

PARTICIPAÇÃO DA CRIANÇA NOS PROCESSOS DECISÓRIOS DA FAMÍLIA: ESTUDO DE CASO DO ASSENTAMENTO TAQUARAL

CHILD INVOLVEMENT IN FAMILY DECISION PROCESSES: STUDY CASE OF TAQUARAL SETTLEMENT

Eliane Ceri Assis SANTANA¹

RESUMO: Identificar influências de maior ou menor participação da criança nas decisões de famílias assentadas pode ajudar na compreensão do processo de formação de sua autonomia, bem como sua inserção social de forma ativa, crítica e participativa. Além disso, podem-se compreender as prováveis causas do abandono ou permanência de jovens na luta pela terra e do direito conquistado por suas famílias uma vez que a participação, desde a infância, pode estar relacionada à compreensão da luta, da realidade social na qual a criança está inserida e dos processos de resistência e permanência na terra. Portanto, buscou-se nesta pesquisa, em formato de trabalho de conclusão de curso, identificar e analisar a visão de crianças e suas mães sobre o espaço de participação nos processos decisórios dentro do contexto familiar. Percebeu-se que o espaço da criança na participação das decisões familiares, mesmo quando estas se referem à criança ainda é bastante limitado. O papel decisório, do grupo estudado, centra-se na figura dos pais, com grande influência das mães.

PALAVRAS-CHAVE: criança, infância, participação da criança, família, autonomia.

1 INFÂNCIA(S) E CRIANÇA(S) - DA INVISIBILIDADE À CIDADANIA: OS ESPAÇOS HISTÓRICOS E SOCIAIS OCUPADOS PELA CRIANÇA AO LONGO DOS TEMPOS

A literatura sobre a infância (SARMENTO, 2002; PIRES; BRANCO, 2007; MULLER, 2006) nos relata que até meados do século XIX a criança era vista apenas como um adulto em miniatura e, portanto, não havia muitos estudos referentes à infância e à criança como ser/sujeito em fase especial de desenvolvimento. O estudo de Martins (2006) ressalta que a categoria infância teve início nos séculos XVI e XVII se consolidando apenas no século XVIII.

Corroborando os apontamentos, Kramer (1982 apud MARTINS, 2006, p. 1) evidencia que o conceito de infância nem sempre existiu, estruturou-se como produto histórico e social. Portanto, não é estático, e sim dinâmico e surge como produto da sociedade capitalista.

A ideia de infância, como se pode concluir, não existiu sempre, e nem da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se, na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo e direto ('de adulto') assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura (KRAMER, 1982, p. 19 apud MARTINS, 2006, p. 1).

¹ Supervisora pedagógica no Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Mato Grosso do Sul, Corumbá, Mato Grosso do Sul. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus Pantanal. E-mail: elianeceri@gmail.com

Após a Revolução Industrial, ocorrida na segunda metade do século XVIII, com a necessidade de participação da mulher no trabalho produtivo, a criança passa a integrar o ambiente de trabalho das indústrias provocando diversos problemas de saúde e um grande índice de mortalidade infantil, exigindo um olhar diferenciado para esta problemática.

Assim começam a surgir os conceitos relativos ao tema, tais como o termo *infant* que surge neste momento com o significado de aquele que não fala. Desta forma, a infância é vista como o período em que a criança não desenvolveu plenamente a linguagem e a capacidade de se manifestar. Essa desvalorização da infância e da criança, vista apenas como um vir a ser limitava as discussões científicas.

Como ressalta Martins (2006, p. 19), neste período histórico,

[...] distinguiu-se um grupo etário com características e necessidades próprias, porém essa distinção não favoreceu para enaltecer as peculiaridades das crianças como competentes para desenvolver um pensamento racional. Ao contrário, foram negadas peculiaridades da criança em favor de uma preocupação com a formação de um vir-a-ser; nesse sentido, a educação surgiu como obrigação humana na busca da moralização.

No Brasil não foi diferente, a criança não recebia atenção adequada e nem havia preocupação com sua educação, seu desenvolvimento e bem estar. Podemos observar nos documentos jurídicos e históricos que as primeiras ações e leis que tratam da infância e juventude tinham caráter punitivo e moralizador.

No século XVIII, em nosso país tínhamos como medidas de atenção à criança, apenas a conhecida Casa dos Expostos² que abrigava crianças órfãs e enjeitadas, situação que se prolongou até a segunda metade do século XIX, momento em que a nação foi palco de profundas e intensas transformações sociais e políticas, advindas da revolução industrial e urbanização do país, que fizeram com que o olhar sobre a criança e a infância acontecesse de forma diferente de como (não) ocorria até então. Ainda assim, o que se observa são olhares na perspectiva do déficit, da falta, da falha ou do vir a ser (ROCHA, 2010).

É nesta conjuntura social que surgem as primeiras leis voltadas à criança e juventude no país, vinculadas ao Código Criminal de 1830, que previa medidas punitivas menos violentas que as existentes até então, sob as ordenações de Portugal. Medidas estas que agora passavam a ter um caráter teoricamente educativo, como ressaltou Rizzini, (2000, p.9) sobre a legislação que previa a detenção da criança nas chamadas *Casas de*

² Lugar no qual eram deixadas as crianças abandonadas nas ruas e filhos bastardos das famílias abastadas para receberem “abrigo”. Porém como sabemos a Casa dos Expostos não dava conta de proteger as crianças e nem havia esta intenção. Antes o que se esperava é que as crianças levadas para lá chegassem ao óbito provocado muitas vezes pelas péssimas instalações e a falta de controle das doenças infectocontagiosas. O nível de mortalidade infantil era altíssimo ainda neste período.

*Correção*³. Estas leis previam sanções aos menores a partir dos 14 anos que cometessem crimes de forma consciente. Não existia na época nenhuma lei que priorizasse os direitos da criança. Tampouco se pensava na criança como sujeito de direitos, como cidadã.

Um olhar para a segunda metade do século XIX permite a análise do movimento higienista, resposta aos problemas causados mediante a intensa urbanização do país, antes essencialmente agrário. A urbanização exacerbada e sem um planejamento adequado implicaram em vários problemas sociais, entre eles o alto índice de mortalidade infantil, aumento da marginalização e da criminalidade.

