

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**KARINA MARQUES DA SILVA**

**Processos Educativos na convivência e no brincar de crianças do  
Serviço Socioeducativo Girassol de Cristais Paulista-SP**

**Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração em Educação, Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.**

**Orientadora: Profa. Dra. Aida Victoria Garcia Montrone.**

**SÃO CARLOS**

**2011**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da  
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586pe

Silva, Karina Marques da.

Processos educativos na convivência e no brincar de crianças do Serviço Socioeducativo Girassol de Cristais Paulista-SP / Karina Marques da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2012.  
126 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2012.

1. Educação. 2. Práticas sociais e processos educativos. 3. Ações socioeducativas. 4. Infância. 5. Convivência. 6. Brincar. I. Título.

CDD: 370 (20<sup>a</sup>)

**BANCA EXAMINADORA**

Profª Drª Aída Victória Garcia Montrone

Profª Drª Maria Júlia Canazza Dall'Acqua

Profª Drª Sonia Stella Araújo-Oliveira

  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_  
  
\_\_\_\_\_

## **DEDICATÓRIA**

**Dedico este trabalho a todas as crianças e familiares do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol do município de Cristais Paulista-SP, bem como à minha amada filha Angelina Marques Piantino Pádua.**

**“O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. (PAULO FREIRE, 1987)**

## AGRADECIMENTOS

Impossível deixar claro apenas no papel a gratidão àqueles que me ajudaram e colaboraram.

Cada um que conheci e reconheci durante este processo de mestrado, foi-se somando à minha incompletude, dizendo quem sou e muitas vezes para que vim.

Estar sempre aberta, então, foi o melhor que fiz. Espero que se reconheçam juntos comigo neste trabalho e se deleitem com aquilo da pesquisa que pode virar palavras, já que muitas sensações ficaram conosco para a nossa vida.

Meus sinceros agradecimentos:

**À Filha Angelina pelo amor, pelas brincadeiras e por me ajudar a entender melhor o universo infantil.**

A minha mãe, ao meu pai, minha madrasta e meu irmão, aos meus avôs, ao Ricardo, pai da Angelina, pela paciência e amor.

Ao namorado Rogério, pela paciência por muito esperar, pelo amor e pela alegria do samba.

A minha prima Alessandra e à amiga Sandra, pelo incentivo para poder continuar.

Aos amigos Fausto, Nahema, Claudia, Eliane e Valéria, Flávio, Tati, Juliano pelos momentos de compreensão, apoio e diversão.

À psicóloga Valéria e sua filha Flora, que me possibilitaram estar em São Carlos.

À amiga Beth e seu esposo Adilson, pelo cuidado comigo.

À Equipe de trabalho do Centro de Referência da Assistência Social de Cristais Paulista pelas informações e credibilidade: Tânea, Adriana, Caroline, Sheila, Dani.

À Priscila e seu companheiro Pedro, eternos divulgadores da cultura popular brasileira.

Às educadoras: Érika, Lucelena, Carla, Vanessa e Ângela, que sempre estiveram ao meu lado.

Aos estagiários: Nayara, Rafael e Rose, pela possibilidade de estar constantemente revendo minha atuação profissional.

Aos assistentes sociais e amigos: Tiago Simone e Aninha, por acreditarem na vida e na educação popular.

Às professoras Stella e Maria Julia, pelas contribuições.

À orientadora Aida Victória Garcia Montrone, por tudo o que me ensinou nestes dois anos de mestrado.

Às mães e crianças participantes do estudo, pelos ensinamentos e pela convivência.

A todos os professores das disciplinas que frequentei.

Ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos e à CAPES, que financiou este estudo.

Ao professor Paína e equipe por terem acreditado em mim.

Ao jornalista Márcio Dibb, pelas importantes informações da cidade de Cristais Paulista e, também, pela amizade.

Às eternas amigas assistentes sociais: Kate, Gisele, Lívia e Jeanne.

Ao prefeito de Cristais Paulista, Hélio Kondo, que me liberou para os estudos.

