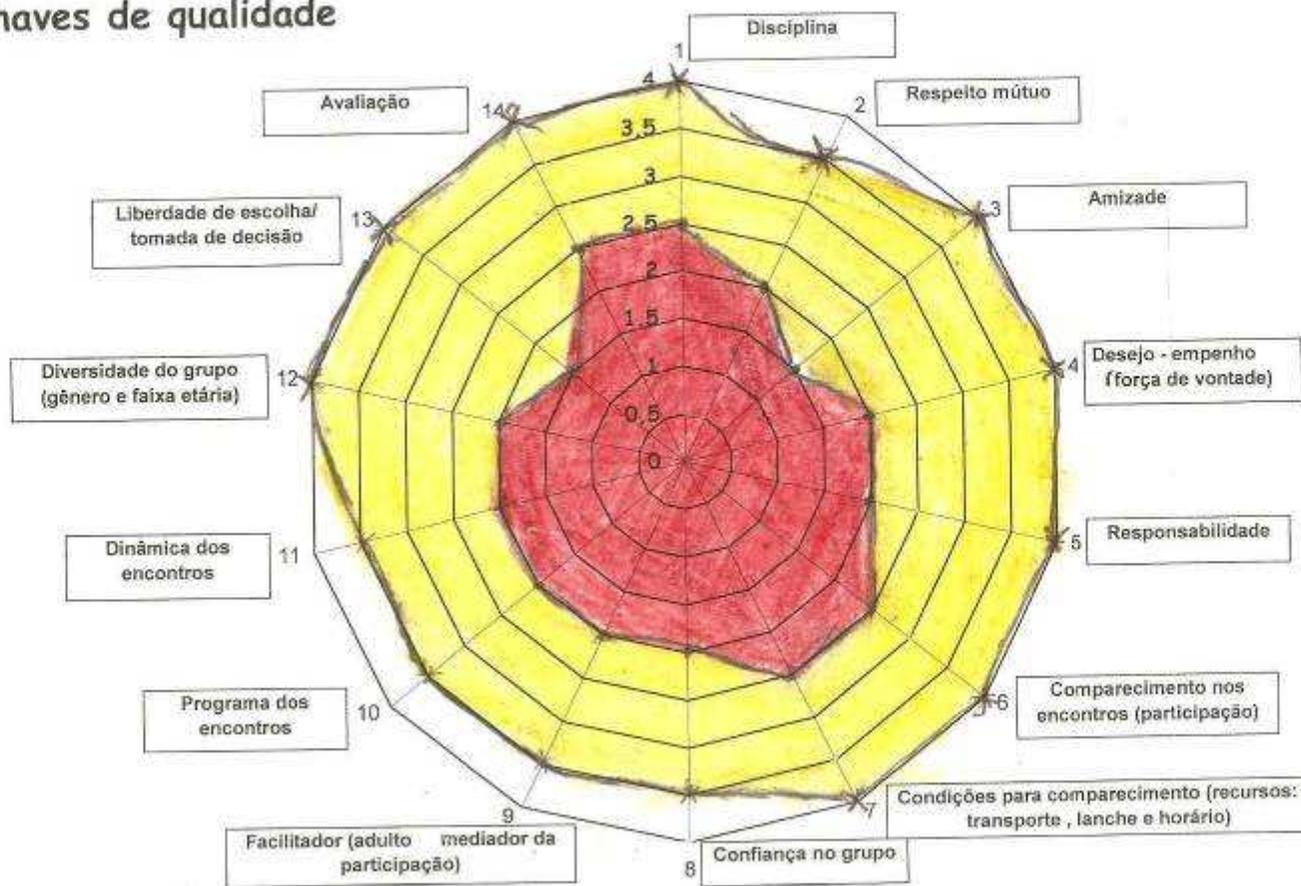
Idade: _____



Fundação Xuxa Meneghel
Teia de Aranha - Ano 2008
Elementos chaves de qualidade

Nome: _____

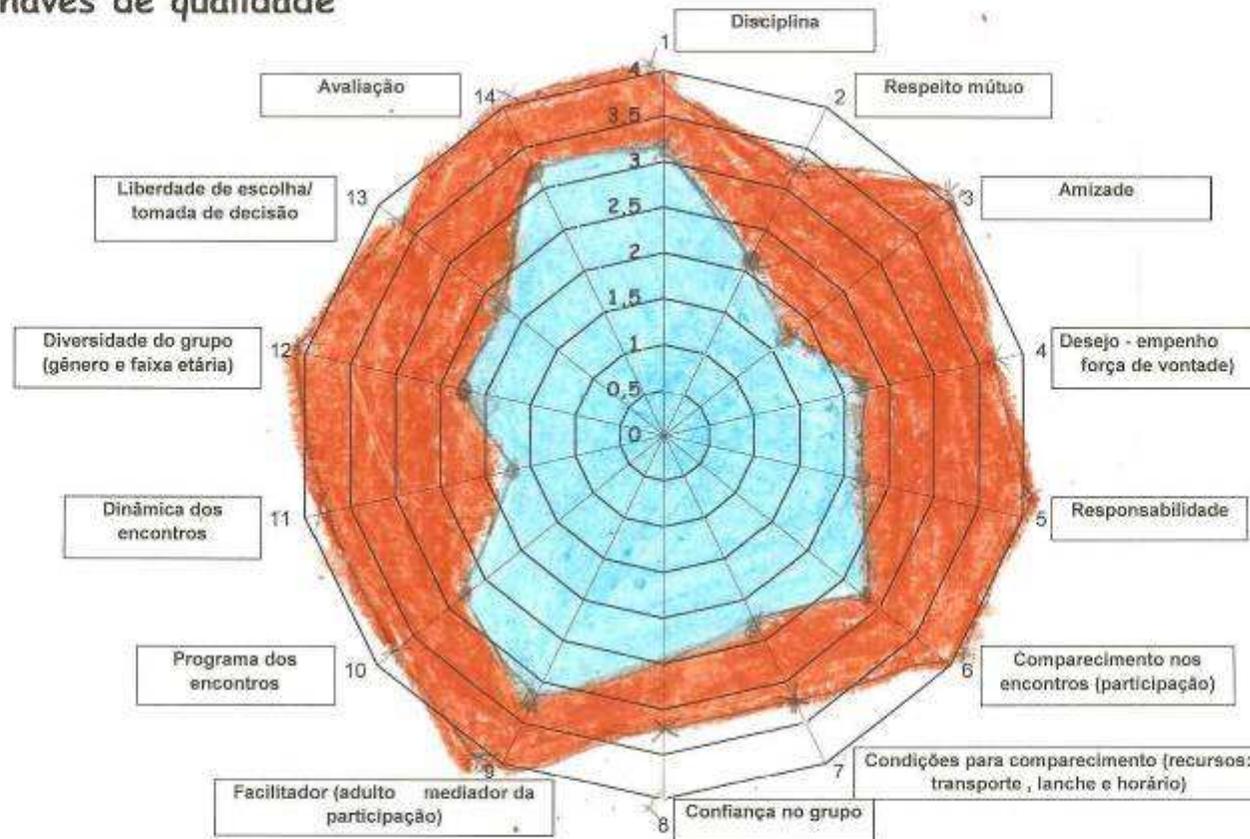