Neste contexto ao mesmo tempo em que se volta o olhar à criança, se observam as ambiguidades entre os conceitos de criança idealizada e a criança real, e surge também a distinção entre a criança, aquela que atende aos padrões idealizados, e o menor, aquele que foge dos padrões. O conceito de menor, que permeava a sociedade da época, pode ser encontrado no século XX com a criação do Código de Menor, em 1927, que apresenta o caráter punitivo e a educação meramente moralizadora e coercitiva da legislação citada anteriormente (RIZZINI, 2000, p. 9).

A criança pensada, dócil, educada, bem alimentada, limpa, inocente, submissa, que não questiona, que é branca e rica, necessita ser moldada/educada, para vir a ser um adulto responsável e digno de herdar os bens e honras das famílias abastadas. Como evidenciou Oliveira (2011, p.25) trata-se de uma “concepção que percebe as crianças como potencialidades, dotadas de ingenuidade e pureza que o tempo e as relações sociais se encarregariam de corromper”.

Este ideal de criança contrastava com a criança real, muitas vezes chamada de menor, que compunha a maioria da sociedade infantil da época, criança pobre, negra ou mestiça, desprovida de alimentos, filhas de mães solteiras, órfãs, não letradas, sem acesso aos bens culturais, marginalizadas, que precisavam trabalhar ou praticar pequenos furtos para sua subsistência.

Sobre o menor, Fonseca, (2007, p.1-2) ressaltou que

No caso dos menores, as mudanças de discurso e atuação são visíveis quando começam a ser criadas instituições para a sua contenção e correção, sobretudo no final do século XIX e, mais precisamente, no começo do século XX. Pela sua emergência nas contradições sociais e urbanas dessa época, o menor foi visto como abandonado, tanto em decorrência de sua orfandade, quanto nos aspectos material ou moral, precisando, portanto, ser regenerado e devolvido à sociedade apto a trabalhar e ocupar um lugar de obediência entre os demais cidadãos. Dentre as várias instituições que existiam e foram modificadas em virtude das novas demandas sociais despertadas pela menoridade, e aquelas que foram criadas, surgem colônias correccionais, institutos agrícolas, casas de correção e abrigos de abandonados.

³ Orfanatos para onde eram recolhidos os menores abandonados e os menores infratores retirados da guarda da família.

Ambos os grupos, fossem denominadas de crianças ou de menores, a despeito das diferenças socioeconômicas eram vistos como seres incompletos. As crianças ricas seriam preparadas para a vida adulta dentro dos padrões ideais exigidos pela sociedade capitalista, os meninos para a administração dos bens familiares, e as meninas para um casamento perfeito. As crianças pobres, por sua vez, precisavam de uma educação que as civilizassem, retirando-as de seu estado de selvageria para uma condição de pessoa humana; receberiam desde cedo educação para o trabalho e serviço submisso.

De acordo com Martins (2006) são as relações estabelecidas socialmente entre a criança e o outro, o lugar que ela ocupa e o papel que desempenha na sociedade que vão nortear a elaboração do conceito de infância e criança de cada contexto sócio-histórico-cultural.

Essas concepções de infância, quando discutidas, refletem a forma de conceber a criança em determinado momento histórico e, por essa razão, devem ser tomadas, em grande medida, como resultado do processo social e econômico derivado de sua época. Pode-se observar, também, que essas visões vêm sofrendo mudanças, em virtude de novas relações sociais postas pela contemporaneidade e de contribuições das ciências que estudam a criança em seu desenvolvimento. Com base nesse movimento, defende-se a noção de uma infância histórica e cultural, isto é, articulada ao lugar social que a criança ocupa na relação com o outro e é nessa perspectiva que a infância deixa de ser categoria natural (MARTINS, 2006, p. 22).

É desta forma que ao longo do tempo as diversas transformações sociais e os diferentes estudos sobre a infância e a educação infantil vêm engendrando novas perspectivas de compreensão do sujeito criança e sua forma de existência na sociedade.

Apesar da categoria infância, como dito no início deste trabalho, começar a ser pensada desde o século XVI, no Brasil, foi somente no final do século XX, com a formulação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que a criança passa a ser vista como cidadã, e a proteção da infância passa a ser defendida como direito social. No artigo 6º da referida lei lê-se: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a *proteção* à maternidade e à *infância*, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988, grifos nossos).

Estes pequenos avanços ocorridos ao longo do tempo produziram em nossa sociedade um conceito de criança que aponta para “um sujeito histórico de direitos” (BRASIL, 1990). A partir de então, as transformações sociais, a pressão dos movimentos sociais e organismos internacionais em prol da infância intensificaram as discussões acerca das necessidades infantis, fazendo com que surgissem com relativa rapidez outras leis, estatutos e demais políticas públicas voltadas a garantir o atendimento às necessidades infantis, estabelecendo direitos fundamentais de proteção, educação e desenvolvimento da criança.

Atualmente a Constituição Federal Brasileira, em seu artigo 227, aponta que

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 cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Como pode ser identificada na citada legislação, na atual conjuntura a criança é vista como cidadã, e a família, o Estado e a sociedade são responsáveis por garantir o cumprimento dos seus direitos fundamentais e sociais. Porém, como ressalta Martins (2006), mesmo dividindo responsabilidades com demais instituições sociais, a família ainda é a primeira e principal instituição de educação e proteção da criança.

Independentemente da configuração familiar ou das condições objetivas de existência, a família continua sendo a instituição social responsável pelos primeiros cuidados, pela proteção e pela educação da criança pequena e, ao mesmo tempo, primeiro e principal canal de iniciação dos afetos, das relações sociais e das aprendizagens para a criança (MAMEDE, 2001 apud MARTINS, 2006, p.11).

Entendendo a importância da instituição familiar na educação da criança, voltamos o olhar para as concepções de participação infantil que permeiam o ambiente familiar, dando ênfase às falas das crianças sobre os espaços de atuação existentes neste processo, e analisando o que as mães pensam sobre o ser criança e como concebem a capacidade ou incapacidade da criança participar dos processos decisórios na família.