A todos, então, que não foram citados, mas que estão aqui...

## RESUMO

A Assistência Social enquanto política pública pretende assegurar, através de um conjunto integrado de ações, a efetivação de serviços que busquem o enfrentamento à pobreza, na garantia dos mínimos sociais e da convivência familiar e comunitária. Nesta perspectiva, o município de Cristais Paulista atende crianças na faixa etária de 6 a 12 anos que se encontram em vulnerabilidade e risco social e desenvolve, no Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol, através de encontros diários que visam sobretudo aproximar-se da realidade das crianças atendidas, a fim de desenvolver potencialidades e evitar maiores fragilidades, atendendo 24 crianças em contra turno escolar (doze no período da manhã e doze no período da tarde). Esta pesquisa, realizada nos anos de 2010 a 2012, investigou a importância atribuída pelas crianças e seus responsáveis à convivência e às brincadeiras que ocorrem entre elas no cotidiano do Serviço, tendo como campo da pesquisa um dos grupos socioeducativos e duas das oficinas desenvolvidas pelo Serviço. Os objetivos do trabalho foram: 1) identificar o que aprendem e ensinam as crianças na convivência em um espaço não escolar; 2) descrever e analisar os processos educativos que se desenvolvem a partir das brincadeiras vivenciadas diariamente pelas crianças; 3) compreender como as crianças e seus responsáveis significam o espaço do Serviço Girassol e o ato de brincar que ocorre cotidianamente. Participaram três crianças e suas mães. Para o desenvolvimento da investigação utilizamos os seguintes procedimentos: conversas, observações não-sistemáticas e sistemáticas com as crianças, registradas em diário de campo; entrevistas; discussão com os participantes sobre os dados coletados. Foram realizadas dez sessões de observação sistemática, duas entrevistas com as três crianças convidadas e uma entrevista com seus respectivos responsáveis. A partir disso, pudemos delinear quatro eixos temáticos; dois referentes às crianças: 1) Aprender e ensinar na convivência. 2) Criar e se divertir no brincar. Dois em relação aos responsáveis: 3) O significado das crianças participarem do Serviço Girassol. 4) A importância do conviver e do brincar para as crianças. Os resultados obtidos encaminharam para a compreensão das crianças enquanto sujeitos portadores de conhecimentos cuja convivência diária lhes possibilita aprenderem e ensinarem uns com os outros, através da colaboração na realização das atividades e das brincadeiras, bem como na resolução de conflitos advindos das diferenças que existem entre elas. Percebemos o brincar como uma finalidade em si, que gera prazer, mas também como uma forma de resistência às imposições dos adultos; nisto exercitam-se enquanto cidadãs reivindicando seu direito ao lúdico, através de várias negociações com os educadores para abrirem maiores espaços para realização de brincadeiras. Para as mães, o espaço do CRAS garante a segurança e a supervisão de seus filhos, e através das ações socioeducativas e da convivência com outras crianças e educadores aprendem a serem mais autônomas e responsáveis consigo mesmas e com os demais; acreditam que, através da convivência no brincar, as crianças constroem suas identidades e se fortalecem enquanto sujeitos. As dimensões apontadas podem ser de especial interesse para repensar as práticas desenvolvidas nos espaços não escolares de educação, sobretudo quanto à formação dos educadores populares, bem como averiguar o potencial das famílias e da infância pauperizada enquanto produtoras de conhecimentos e saberes importantes para a consolidação do trabalho socioeducativo.