Idade: 10



Fundação Xuxa Meneghel
Teia de Aranha - Ano 2008
Elementos chaves de qualidade

Nome: _____

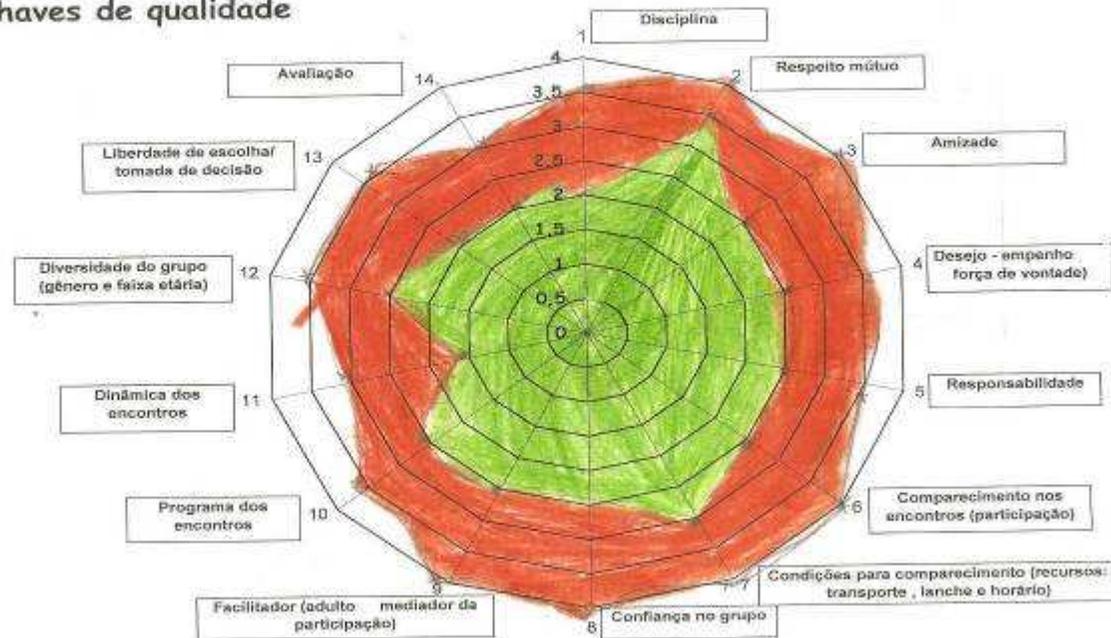
Idade: 09



Fundação Xuxa Meneghel