2 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO INFANTIL PARA A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO AUTÔNOMO

Como podemos observar a partir da literatura sobre a infância e criança, no Brasil (KRAMER, 2002; OLIVEIRA, 2011; MARTINS, 2006) ocorreram vários avanços na história social da criança e da infância, que hoje é colocada como sujeito de direitos, além da produção de inúmeros estudos que evidenciam sua capacidade de atuação social, olhando-a como ser capaz e completo, em fase especial de desenvolvimento. No entanto, atualmente, ainda temos em nossa sociedade práticas que desconsideram as necessidades e potencialidades inerentes a esse período da vida humana e continuam atuando para a perpetuação da ideia da criança como ser incompleto, incapaz, que adquire passivamente valores, conhecimentos, crenças e demais elementos que farão dela um adulto (ser completo).

Charlot (apud KRAMER, 2002, p.43) afirma que “a visão de criança baseada numa suposta natureza infantil, e não na condição infantil, mascara a significação social da infância”. A dependência da criança perante o adulto é um fato social e não natural [...]”.

Neste sentido, compartilhamos a ideia de Oliveira, (2011, p. 22) quando ressalta que a infância e a criança são uma construção social considerando “a criança como sujeito individual e social capaz de produzir cultura e história”.

Sarmiento (2004, p.12) aponta que “estudos sociológicos da infância tem sustentado a autonomia das formas culturais da infância”.

Essas formas culturais radicam e desenvolvem-se em modos específicos de comunicação intrageracional e intergeracional. Sem prejuízo da análise dos factores psicológicos e das dimensões cognitivas e desenvolvimentais que presidem à formação do pensamento das crianças, as culturas da infância possuem, antes de mais, dimensões relacionais constituem-se nas interações com os adultos, estruturando-se nessas relações formas e conteúdos representacionais distintos. (SARMENTO, 2004, p.12)

Nesta perspectiva, a interação entre adultos e crianças, entre estas e seus pares e com o meio social em que vivem propicia a elaboração do mundo infantil e proporciona o desenvolvimento da personalidade e da identidade da criança, uma vez que é “em contacto com várias realidades diferentes, das quais vai aprendendo valores e estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.” (SARMENTO, 2004, p. 14).

Ainda, segundo o autor, essa elaboração da identidade recebe influência dos diferentes espaços os quais a criança ocupa e aos quais pertence. Para ele, “contribuem a sua família, as relações escolares, as relações comunitárias e as actividades sociais que desempenham, seja na escola ou na participação de tarefas familiares.” (SARMENTO, 2004, p. 14). Assim, devemos entender a criança a partir das diversas relações que estabelece com o seu entorno.

Outro estudioso que defende a concepção de criança como sujeito concreto, completo e contextualizado é Henri Wallon⁴ (GALVÃO, 1995). Este pensador ao estudar a criança ressalta a importância de vê-la numa perspectiva abrangente e global investigando-a nos diversos campos de sua atividade e nos vários momentos de sua evolução psíquica para entender como ocorre a elaboração da sua personalidade. Segundo Galvão (1995, p. 11), Wallon olhava a infância como “mais do que um estado provisório, considerava a infância como uma idade única e fecunda, cujo atendimento é tarefa da educação”.

Compartilhamos da ideia de que se deve estudar “a criança como uma realidade viva e total no conjunto de sua atividade, de seu comportamento e no conjunto de suas condições de existência e em seguir seu desenvolvimento em todos os seus aspectos e

⁴ Wallon foi médico, psiquiatra, psicólogo, educador e nasceu e viveu na França (1879-1962). Foi um humanista muito influenciado pelo marxismo, que estudou o desenvolvimento humano considerando a criança em suas relações com o ambiente, privilegiando a pessoa em sua totalidade, como forma de estabelecer uma compreensão dialética do desenvolvimento infantil.

situá-lo com relação a outros desenvolvimentos com os quais apresente algum tipo de semelhança” (TRANG THONG, 1986 apud GALVÃO, 1995, p.32).

É olhando a criança em sua totalidade no conjunto das relações que estabelece com o outro e com o meio que podemos entender a importância da criança participar ativamente nos diferentes espaços nos quais se constituem suas relações com a realidade a qual pertence para a sua constituição como pessoa autônoma.

Freire (2007, p.51) discorre acerca da importância dessas relações para o processo formativo do sujeito,

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação, e decisão, vai dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. [...] e na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando e decidindo que o homem deve participar destas épocas.

Nesta perspectiva buscamos olhar a criança como sujeito completo, produtora de cultura e capaz de atuar ativamente na sociedade e participar dos processos decisórios já desde muito cedo, junto à família, instituição primeira na qual é inserida e que, portanto, se torna a base das suas relações interpessoais. Como evidencia Oliveira (2011, p. 20) a criança é “sujeito individual e social, que constrói concepções acerca da realidade social na qual se insere”.

Desta forma, defendemos a participação infantil em processos decisórios e entendemos que a mesma propulsiona o desenvolvimento da criança contribuindo para o processo de formação de sua autonomia.

Vale ressaltar que usamos o termo participação e não protagonismo infantil por entender que nos processos decisórios há que se ter uma postura que considere na mesma proporção de importância cada um dos sujeitos que neles se inserem. Assim, ao optar pelo termo participação entendemos conforme Pires e Branco (2007, p.317) que

[...] os princípios que sustentam a participação infantil indicam que é necessário investir na autonomia infantil, o que não significa incentivar o surgimento de pequenos tiranos, nem a submissão dos adultos à vontade das crianças. [...] A verdadeira autonomia é regulada por um compromisso recíproco entre os sujeitos.

As perspectivas de Oliveira (2011), Freire (2007) e Vygotsky (2010) colaboram para compreender o papel social da criança e a importância do adulto como mediador.

Freire (2007, p.51) ressaltou a importância dos processos de participação, decisão, criação e recriação para o desenvolvimento do sujeito consciente e autônomo. O autor afirmou que ao ser inserido nesses processos, por meio das relações estabelecidas entre

os sujeitos, pode-se promover o desenvolvimento da autonomia, propulsionando sua capacidade de decisão. E esta será “[...] melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas.” Assim sendo, insistimos que não basta deixar a criança escolher entre uma opção e outra, mas deve-se conscientizá-la das prováveis consequências de suas escolhas, para que de modo consciente, compromissada e responsável, a criança possa decidir. Evidencia-se, portanto, a importância do adulto atuar como mediador neste processo.