**Palavras-Chave:** Processos educativos. Ações socioeducativas. Infância. Convivência. Brincar.

## ABSTRACT

The Social Assistance public policy aims to ensure through an integrated set of actions, the effectiveness of social service. It seeks the fight against poverty in order to guarantee the minimum social living, family and community interaction. In this perspective, the city of Cristais Paulista serves children aged 6 to 12 years who are at social risk and vulnerable. Also, it develops at “Centro de Referência da Assistência Social (CRAS)”, the social program Girassol, which assists 24 children during out of school hours (twelve in the morning group and twelve in the afternoon group). The goal is to approach the reality of those children through daily meetings in order to develop their potentials and avoid further weakness. This survey, conducted between 2010 and 2012, investigated the importance of the interaction between children and their parents in the daily service. This research field has one of the socio-educational groups and two other workshops developed by the Social Service. The objectives of this study are to: 1) identify what they learn and teach the children in non-school space 2) describe and analyze educational processes developed from daily leisure activities by the children 3) understand how children and their parents perceives Girassol Service and the act of playing that occurs every day. Three children and their mothers participated in the study. The following procedures were used to develop the research: conversations; non-systematic and systematic observations with the children, records in field diaries; interviews; and discussions with participants about the data collected. Ten sessions of systematic observation, two interviews with the three invited children and an interview with their respective guardians. From the data gathering, we draw two main themes related to children: 1) Learning and teaching in coexistence. 2) Create and have fun in playing. Also, two themes related to parents: 3) The significance of children participating in the Girassol Service Program. 4) The importance of living and playing for children. The results leads to the understanding of the children as individuals with daily living skills, who learn, teach and resolve conflicts that arise from their differences while collaborating in the activities and games implemented. We see play as an end in itself, which provides enjoyment, but also a form of resistance to the impositions of adults. This is how they exercise themselves as citizens claiming the right to play through various negotiations with teachers to open up more space for play. For mothers, CRAS’s space ensures the safety and supervision of their children. Participating in the socio-educational activities, their children learn how to be more independent and responsible while interacting more with teachers and other children. They believe that living in play, children construct their identities and become stronger persons. The dimensions indicated in the research may be of special interest to rethink the practice in the areas of non-school education related to educator’s training. Especially, investigating the potential of impoverished families and children as producers of knowledge. They are important points to be considered for the consolidation of the socio-educational work.

Key Words: Educational processes. Socio-educational actions. Childhood . Interaction. Play.

## QUADROS

<b>Quadro 1 Aprender e ensinar na convivência</b>	65
<b>Quadro 2 Criar e se divertir no brincar</b>	77
<b>Quadro 3 O significado das crianças participarem do Serviço Girassol</b>	84
<b>Quadro 4 A importância da convivência e do brincar para as crianças</b>	90

## SUMÁRIO

<b>Apresentação</b>	11
<b>1 Política Pública de Assistência Social e Participação Popular</b>	17
<b>2 Educação não escolar: as ações</b>	25
<b>3 Processos educativos na convivência e no brincar infantil</b>	31
3.1 A infância	2
3.2 Brincar, brincadeira e o lúdico na convivência	41
<b>4 Percurso metodológico</b>	48
4.1 A cidade de Cristais Paulista-SP e o Serviço de Convivência Girassol	50
4.2 As participantes	56
4.3 Procedimentos e instrumentos adotados	58
4.4 Organização e os dados	61
<b>5 Resultados e discussão</b>	64
5.1 Aprender e ensinar na convivência	65
5.2 Criar e se divertir no brincar	76
5.3 O significado das crianças participarem do Serviço Girassol	83
5.4 A importância do conviver e do brincar para as crianças	89
<b>6 Algumas considerações</b>	98
<b>7 Referências</b>	104
<b>Apêndices</b>	112
<b>Anexos</b>	123

## Apresentação

A alma é uma cigarra. Há na vida um momento em que uma voz nos diz que chegou a hora de uma grande metamorfose; é preciso abandonar o que sempre fomos para nos tornarmos outra coisa [...].

( Rubem Alves, 2010)

1.

Em 1999 entrei no programa de graduação da Universidade Federal de São Carlos como estudante de Ciências Sociais. Neste primeiro ano de estudos, senti uma inquietação muito grande quanto à possibilidade de, no futuro, trabalhar diretamente na e para a comunidade; abandonei o curso e no ano seguinte estava estudando Serviço Social na Universidade Estadual Paulista: “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Franca. Optei por esta profissão por acreditar que a assistência social me deixaria mais próxima à realidade daqueles indivíduos, de certa forma marginalizados pelo contexto excludente referente à sociedade capitalista, já que profissionalmente me interessava fazer “algo” que fosse relevante socialmente.