Teia de Aranha - Ano 2008
Elementos chaves de qualidade

Nome:

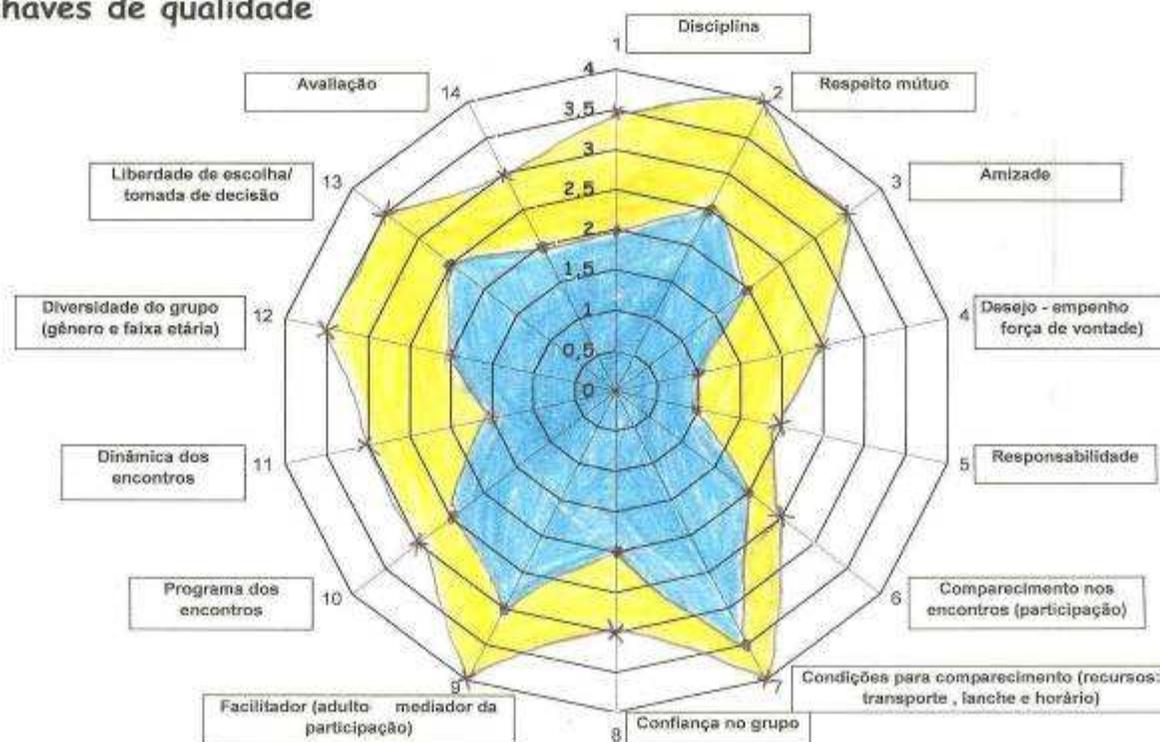
Idade: 11



Fundação Xuxa Meneghel
Teia de Aranha - Ano 2008
Elementos chaves de qualidade

Nome:

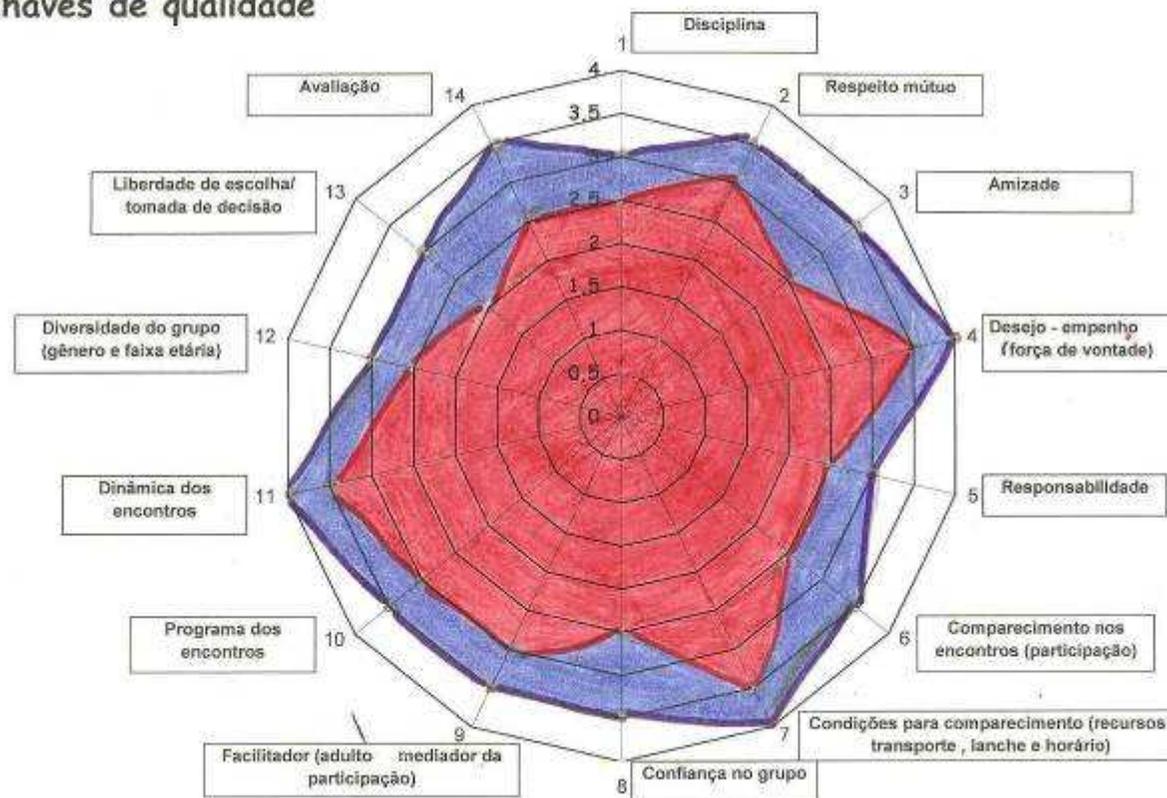
Idade: 42

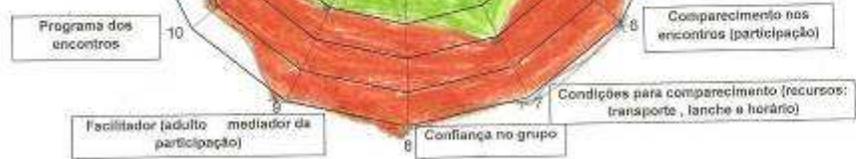


Fundação Xuxa Meneghel
Teia de Aranha - Ano 2008
Elementos chaves de qualidade

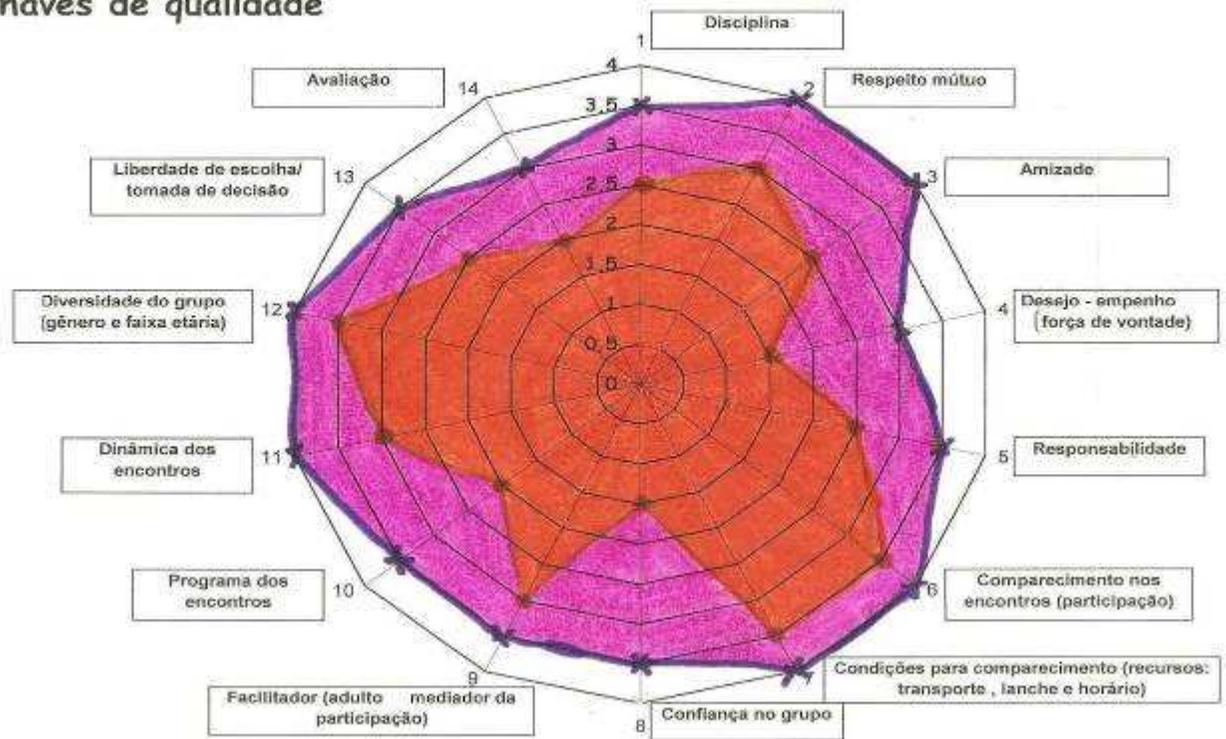
Nome:

Idade: 34 anos





Elementos chaves de qualidade



21. Susike	11	N	S	M	S	S	N	N	S	4	S	N	N	S	S	N	S	4	S	S	S	S	S	M	5	S	S	S	S	M	S	5	S	S	S	N	S	4	N	S	N		S	N	S	S	4	N	S	S	S	M	N	S	4	
22. Wilson	11	N	S	S	N	S	S	N	N	4	S	N	S	S	S	S	S	6	N	S	S	S	N	S	4	S	N	S	S	S	N	4	S	N	S	S	S	4	N	S	S	N	S	S	S	N	6	S	S	N	N	N	S	3		
23. Paulinha	12	N	S	S		N	S	N	N	S	4				S	S	S	N	4				S	S	S	5			S	S	S	5				N	S	S	S	S	5				N	S	S	S	5							
24. Cristian	14	S	N	N	S	S	S	N	S	5	N	S	S	S	S	S	S	6	N	N	S	N	S	S	3	N	N	S	S	S	S	4	S	S	S	S	S	5	N	S	S	N	S	N	N	N	S	4	S	S	S	N	S	S	S	6