A perspectiva de Vygotsky (2001) busca compreender o adulto como alguém mais experiente, que necessita gerar condições para o desenvolvimento infantil. Nesse processo, deverá promover condições desafiadoras, que demandam participação, resolução de problemas, observação e questionamento. Assim, promover ações participativas na infância pode colaborar para a estruturação de indivíduos com identidade própria, mais autônomos e conscientes de seu papel na sociedade.

Oliveira (2011, p. 23) se apropriou da ideia de Pinto (1997), para defender que “as crianças têm consciência de seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas. ‘Elas são capazes de expressá-los, desde que haja quem as escute com atenção’”. É preciso, então, que as famílias conheçam a importância da participação infantil para que criem espaço para as ações infantis dentro dos processos decisórios. Além de compreender a criança na perspectiva de suas potencialidades e não do déficit, assim poderão promover condições para o desenvolvimento pleno das crianças dentro e fora do ambiente familiar.

Diante do exposto, pensamos que identificar influências de maior ou menor participação da criança nas decisões de famílias assentadas poderá ajudar na compreensão das tramas que envolvem a elaboração de sua identidade, de sua personalidade (mais ou menos autônoma), processos estes que permitirão ao indivíduo se colocar na sociedade de forma ativa, crítica e participativa. Além disso, podemos compreender as prováveis causas do abandono ou permanência de jovens na luta pela terra e do direito conquistado por suas famílias, uma vez que a participação, desde a infância, pode estar relacionada à compreensão da luta, da realidade social na qual a criança está inserida e dos processos de resistência e permanência na terra.

Portanto, buscamos neste trabalho identificar e analisar a visão de crianças e suas mães sobre o espaço de participação no contexto familiar e nos processos decisórios. Especificamente, buscamos discutir e analisar as causas da presença ou ausência da participação no âmbito familiar, bem como a visão das crianças e suas mães sobre a sua atuação crítica e participativa neste contexto. Buscamos, ainda, identificar a concepção de infância elaborada pelos sujeitos.

3 FORJANDO CAMINHOS, PERCORRENDO TRILHAS: OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NA PESQUISA COM CRIANÇAS

Este trabalho se caracterizou como um estudo de caso, de natureza qualitativa, apresentando segundo sua finalidade um caráter descritivo. Foi realizado a partir de um trabalho de campo junto às crianças do Assentamento Taquaral, localizado no município de Corumbá, MS.

Segundo Gonsalves (2003, p. 67) “é importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação”. Ressaltamos, portanto, nosso desejo de que o presente estudo possa contribuir para a comunidade estudada de modo a promover maior participação de suas crianças nos processos decisórios seja no ambiente familiar (foco de estudo deste trabalho), seja nos demais ambientes nos quais a criança esteja inserida (escola, igreja etc).

Como critério para escolha dos sujeitos da pesquisa, elencamos que seriam crianças na faixa etária entre oito e doze anos de idade, residentes no referido assentamento e alunas da Escola Municipal Rural Pólo Monte Azul.

Como instrumentos de pesquisa foram adotados coleta de dados junto à escola para identificação dos sujeitos, sorteio da amostragem, entrevistas semiestruturadas com crianças e suas respectivas mães, produção de textos e desenhos pelas crianças.

Gobbi (2002) evidenciou a relevância do desenho como instrumento de pesquisa junto às crianças. Segundo ela, ao ser conjugado com a oralidade o desenho se constitui em um importante veículo de informações que permite perceber como as crianças estão concebendo o contexto histórico e social no qual estão inseridas.

Oliveira (2011) também ressaltou a importância do desenho como um meio de comunicação da criança, como mais uma das linguagens infantis. Segundo a autora (2011, p. 115) “Conjugados às narrativas, os desenhos possibilitam compreender a percepção que as crianças têm do mundo que as rodeia, ou seja, os significados que vão atribuindo aos objetos da cultura”.

Desta forma, os desenhos foram analisados como mais uma das diferentes linguagens infantis como forma complementar para perceber as concepções das crianças acerca do contexto no qual estão inseridas.

A fim de complementar as informações coletadas realizamos, também, entrevistas com as mães dos sujeitos da pesquisa. Importa dizer ainda que ao trazer a fala das mães como dados complementares para a realização da pesquisa, não o fazemos na perspectiva de que a criança por si só não consiga se expressar, necessitando do adulto para fazê-lo. Mas, sim, porque entendemos que na sua interação com os adultos elas “constroem

interpretações sobre o que as cercam. Ao mesmo tempo em que incorporam valores, saberes, atitudes, também criam formas próprias de compreensão a respeito daquilo que os adultos já construíram” (OLIVEIRA, 2011, p.21).

Para a amostra foram escolhidas mediante sorteio nove crianças e suas respectivas mães. As responsáveis pelas crianças que aceitaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assegurando-lhes sigilo e respeito às normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Pesquisa com seres Humanos.

O protocolo de entrevistas visava descrever: a) conceito de infância, b) participação da criança no contexto familiar; c) processos decisórios da família. As mães e seus filhos eram entrevistados em sua residência, individualmente.

Complementando a entrevista, as crianças realizaram desenho da família, indicando textualmente algumas ações.

O conteúdo das entrevistas foi transcrito para a sistematização dos dados e análise de conteúdo, a partir dos pressupostos indicados por Bardin, (1996). As categorias de análise foram definidas posteriormente a coleta de dados. Os desenhos foram analisados como dados complementares para a estruturação das categorias.

O caráter interdisciplinar do presente estudo se justifica pela concepção de criança e infância que fundamenta o nosso trabalho. Uma vez que ao estudar a criança como ser completo a investiga de forma dialética, analisando, assim, sob diferentes aspectos os diversos elementos que podem ter auxiliado para a elaboração de suas concepções. Desta forma, percorremos caminhos que se enveredaram pelos campos da Sociologia da Infância, da História, da Psicologia, da Antropologia e da Pedagogia.