Filha de pais separados, minha infância foi marcada por vários sentimentos, muitas vezes contraditórios, e que, pela pouca idade, não conseguia entender; hora tinha que a sensação de abandono me tomava e outra me aconchegava pelo excesso de zelo por parte daqueles que me criaram (meus avós maternos) para que minha mãe pudesse trabalhar e se responsabilizar por nosso “sustento”.

Advinda de uma família envolvida no ramo profissional de calçados, já que Franca, cidade em que nasci, se destaca como pólo industrial calçadista, tive na adolescência a possibilidade de vivenciar todos os conflitos e as vitórias familiares na incessante busca por um lugar no mercado de trabalho; aproximadamente na década de 90, tivemos uma empresa de calçados, Nazca, cuja total responsabilidade administrativa estava nas mãos de uma mulher, “minha mãe”, e esta o fazia com total confiança e responsabilidade. O que, no entanto, não podia imaginar é que, em razão de problemas pessoais e financeiros, teria que optar pelo “fim” do negócio.

Com isto, então, acredito poder ter vivido em um curto espaço de tempo, desde a infância, tanto a ascensão quanto a derrocada, a sensação de perda com o afastamento de meu pai, a mudança de padrão social, econômico e até mesmo cultural com a queda do padrão de vida, o que me levou a buscar profissionalmente estar envolvida junto às pessoas em

determinadas situações de exclusão e vulnerabilidade, posto que o sentimento de estar “fora da ordem” me perpassou nestas várias “fases” da vida.

Em 2004, me graduei e no ano imediato à conclusão da graduação atuei na Prefeitura de Campos Gerais, no interior de Minas Gerais, como responsável por implantar o Serviço Social no município. Havia, portanto, enfrentado várias dificuldades relacionadas à pouca experiência profissional, mas consegui organizar o Departamento de Assistência Social e viabilizar um melhor atendimento às famílias, organizando principalmente a parte “burocrática” relacionada à gestão do serviço social no município através da regulamentação da documentação legal, organização de cadastros, arquivos da população atendida, elaboração de um plano de ação, dentre outros serviços associados ao reconhecimento da Assistência Social enquanto Política Pública.

Com o nascimento de minha filha, em novembro de 2005, resolvi retornar à cidade de Franca para poder estar mais junto à família e, após uma pausa no trabalho enquanto assistente social, retornei em 2007, através de contrato temporário (um ano), para trabalhar no Abrigo Provisório “Antônio de Carvalho”, desenvolvendo atividades e atendimentos junto à população de rua da cidade de Franca. No ano de 2008, e por apenas dois meses, trabalhei no Hospital São Joaquim “Unimed”, pois fui chamada pela Prefeitura de Cristais Paulista-SP a assumir a vaga que havia conquistado através de concurso público.

Como assistente social responsável pelo acompanhamento das atividades e atendimentos realizados, pude vivenciar diariamente a execução de projetos e serviços desenvolvidos com as famílias, sobretudo, com crianças e adolescentes, já que, atrelado ao Departamento de Assistência Social, está o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS). Trabalho completamente distinto dos realizados nas outras instituições em que estive e, também, desafiador frente às várias alterações ocorridas na área de Assistência Social a partir da promulgação, em fins de 2004, da Política Nacional de Assistência Social/PNAS.

Na perspectiva da PNAS/2004, o CRAS deve, preponderantemente, produzir serviços que assegurem a convivência e crie estratégias em que as famílias referenciadas se desenvolvam de forma mais autônoma. (SÃO PAULO, 2009). Entende-se, portanto, que pelos serviços ofertados, as famílias encontrem novas possibilidades para descobrirem-se quanto às suas capacidades e habilidades, usufruindo, com isto, dos recursos presentes na sociedade atual, na tentativa de se romper com um tipo de cultura política que apenas tutela a população mais pauperizada.