25. Dara	13	N	S	S	N	S	N	N	S	4	N	S	S	S	S	N	S	5	N	M	S	M	S	S	3	S	N	S	S	N	S	4	S	S	S	S	N	4	N	M	S	N	S	S	S	S	M	5	M	S	S	S	A	S	S	5
26. Lurdiana	14	N	S	N	S	S	S	N	S	5	N	S	N	N	S	N	S	3	S	S	S	S	N	S	5	S	N	S	S	N	S	4	S	N	S	N	S	3	N	S	S	N	S	N	S	S	S	6	N	S	S	N	M	N	S	3
27. Tuany	10	S	S	M	S	S	N	N	S	5	S	N	N	S	N	S	N	3	S	S	S	S	S	S	6	S	N	M	S	S	S	4	S	S	S	S	S	5	N	S	N	S	S	S	S	S	S	7	S	S	S	S	S	S	S	7
		1	1	1	1	1	1	1	1		1	2	1	1	1	1	1		1	2	1	1	2	1		2	1	2	1	1	1		2	2	2	1	2		5	2	1	1	2	1	2	1	1		1	2	2	1	1	2	2	
		6	7	7	1	8	1	1	8		8	1	6	5	6	6	6		6	2	9	6	3	6		1	2	0	9	6	8		5	1	2	9	0		0	7	0	1	8	0	9	5		8	2	0	4	1	2	4		

LEGENDA: S Sim N Não A Á Vezes M Mais ou Menos

ANEXO XIII

Indexação dos Elementos Chaves de Qualidade

Os dados foram indexados por elementos chaves de qualidade para avaliação da percepção do grupo em referência a cada um deles.