4 AS CONCEPÇÕES DE INFÂNCIA, PARTICIPAÇÃO INFANTIL E PAPEL SOCIAL DA CRIANÇA PRESENTES NO AMBIENTE FAMILIAR

Ao buscar compreender qual a visão dos participantes sobre a infância, perguntamos sobre o que pensam que é ser criança. As respostas dos sujeitos apontaram para uma visão idealizada e romântica de criança, tanto para as mães como para as crianças.

As respostas indicam a concepção de que ser criança é ser feliz e realizar atividades prazerosas, ainda que haja uma relação de dependência e obediência ao adulto, conforme apontado na Figura 1.

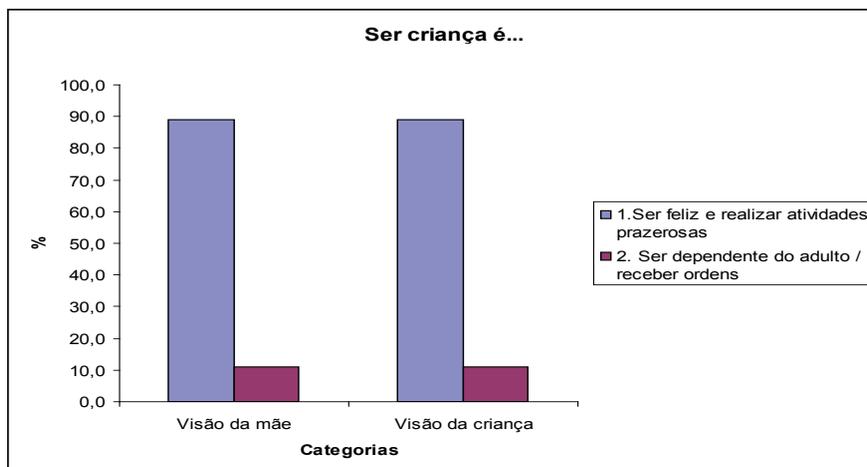


Figura 1. Ser criança é...? Visão de mães e crianças sobre a concepção da infância.

Práticas positivas relacionadas à infância foram investigadas a partir da descrição, com as mães, do que *as crianças podem fazer*, e com as crianças, *porque é bom ser criança*. Na visão das crianças, os aspectos positivos da infância estão relacionados às atividades prazerosas, como o brincar, estudar, curtir a natureza e descobrir coisas novas, ao ser criança e socializar-se no meio em que se encontra. Na visão das mães, os aspectos positivos da infância estão mais atrelados aos deveres. Os dados percentuais das respostas apresentadas encontram-se na Figura 2.

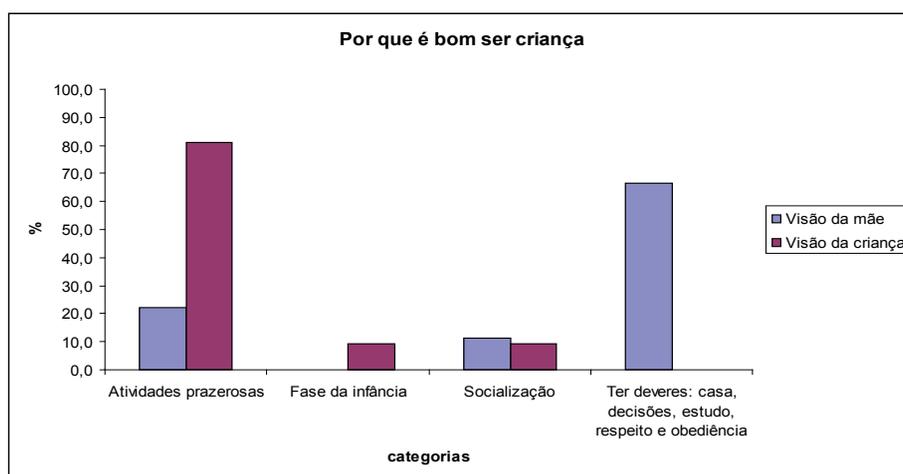


Figura 2. Por que é bom ser criança? Visão de mães e crianças sobre aspectos positivos da infância.

Na visão das mães, as atividades mencionadas extrapolam as atividades mais prazerosas, apontando responsabilidades junto à família, ligadas à colaboração nas atividades domésticas, preocupações com o futuro e participação nas discussões que envolvem decisões. É nítido o quanto as crianças valorizam o brincar e as mães a responsabilidade. O cuidado em relação ao dado observado sobre a infância requer atenção, para que esse período não seja encurtado, com a sobreposição de responsabilidades em detrimento do brincar.

Outro aspecto investigado refere-se à compreensão dos limites, regras e combinados. Estes, quando bem sucedidos, podem ser uma conquista para a família, possibilitando a descrição da situação em que se encontram e as consequências das ações envolvidas. Ao descrever as contingências, aumenta-se a possibilidade de participação e compromisso. Quando as consequências não são descritas, não se reflete sobre o porquê da obediência aos responsáveis, fazendo com que as ordens sejam vivenciadas como fatores negativos.

Na entrevista, as mães responderam sobre o que acreditavam que as crianças precisavam fazer (regras estabelecidas), ao passo que as crianças apontaram o que haveria de *ruim* em ser criança (dificuldade em compreender o *porquê* de algumas ações), verificando em que medida as limitações da idade tornavam-se obstáculos para determinadas práticas. Na

Figura 3 é possível comparar as categorias resultantes dessa investigação.