O CRAS de Cristais Paulista, portanto, é um equipamento pertencente ao Departamento de Assistência Social que foi implantado em agosto de 2006 e desenvolve

serviços socioeducativos com crianças e adolescentes, projetos de capacitação e geração de renda, serviço de convivência para idosos, dentre outras atividades direcionadas ao público alvo deste espaço<sup>1</sup>.

Com isto, desde que iniciei meu trabalho na Prefeitura de Cristais Paulista, me vi envolta por uma demanda muito grande de tarefas, a responsabilidade de acompanhar os serviços em andamento, elaborar novos projetos, além de gerir uma equipe profissional responsável por executar as atividades socioeducativas junto aos grupos existentes, tendo por objetivo constituir um espaço de convivência, formar para a participação e cidadania, estimular a autonomia utilizando os recursos relacionados à faixa etária atendida.

Ao longo desta trajetória, considerando a minha vivência enquanto mãe e chefe de família, responsável por organizar a rotina ,bem como as atividades adequadas ao desenvolvimento social, emocional e cultural de minha filha de seis anos de idade e, ainda dividir o tempo com o trabalho e com os estudos, preocupou-me a questão de realmente não ter informações suficientes para saber qual a importância do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol para as famílias e crianças atendidas; e, em que situação estávamos, enquanto política pública, contribuindo para a formação cidadã destas crianças, já que a grande parte das famílias atendidas é, também, chefiada por mulheres, muitas vezes trabalhadoras braçais e responsáveis pela administração da rotina familiar, contando com os serviços ofertados pelo CRAS como único meio de garantir a proteção de seus filhos.

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol é oferecido às crianças, em contra turno escolar, na faixa etária dos seis aos doze anos incompletos; tem capacidade de atendimento para 24 crianças, sendo doze no período matutino (das 07h às 11h) e doze no período vespertino (das 13h às 17h).

O que, então, eu havia aprendido e vivido profissionalmente ajudava pouco quanto aos questionamentos e às dificuldades trazidas pelas profissionais envolvidas diretamente com as crianças, bem como em relação aos conflitos que nos eram trazidos, advindos da convivência entre e com as crianças, a resistência das crianças às regras impostas e consideradas adequadas pela equipe profissional. Era necessário pensar nossa atuação de uma nova

---

<sup>1</sup> Constitui o público alvo da Política de Assistência Social, cidadãos e grupos que se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (BRASIL, 2004/2005, p.33)

maneira, averiguar nossas falhas e aprimorar nossa compreensão sobre a infância, sobre o brincar, além de ter de desenvolver e amadurecer melhor a minha própria formação referente ao contexto educativo do Serviço.

Nesta Prefeitura, pois, e com apoio da administração municipal, pude realizar alguns cursos focados ao atendimento à infância e na intervenção junto à comunidade, que me foram ajudando a entender melhor com o que estávamos lidando, e aproveitar dos constantes encontros com os profissionais do CRAS para que pudéssemos, juntos, dialogar sobre nossas ansiedades quanto àquilo que realmente deveríamos fazer no cotidiano e na convivência com os grupos socioeducativos.

No entanto, levada pela curiosidade de entender ainda mais o universo das crianças e suas peculiaridades tão desafiadoras à equipe profissional e a mim, iniciei os estudos no Mestrado em Educação no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar); acreditando que, através da linha Práticas Sociais e Processos Educativos, poderia encontrar novas informações referentes à educação não escolar e buscar entender em que momento e como a convivência diária entre as crianças e os profissionais, bem como as brincadeiras que acontecem, podem gerar processos educativos e como as famílias sentiam os reflexos deste trabalho.