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10								
2. Cassiane	13								
3. Francielly	12								
4. Tatá	11								
5. Andressa	11								
6. André	12								
7. Kaká	7								
8. Joel	8								
9. Eduardo	8								
10. Karina	9								
11. Antônio	14								
12. Fabiane	11								
13. Daniel	13								
14. Danyelle	14								
15. Paulo	11								
16. Higor	12								
17. Yasmim	11								
18. Adriele	14								
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15								
21. Susike	11								
22. Wilson	11								
23. Paulinha	12								
24. Cristian	14								
25. Dara	13								
26. Lurdiana	14								
27. Tuany	10								

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	1- Disciplina							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10					X			X
2. Cassiane	13					X	X		
3. Francielly	12				X			X	
4. Tatá	11							X	X
5. Andressa	11					X		X	
6. André	12					X		X	
7. Kaká	7					X		X	
8. Joel	8						X	X	
9. Eduardo	8				X		X		
10. Karina	9						X		X
11. Antônio	14					X	X		
12. Fabiane	11					X		X	
13. Daniel	13		X				X		
14. Danyelle	14					X		X	
15. Paulo	11				X			X	
16. Higor	12					X		X	
17. Yasmim	11			X				X	
18. Adriele	14					X	X		
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15					X		X	
21. Susike	11				X			X	
22. Wilson	11		X						X
23. Paulinha	12						X	X	
24. Cristian	14		X				X		
25. Dara	13					X		X	
26. Lurdiana	14						X		X
27. Tuany	10				X			X	

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	2- Respeito Mútuo							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X			X	
2. Cassiane	13						X	X	
3. Francielly	12					X			X
4. Tatá	11					X	X		
5. Addressa	11			X	X				
6. André	12				X		X		
7. Kaká	7				X		X		
8. Joel	8				X				X
9. Eduardo	8			X		X			
10. Karina	9				X			X	
11. Antônio	14				X			X	
12. Fabiane	11						X	X	
13. Daniel	13			X		X			
14. Danyelle	14						X		X
15. Paulo	11					X	X		
16. Higor	12						X		X
17. Yasmim	11				X		X		
18. Adriele	14						X	X	
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15				X			X	
21. Susike	11			X		X			
22. Wilson	11				X			X	
23. Paulinha	12					X	X		
24. Cristian	14			X			X		
25. Dara	13						X		X
26. Lurdiana	14								X X
27. Tuany	10							X	X

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	3- Amizade							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10			X					X
2. Cassiane	13					X		X	
3. Francielly	12				X			X	
4. Tatá	11							X	X
5. Andressa	11				X X				
6. André	12					X	X		
7. Kaká	7							X	X
8. Joel	8			X			X		
9. Eduardo	8		X					X	
10. Karina	9			X					X
11. Antônio	14			X			X		
12. Fabiane	11						X		X
13. Daniel	13			X				X	
14. Danyelle	14					X			X
15. Paulo	11			X					X
16. Higor	12						X		X
17. Yasmim	11					X			X
18. Adriele	14					X		X	
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15							X	X
21. Susike	11				X			X	
22. Wilson	11		X			X			
23. Paulinha	12					X		X	
24. Cristian	14		X				X		
25. Dara	13						X		X
26. Lurdiana	14						X		X
27. Tuany	10					X			X

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	4- Desejo - empenho (força de vontade)							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X				X
2. Cassiane	13							X	X
3. Francielly	12		X			X			
4. Tatá	11						X	X	
5. Andressa	11						X	X	
6. André	12				X	X			
7. Kaká	7							X	X
8. Joel	8		X					X	
9. Eduardo	8			X			X		
10. Karina	9				X			X	
11. Antônio	14				X			X	
12. Fabiane	11					X			X
13. Daniel	13			X			X		
14. Danyelle	14			X			X		
15. Paulo	11							X	X
16. Higor	12						X		X
17. Yasmim	11				X				X
18. Adriele	14						X		X
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15						X		X
21. Susike	11		X				X		
22. Wilson	11			X					X
23. Paulinha	12				X			X	
24. Cristian	14		X				X		
25. Dara	13				X			X	
26. Lurdiana	14					X	X		
27. Tuany	10					X		X	