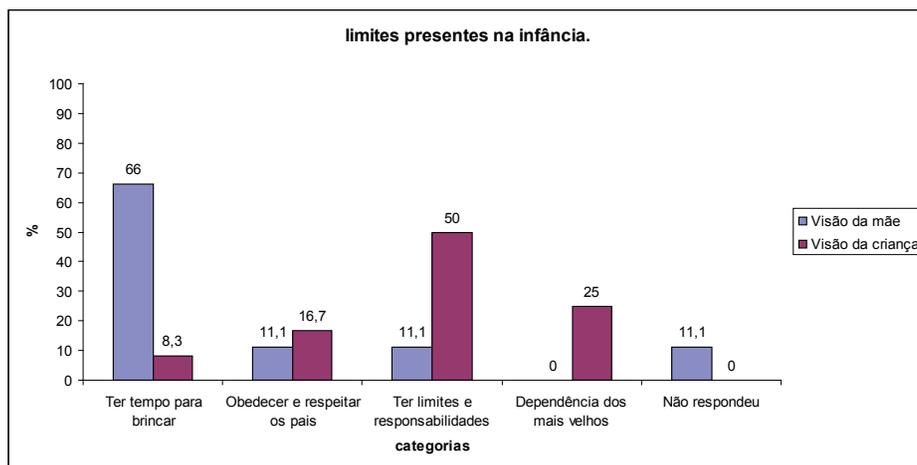


Figura 3. Visão de mães e crianças regras e limites presentes na infância.

Observamos que para as mães ao se estabelecer limites e responsabilidades não se pode perder de vista a necessidade da criança brincar. Esse dado complementa o

anteriormente apontado, destacando que mesmo tendo responsabilidades a criança precisa ter espaço e condições para ser criança. Na visão das crianças, surgem falas que destacam a sua visão de responsabilidade e colaboração como difíceis de serem realizadas. Este indicativo sugere que as atividades quando cumpridas são realizadas ainda por obediência, sem que se compreenda a função colaborativa dentro do contexto familiar. Outra dificuldade apontada se destaca em relação à dependência dos mais velhos para locomover-se ou realizar atividades de seu interesse.

A discussão desta problemática envolve, além da necessidade de estabelecimento de regras claras, o diálogo sobre a compreensão dos direitos e deveres da criança. Neste aspecto, cumpre diferenciar o *trabalho infantil* e a possibilidade de colaboração no contexto familiar.

Na primeira reflexão temos que diferenciar o que seja exploração do trabalho infantil dos processos de (colaboração) socialização que ocorrem nas comunidades rurais nos quais a criança ao acompanhar os pais na lida da roça brincando aprende, apreende os mecanismos envolvidos na realização das atividades produtivas, incorporando valores e elaborando concepções acerca do que seja o trabalho e suas implicações para a vida humana.

Acerca do que tange o trabalho infantil, segundo a Organização Internacional do Trabalho,

Trabalho infantil é aquele exercido por qualquer pessoa abaixo de 16 anos de idade. A legislação brasileira - de acordo com a Emenda Constitucional n. 20 aprovada em 16 de dezembro de 1998 - proíbe o trabalho a crianças e adolescentes menores de 16 anos, permitindo, no entanto, o trabalho a partir dos 14 anos de idade, desde que na condição de aprendiz. Aos adolescentes de 16 a 18 anos está proibida a realização de trabalhos em atividades insalubres, perigosas ou penosas, o trabalho noturno, os trabalhos que envolvam cargas pesadas, jornadas longas, e, ainda, os trabalhos em locais ou serviços que lhes prejudiquem o bom desenvolvimento psíquico, moral e social (SCHWARTZMAN; SCHWARTZMAN, 2004, p. 1).

Na segunda reflexão apontamos a necessidade de assumir responsabilidades junto ao ambiente que integramos. Essa responsabilidade perpassa desde a concepção de guarda dos pertences após a utilização (brinquedos, utensílios, talheres, objetos pessoais) até a responsabilidade que temos pelo mundo que nos cerca (o cuidado do próprio corpo, da casa, da escola, da cidade, da natureza, do nosso planeta). Do contrário, achamos sempre que a responsabilidade e o cuidado é do outro, da sociedade, como se estivéssemos separados desta. Daí a importância da socialização, da interação infantil através dos processos de colaboração dentro do ambiente familiar.

Buscando compreender melhor as atividades realizadas pelas crianças junto à família, os participantes descreveram um pouco mais sua rotina. Os dados categorizados encontram-se apontados na Figura 4.

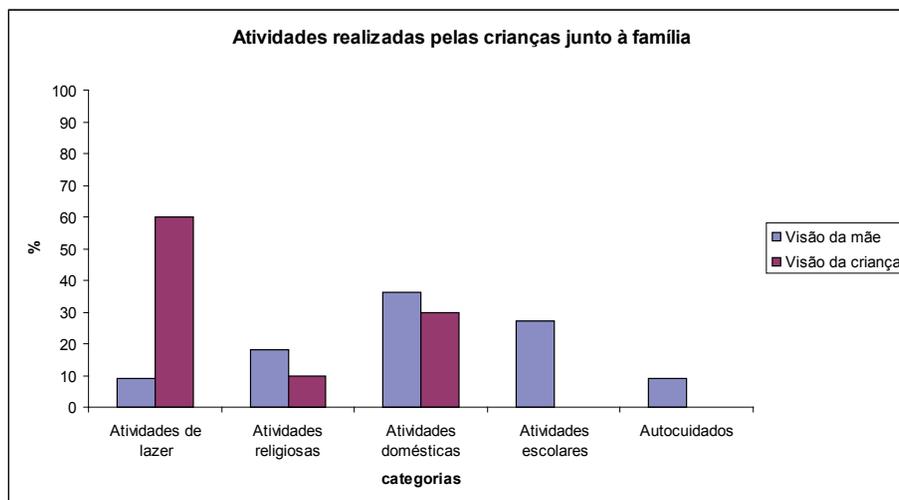


Figura 4. Visão de mães e crianças sobre as atividades realizadas pelas crianças junto à família.

Embora haja predomínio do indicativo de atividades de lazer pelas crianças, as atividades domésticas são apontadas tanto pelas crianças como pelas mães com índices muito próximos. Considerando distantes os índices de atividades de lazer, há necessidade de maior conscientização dos pais sobre os espaços de lazer e recreação na infância, dado que as próprias mães apontaram como relevante na questão anterior. Destarte, as mães mostraram preocupação em relação às atividades escolares, o que não foi apontado pelas crianças. Considerando-se que a Educação é um direito da criança e dever do estado e da família (BRASIL, 1990), este aspecto deve ser destacado na postura das mães como ponto favorável na compreensão do que é ser criança e quais as suas necessidades.