Estava preocupada, também, em me aproximar cada vez mais das reais necessidades das crianças e de seus responsáveis na expectativa de que participassem da elaboração das atividades e se apoderassem do espaço do Serviço Girassol, para que não ficassem apenas “recebendo” aquilo que lhes estava sendo proposto. Tinha o intuito de tentar romper com um tipo de educação que visa apenas à transmissão unilateral de saberes, ou seja, recuperar e valorizar a cultura e o conhecimento das crianças atendidas em todas as atividades e brincadeiras.

O que visualizei nesses quatro anos de trabalhos com o grupo socioeducativo é que, em quase todos os momentos de interação, as crianças propunham jogos e brincadeiras, inventavam com o material que tinham em mãos, como bolas, bonecas e até mesmo troncos de árvores dispostas no quintal da casa onde está situado o CRAS, e que nós, na maioria das vezes, desconhecíamos o que estavam fazendo e aprendíamos pouco com isto e entendíamos pouco o que umas com as outras aprendiam e ensinavam, já que nos concentrávamos mais no cronograma por nós elaborado, rompendo com a possibilidade efetiva de encontrar-nos em comunhão. “Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1987, p.81).

Nesse contexto, relacionando as leituras de Paulo Freire e a filosofia libertadora de

Enrique Dussel, pude pensar na participação popular de uma forma mais ampla, principalmente na importância do diálogo com as crianças enquanto parte do processo de educar e educar-se, valorizando neste diálogo os saberes das mesmas e de seus responsáveis, como possibilidade de transformação e leitura da realidade a qual pertencem. Desde o começo do trabalho com os grupos socioeducativos, estive consciente desta necessidade, e, em contrapartida, os caminhos para realizar tal percurso foram sendo expandidos diante das leituras, aulas e das orientações no mestrado.

Paulatinamente, essas novas informações puderam me proporcionar uma nova esfera de conhecimento, elucidando, ao final de várias tentativas e discussões, a questão de pesquisa: Qual a importância atribuída pelas crianças e seus responsáveis à convivência e às brincadeiras que ocorrem entre elas no cotidiano do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol?

Com isso os objetivos desta investigação foram estabelecidos como: 1) identificar o que aprendem e ensinam as crianças na convivência em um espaço não-escolar; 2) descrever e analisar os processos educativos que se desenvolvem a partir das brincadeiras vivenciadas diariamente pelas crianças; 3) compreender como as crianças e seus responsáveis significam o espaço do Serviço Girassol e o ato de brincar que ocorre cotidianamente. Estes objetivos, no entanto, foram elaborados visando contribuir para a reflexão e elaboração de propostas que enfatizem a fala das crianças tanto na formulação de políticas públicas quanto na realização de pesquisas acadêmicas.

Embora, no Brasil tenha “[...] crescido consideravelmente o número de pesquisa e produções com crianças desde os anos de 1940 [...]” (KRAMER et al., 2008), esse ainda é um campo em formação. Segundo Quinteiro (2009, p. 22):

Os saberes constituídos sobre a infância que estão ao nosso alcance até o momento nos permitem conhecer mais sobre as condições sociais das crianças brasileiras, sobre sua história e sua condição de criança sem infância e pouco sobre a infância como construção cultural, sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas.

Em levantamento realizado em publicações brasileiras, classificação QUALIS/CAPES e Revistas (Educação e Sociedade, Educação e Pesquisa), periódicos desde o ano de 2004 até o ano de 2011, foram encontradas oito dissertações, duas teses e cinco artigos que tratavam de questões relacionadas com a educação não escolar, a importância da visão das crianças na educação; no entanto, nenhum trabalho específico foi encontrado que discutisse o brincar e a convivência entre crianças em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

enquanto possibilidade de gerar processos educativos; no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar, na área práticas sociais e processos educativos, neste mesmo período, foram localizados quatro trabalhos cujos autores abordaram algumas questões da convivência e processos educativos referentes ao atendimento de crianças, adolescentes e aspectos relacionados à participação cidadã e ao diálogo enquanto elemento capaz de fortalecer as relações humanas.