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

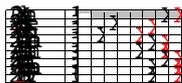
Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	5- Responsabilidade							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X				X
2. Cassiane	13					X	X		
3. Francielly	12		X		X				
4. Tatá	11					X		X	
5. Andressa	11					X		X	
6. André	12				X		X		
7. Kaká	7					X			X
8. Joel	8				X	X			
9. Eduardo	8			X					X
10. Karina	9				X				X
11. Antônio	14		X					X	
12. Fabiane	11				X			X	
13. Daniel	13		X			X			
14. Danyelle	14					X		X	
15. Paulo	11				X			X	
16. Higor	12							X	X
17. Yasmim	11				X			X	
18. Adriele	14							X	X
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15					X		X	
21. Susike	11			X				X	
22. Wilson	11				X				X
23. Paulinha	12						X	X	
24. Cristian	14	X						X	
25. Dara	13				X				X
26. Lurdiana	14				X		X		
27. Tuany	10					X		X	

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	6- Comparecimento nos encontros (participação)							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10					X			X
2. Cassiane	13					X		X	
3. Francielly	12				X	X			
4. Tatá	11				X			X	
5. Andressa	11					X		X	
6. André	12			X		X			
7. Kaká	7								X X
8. Joel	8				X		X		
9. Eduardo	8			X					X
10. Karina	9					X			X
11. Antônio	14						X		X
12. Fabiane	11					X		X	
13. Daniel	13					X			X
14. Danyelle	14							X	X
15. Paulo	11						X		X
16. Higor	12					X			X
17. Yasmim	11			X					X
18. Adriele	14					X		X	
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15				X	X			
21. Susike	11	X				X			
22. Wilson	11			X				X	
23. Paulinha	12				X			X	
24. Cristian	14					X		X	
25. Dara	13			X				X	
26. Lurdiana	14		X					X	
27. Tuany	10					X			X



PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	7- Condições para comparecimento (recursos: transporte, lanche e horário)							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10					X			X
2. Cassiane	13							X	X
3. Francielly	12							X	X
4. Tatá	11							X	X
5. Andressa	11						X	X	
6. André	12						X	X	
7. Kaká	7								X X
8. Joel	8					X		X	
9. Eduardo	8				X			X	
10. Karina	9					X	X		
11. Antônio	14					X	X		X
12. Fabiane	11						X	X	
13. Daniel	13						X		X
14. Danyelle	14							X	X
15. Paulo	11						X		X
16. Higor	12							X	X
17. Yasmim	11				X			X	
18. Adriele	14							X	X
19. Marcelo dos Santos Filho	10								

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	8- Confiança no grupo							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X			X	
2. Cassiane	13					X		X	
3. Francielly	12				X		X		
4. Tatá	11						X		X
5. Andressa	11				X	X			
6. André	12			X			X		
7. Kaká	7						X		X
8. Joel	8			X			X		
9. Eduardo	8					X		X	
10. Karina	9					X	X		
11. Antônio	14		X				X		
12. Fabiane	11					X			X
13. Daniel	13				X			X	
14. Danyelle	14			X				X	
15. Paulo	11						X	X	
16. Higor	12				X				X
17. Yasmim	11					X		X	
18. Adriele	14				X			X	
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15							X	X
21. Susike	11		X			X			
22. Wilson	11		X					X	
23. Paulinha	12					X		X	
24. Cristian	14		X			X			
25. Dara	13					X		X	
26. Lurdiana	14				X			X	
27. Tuany	10					X			X

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	9- Facilitador							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X			X	
2. Cassiane	13						X	X	
3. Francielly	12						X		X
4. Tatá	11					X			X
5. Andressa	11			X		X	X		
6. André	12				X		X		
7. Kaká	7								X X
8. Joel	8				X				X
9. Eduardo	8				X			X	
10. Karina	9						X		X
11. Antônio	14			X			X		
12. Fabiane	11							X	X
13. Daniel	13					X			X
14. Danyelle	14						X	X	
15. Paulo	11								X X
16. Higor	12					X			X
17. Yasmim	11				X				X
18. Adriele	14							X	X
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15							X	X
21. Susike	11			X				X	
22. Wilson	11			X				X	
23. Paulinha	12					X		X	
24. Cristian	14		X				X		
25. Dara	13							X	X
26. Lurdiana	14						X X		
27. Tuany	10					X			X