Na entrevista os participantes apontaram, ainda, os comportamentos que seriam indesejáveis no contexto familiar, sendo estes apresentados na Figura 5.

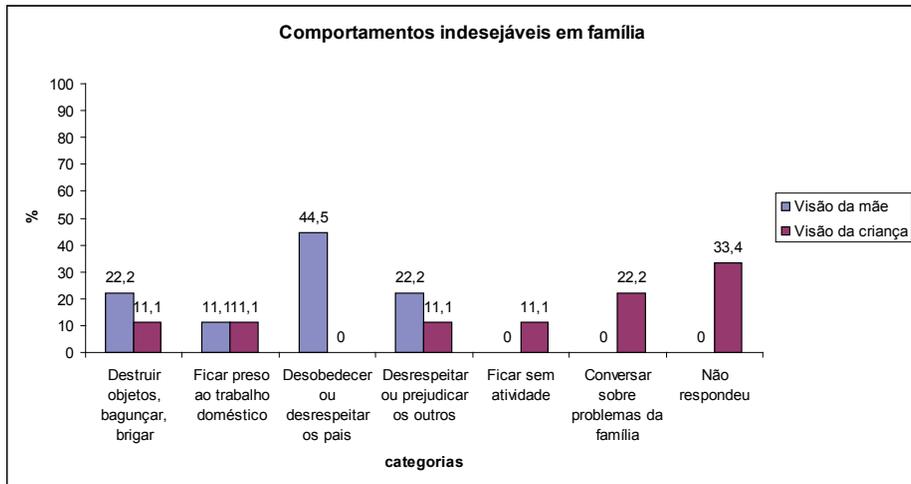


Figura 5. Comportamentos indesejáveis em família na visão de mães e filhos.

Na visão das mães, a desobediência ou desrespeito aos pais é o que mais incomoda. Para tanto, destacamos novamente a necessidade de diálogo e a importância de se estabelecer regras mais claras. Como as crianças apontaram dificuldades para conversar sobre problemas da família, é possível inferir que o diálogo sobre as regras e desrespeito não deva ser muito tranquilo, necessitando de orientação e intervenção para estabelecerem um compromisso entre as partes. A construção da possibilidade de diálogo e argumentação da criança perante o adulto é algo recente na sociedade, visto que por muito tempo esperava-se que a criança simplesmente cumprisse ordens do adulto, que estaria em condições diferenciadas de poder. Embora se reconheça que os pais tenham maior experiência e condições de definir o que é melhor para a criança, criar um espaço em que ela possa se manifestar, expressar seus sentimentos, emoções e razões pelas quais ela apresenta determinado comportamento é um avanço, no sentido de reconhecer na criança sua identidade e papel social dentro da família e percebê-la como sujeito completo e capaz.

Neste papel social, há responsabilidades que poderão ser gradualmente assumidas. Na visão das mães e das crianças, a participação da criança nas decisões da família tem seu início em pequenas ações como a escolha de seus pertences e lugares para passear, até o momento em que começam a discutir sobre o orçamento doméstico.

No processo de tomada de decisões, apenas 11,2% apontou a participação do pai e da mãe em igualdade de decisão, 44,% apontou ser a mãe a responsável e 44% apontou o pai. Nas decisões mais importantes da família não houve participação dos filhos, salvo em uma das famílias.

A participação da criança nos processos decisórios, ainda que gradual, a partir da escolha de seus pertences, é algo que precisa ser fomentado junto às famílias. Em especial, nas famílias de assentados, a questão da manutenção da luta pela terra e a resistência em continuar assentado, produzindo e alcançando as metas estabelecidas, recai sobre a continuidade do trabalho em família. Esta continuidade, por sua vez, precisa ser passível de construção de significado para a criança, na medida em que ela se sente como parte integrante da luta, da conquista e da decisão em permanecer lutando.

A GUIA DE (IN)CONCLUSÕES

“Talvez a infância, assim como a poesia, não precise ser analisada, mas sentida. Sofro medo de análise.” (Manoel de Barros).⁵

Talvez como a epígrafe sugere, a infância não necessite de análise e sim de sensibilidade por parte do pesquisador. Ouvir as crianças e entender as tramas que envolvem a construção de sua percepção de mundo é um exercício que requer um olhar atento e minucioso. É preciso desvestir-se da construção social de um olhar voltado às incompletudes e passar a entendê-las a partir de suas potencialidades. Perceber que a criança não é um sujeito incompleto, mas, sim um sujeito singular, como formas de pensar e compreender o mundo que lhes são peculiares, diferente dos adultos. O primeiro e difícil trabalho do pesquisador é desvestir-se dos preconceitos e ouvir a criança entendendo-a a partir do seu olhar e não mais com um olhar *adultocêntrico*.

Os resultados da pesquisa apontaram para uma participação infantil bastante limitada, uma vez que nas decisões mais importantes a criança não tem voz. Além disso, mesmo quando existe a participação e a colaboração infantil nas atividades no contexto familiar, as mesmas ocorrem sem que haja um perfeito entendimento de como e porque as tarefas são realizadas, bem como da importância da criança participar dos processos decisórios e das atividades colaborativas.

Lembramos que é preciso haver diálogo entre os adultos e as crianças de modo a estabelecer regras claras que permitam entender o papel que cada indivíduo desempenha dentro da família. Além disso, se faz necessário maior conscientização do adulto sobre os processos de desenvolvimento infantis, de modo a perceber a criança como capaz de tomar decisões. Claro, decisões diferentes das tomadas pelo adulto, porém, com o mesmo nível de importância.

O diálogo como forma de evidenciar a função e importância de cada sujeito dentro da família é necessário para que a criança esteja realmente inserida neste contexto. É importante que a criança se sinta parte da família, que ela esteja com e na família nas

⁵ Poeta sulmatogrossense, disponível em: [www.http://pensador.uol.com.br/poemas_de_manoel_de_barros/](http://pensador.uol.com.br/poemas_de_manoel_de_barros/)

mais diferentes situações, agindo, falando, participando, dentro das suas potencialidades, respeitando seus limites e capacidades. Desta forma, como lembra Paulo Freire (2007), a criança terá maior capacidade de fazer escolhas conscientes, tomar decisões responsáveis.