Nesta pesquisa, no entanto, é enfatizada a convivência e as brincadeiras que acontecem com crianças integrantes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol, visando analisar o que aprendem e o que ensinam diariamente umas com as outras.

O texto se organiza em seis capítulos, referências, apêndices e anexos. O capítulo 1 discute a política pública de assistência social e a participação popular, dado que o contexto de realização da pesquisa está vinculado a esta política.

No capítulo 2 é feita uma explanação sobre a educação não escolar e suas ações, refletindo sobre a complexidade e a formalidade da mesma, em detrimento ao pouco investimento e visibilidade que tem por parte dos órgãos públicos.

O capítulo 3 busca compreender os processos educativos na convivência e no brincar infantil, objetivando também discutir aspectos relevantes e que se referem à infância e às brincadeiras enquanto possibilidade de ensino e aprendizagem.

As considerações acerca das bases metodológicas sobre as quais a investigação está assentada se encontram no capítulo 4, assim como a descrição dos procedimentos e instrumentos adotados para a coleta dos dados. Neste mesmo capítulo é feita uma breve caracterização do Serviço Socioeducativo Girassol e do município de Cristais Paulista-SP, bem como a apresentação das participantes da pesquisa e dos procedimentos usados na análise dos dados.

No capítulo 5 são apresentados e discutidos os dados, organizados em quatro eixos temáticos; dois em relação às crianças: 1) Aprender e ensinar na convivência. 2) Criar e se divertir no brincar. Dois em relação aos responsáveis: 3) O significado das crianças participarem do Serviço Girassol. 4) A importância do conviver e do brincar para as crianças.

Finalizando o trabalho, no capítulo 6 é feita uma reflexão a respeito dos dados colhidos na pesquisa e da repercussão que tiveram no espaço do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, as implicações da investigação para a política pública de assistência social e para a formação do educador popular, e algumas considerações sobre a participação das crianças em um espaço não escolar de educação.

## **1 POLÍTICA PÚBLICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POPULAR**

A primeira coisa da cidadania é saber conviver, mansamente com os outros que moram na mesma cidade.

(Rubem Alves, 2010)

Este capítulo foi construído de forma a enfatizar que a política pública sem a participação popular perde o seu caráter democrático e se estabelece apenas enquanto forma de legitimação do poder de poucos “privilegiados”; por isto mesmo, concebo que o exercício de participar não diz respeito apenas às escolhas políticas partidárias, o cidadão se constitui quando se percebe fazendo parte do contexto social, quando visa legitimar a sua identidade através da legalidade para ele estabelecida, ou seja, quando utiliza e transforma e, ao transformar, também é transformado nos ambientes públicos que se insere.

A dimensão política do ser humano, portanto, independente do legal estabelecido está sempre sendo e nunca totalizada e fechada enquanto único viés; a simples existência da lei não garante que todos os cidadãos estejam contemplados ou possam sentir-se como parte do processo político seja ele macro ou microssocial.

Numa sociedade marcada pelo modelo capitalista de produção e reprodução da vida, cuja retração do Estado quanto à efetivação das necessidades públicas “no âmbito dos serviços e direitos sociais, faz crescer a pobreza e a miséria” (IAMAMOTO, 2001, p. 87), o exercício do poder passa a ser como ressalta Dussel (2007, p.16), “auto-referente (ou seja, para si próprios) e corrompido”, posto que visa concessões somente para um grupo “pelo prazer de exercer sua vontade, como vaidade ostensiva, prepotência despótica, sadismo antes seus inimigos, apropriação indevida de bens e riquezas” (DUSSEL, 2007, p.16).

Os problemas encontrados pelas classes populares (de “culturas” consideradas inferiores) na afirmação de suas existências enquanto pessoas de fato, tanto pela realização do trabalho quanto por outras atividades que lhes são excluídas socialmente, são cada vez maiores, sejam eles referentes ao alcance de uma boa educação, de saúde, trabalho, lazer dentre outras.