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	10- Programa dos Encontros							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X			X	
2. Cassiane	13						X	X	
3. Francielly	12					X	X		
4. Tatá	11						X		X
5. Andressa	11				X			X	
6. André	12					X		X	
7. Kaká	7								X X
8. Joel	8							X X	
9. Eduardo	8	X							X
10. Karina	9					X		X	
11. Antônio	14			X		X			
12. Fabiane	11							X	X
13. Daniel	13						X		X
14. Danyelle	14				X			X	
15. Paulo	11							X	X
16. Higor	12		X						X
17. Yasmim	11				X			X	
18. Adriele	14						X		X
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15						X	X	
21. Susike	11				X		X		
22. Wilson	11		X						X
23. Paulinha	12						X	X	
24. Cristian	14		X				X		
25. Dara	13				X			X	
26. Lurdiana	14					X			X
27. Tuany	10					X		X	

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	11- Dinâmica dos encontros							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X			X	
2. Cassiane	13							X	X
3. Francielly	12			X			X		
4. Tatá	11							X	X
5. Andressa	11				X		X		
6. André	12				X		X		
7. Kaká	7						X		X
8. Joel	8				X		X		
9. Eduardo	8				X	X			
10. Karina	9			X				X	
11. Antônio	14				X			X	
12. Fabiane	11						X		X
13. Daniel	13					X		X	
14. Danyelle	14						X		X
15. Paulo	11								X X
16. Higor	12			X				X	
17. Yasmim	11			X				X	
18. Adriele	14					X		X	
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15					X	X		
21. Susike	11					X		X	
22. Wilson	11					X		X	
23. Paulinha	12							X X	
24. Cristian	14		X			X			
25. Dara	13						X		X
26. Lurdiana	14				X		X		
27. Tuany	10			X			X		

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	12- Diversidade do grupo (gênero e faixa etária)							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10				X				X
2. Cassiane	13					X	X		
3. Francielly	12				X			X	
4. Tatá	11				X				X
5. Andressa	11			X		X			
6. André	12			X			X		
7. Kaká	7					X	X		
8. Joel	8					X		X	
9. Eduardo	8			X				X	
10. Karina	9				X				X
11. Antônio	14					X		X	
12. Fabiane	11						X	X	
13. Daniel	13			X			X		
14. Danyelle	14							X	X
15. Paulo	11						X		X
16. Higor	12							X	X
17. Yasmim	11				X				X
18. Adriele	14				X		X		
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15							X	X
21. Susike	11		X				X		
22. Wilson	11			X			X		
23. Paulinha	12					X		X	
24. Cristian	14			X		X			
25. Dara	13					X		X	
26. Lurdiana	14					X		X	
27. Tuany	10					X		X	

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	13- Liberdade de escolha/tomada de decisão							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10			X					X
2. Cassiane	13				X		X		
3. Francielly	12					X		X	
4. Tatá	11						X		X
5. Andressa	11				X		X		
6. André	12				X	X			
7. Kaká	7						X	X	
8. Joel	8						X X		
9. Eduardo	8		X			X			
10. Karina	9				X			X	
11. Antônio	14					X		X	
12. Fabiane	11							X	X
13. Daniel	13						X		X
14. Danyelle	14					X		X	
15. Paulo	11								X X
16. Higor	12							X	X
17. Yasmim	11			X				X	
18. Adriele	14					X		X	
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15							X	X
21. Susike	11				X			X	
22. Wilson	11				X		X		
23. Paulinha	12							X X	
24. Cristian	14					X X			
25. Dara	13			X					X
26. Lurdiana	14						X	X	
27. Tuany	10				X		X		

PROJETO DE PARTICIPAÇÃO INFANTIL

Teia de Aranha - Elementos Chaves de Qualidade - Ano 2008

Nome	Idade	14- Avaliação							
		(X) O que é hoje? (X) Até onde pode chegar?							
		0,5	1	1,5	2	2,5	3	3,5	4
1. Amandinha	10					X			X
2. Cassiane	13					X		X	
3. Francielly	12				X		X		
4. Tatá	11								X X
5. Andressa	11					X		X	
6. André	12				X		X		
7. Kaká	7							X	X
8. Joel	8							X X	
9. Eduardo	8			X					X
10. Karina	9						X		X
11. Antônio	14				X				X
12. Fabiane	11						X		X
13. Daniel	13				X			X	
14. Danyelle	14				X		X		
15. Paulo	11							X	X
16. Higor	12					X			X
17. Yasmim	11				X			X	
18. Adriele	14				X				X
19. Marcelo dos Santos Filho	10								
20. Yanka	15							X	X
21. Susike	11			X			X		
22. Wilson	11			X			X		
23. Paulinha	12							X X	
24. Cristian	14					X	X		
25. Dara	13						X		X
26. Lurdiana	14			X				X	
27. Tuany	10				X		X		