De grande importância para a criança, a educação escolar é vista pelos pais como necessária, aspecto positivo identificado nos resultados do trabalho. A criança necessita ser inserida nos diferentes contextos sociais e em diversas situações de aprendizagem para que possa se desenvolver e a escola é um ambiente privilegiado para que estas situações aconteçam. Segundo Galvão (1995, p.102), é na relação com o outro e com o mundo que a criança se desenvolve. Conforme a autora,

[...] ao participar de grupos variados a criança assume papéis diferenciados e obtém uma noção mais objetiva de si própria. Quanto maior a diversidade de grupos de que participar, mais numerosos serão seus padrões de relações sociais, o que tende a enriquecer sua personalidade.

Essas relações sociais são importantes, pois será ao interagir como o outro que a criança irá elaborar sua identidade. São as relações interpessoais que propiciam o que Galvão (1995, p.113) vai chamar de crises de oposição, que segundo a autora são “indícios da necessidade de autonomia”.

É necessário ressaltar a importância de que o adulto responsável pela criança conheça a dinâmica do desenvolvimento infantil para que possa tomar,

[...] medidas concretas que visem possibilitar maior autonomia e responsabilidade às crianças que podem diluir a oposição e facilitar a convivência nos momentos críticos. Sem falar nos benefícios [...] para o desenvolvimento de condutas sociais importantes como a cooperação e a solidariedade (GALVÃO, 1995, p.107).

Desta forma, insistimos que é necessário um trabalho junto às famílias, a fim de conscientizá-las da importância da participação consciente por parte das crianças como atividade propulsora do seu desenvolvimento pleno.

Muitas dúvidas surgiram ao longo deste trabalho que não puderam ser respondidas. Dúvidas estas que trazemos conosco como mola que propulsionará novos estudos relativos à participação das crianças nos processos decisórios no Assentamento Taquaral. O estudo limitou-se a estudar as concepções das crianças e suas mães acerca da participação infantil apenas no contexto familiar.

Relembrando as ideias apontadas por Henri Wallon, na apresentação de Galvão, (1995), e seus seguidores, há que se estudar a criança inserida nos diversos ambientes nos quais ela se insere. Assim, fica como indagação para estudos posteriores como se dão os processos decisórios nos demais ambientes frequentados pelas crianças do assentamento Taquaral, tais como a escola, a igreja, os grupos de afinidades? Como sua participação

nestes processos contribui (se contribui) para a elaboração de sua autonomia e de sua identidade como criança/jovem rural assentado? Como essa participação tem contribuído para sua permanência na terra?

As (in)conclusões nos dão pistas de que é necessário maiores estudos e intervenções que visem propiciar o aumento das atividades participativas às crianças do Assentamento de modo a auxiliar na constituição de um sujeito crítico, autônomo, criativo, realmente envolvido nas questões políticas e sociais do contexto no qual está inserido, promovendo a construção da sua cidadania.

SANTANA, Eliane Ceri Assis. Child involvement in family decision processes: study case of Taquaral Settlement. *ORG & DEMO* (Marília), v. 15, n. 2, p. 105-124, Jul./Dez., 2014.

ABSTRACT: Identifying influences of higher or lower participation of children in families settled decisions can help to understand the process of forming their autonomy and their social integration in an active, critical and participatory form. Moreover, we can understand the probably causes of abandonment or youth stay in the struggle for land and the right won by their families since the participation, from childhood, may be related to the understanding of the struggle, the social reality in which the child is inserted and resistance processes and stay on land. Therefore, we sought to this research, as ending course work format, to identify and to analyze the children and their mother's vision about the space of participation in decision processes within the family context.

We knew that the child's space in the participation of family decisions, even when they refer the child is still very limited. The decision role, of the study group, focuses on parental figures, with great influence of mothers.

KEYWORDS: child, childhood, child participation, family, autonomy.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1998.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. (ECA) Lei n. 8.069/90 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Congresso Nacional, 1990.

FONSECA, S. C.. **Do abandonado ao menor: o caso do instituto disciplinar em São Paulo (1903-1927)**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT02-2838--Int.pdf> . 2007. Acesso em: 14/07/2012.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GALVÃO, I.. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 4.ed. São Paulo: Vozes, 1995.

GOBBI, M. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, L. B. F.; PRADO, P. D.. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GONSALVES, E. P. **Iniciação à Pesquisa Científica**. 3.ed. Campinas: Alínea, 2003.

KRAMER, S.; SILVA, J. P. da; BARBOSA, S. N. F. Questões metodológicas da pesquisa com crianças. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 23, n. 1, jan./jul., p. 41-64, 2005.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 116, jul., p.41-59, 2002.

MARTINS, R. K. **Expectativas das famílias com crianças menores de quatro anos em relação à educação pública e as experiências educativas vividas por seus filhos: um estudo da Localidade Rural de São José, Município de Braço do Norte – SC**. Santa Catarina: UFSC, 2006. Dissertação de Mestrado.

MULLER, F. Infância nas vozes das crianças. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27, n. 95, mai./ago., p. 553-573, 2006

OLIVEIRA, M. T. E. **Crianças narradoras: e suas vidas cotidianas**. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

PIRES, S. F. S.; BRANCO, A. U. **Protagonismo Infantil: co-construindo significados em meio às práticas sociais**. Brasília: UNB, 2007.

RIZZINI, I. **A criança e a lei no Brasil: revisando a história (1822-2000)** Brasília: UNICEF: Rio de Janeiro: USU, Editora Universitária, 2000.

ROCHA, J. F. T. **Do asilo dos expostos ao berçário: assistência e proteção à criança abandonada na cidade de São Paulo (1896-1936)**. 2010. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERIZARA, A. B. (orgs). **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **Imagário e cultura da infância**. Disponível em: http://titosena.fortunecity.com/Arquivos/Artigos_infancia/Cultura%20na%20Infancia.pdf Acesso em: 11 jul. 2011.

SCHWARTZMAN, S.; SCHWARTZMAN, F. F. **O Trabalho Infantil no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2004.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Submetido em: 22-09-2014

Requeridas correções obrigatórias: 20-11-2014

Aprovado em: 24-11-2014