Neste contexto de excessivas privações sociais, a atuação pública das camadas populares, segundo afirma Dussel (2007, p.16) caracterizasse de forma mais “servil que realmente como ator da construção do político”, ou seja, inferindo diretamente nos espaços

públicos os quais utiliza e frequenta os serviços.

O aumento da qualidade de vida dos cidadãos deveria ser considerado em primeiro lugar pelos dirigentes políticos, sendo a política, portanto, “esta responsabilidade pela vida em primeiro lugar dos mais pobres” (DUSSEL, 2007, p.106). Quando esta postura não acontece, a intervenção política junto aos oprimidos e excluídos cria apenas uma análise mais técnica e instrumentalista, no que se refere à questão social no Brasil e limita o diálogo com a vivência da pobreza em si:

Observa-se esta tendência através da desconsideração de compromissos históricos com a cidadania; na modelagem tática do relacionamento com os pobres, transformados em clientela de programas sociais; na neutralização dos movimentos sociais, acusados de incompreensão dos desafios do Brasil em face da globalização da economia; no aumento do número de especialistas em pobreza; na intervenção das agências multilaterais no equacionamento de regras para as políticas sociais, em todos os níveis de governo (RIBEIRO<sup>2</sup> apud RIBEIRO, 2005, p.22).

Iamamoto (2001, p.37), quando pontua a atuação do Estado frente às exigências sociais relacionadas aos direitos assegurados em lei, ressalta que este se guia pela “lógica do contador” que, apesar de todos os preceitos constitucionais, tem como prioridade a questão orçamentária. Nas palavras da autora: “[...] faz do interesse privado a medida de todas as coisas, obstruindo a esfera pública, a dimensão ética da vida social pela recusa das responsabilidades e obrigações sociais do Estado”.

Com isto, pensar na atuação da Assistência Social enquanto política pública que é engendrada pela questão social requer intervir diretamente na fomentação de “[...] consensos entre classes [...]” (IAMAMOTO, 2001, p.68). Segundo a autora:

Questão social apreendida como o conjunto das expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social é cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (IAMAMOTO, 2001, p. 27).

Na perspectiva de legitimar o atendimento às famílias e indivíduos vulnerabilizados, a partir do ano de 2004, no Brasil entrou em vigor a Política Nacional de Assistência Social (PNAS/2004) que objetivava definitivamente organizar a assistência enquanto um Sistema Único denominado SUAS (Sistema Único de Assistência Social), assim como o SUS na Saúde. Segundo Abramovay et al. (2002, p.30):

A vulnerabilidade específica uma determinada situação em que o conjunto de características, recursos e habilidades inerentes a um dado grupo social se revelam insuficientes e inadequados para a sobrevivência. Pode se manifestar tanto no plano estrutural, numa propensão a descender e no plano subjetivo pelo desenvolvimento

---

<sup>2</sup>RIBEIRO, A. C. T. A face social da mudança econômica: funções da pobreza. In: BARROS. F.(org.). *As estratégias do Banco Mundial para o Brasil*. Brasília: Rede Brasil, 2000.

dos sentimentos de incerteza e insegurança.

Neste aspecto, no intuito de executar programas, projetos e serviços, a assistência é dividida em dois tipos de proteção: Básica e Especial. A proteção Básica pretende prevenir situações de risco social<sup>3</sup>, através do desenvolvimento de atividades que possam estimular as potencialidades dos indivíduos e disponibilizar aquisições familiares e comunitárias; a proteção Especial trabalha diretamente com casos em que as pessoas se encontram tanto em média quanto em alta complexidade de vulnerabilidade, isto é, já tiveram seus vínculos rompidos de alguma maneira.

Acredito, no entanto, que a própria necessidade de integração a um dos programas assistenciais vem a indicar certa vulnerabilidade e não a prevenção para que esta venha acontecer. Nas palavras de Costa (1990, p.74):

[...] esta discussão envolve um aspecto mais profundo, no qual não existem programas preventivos na assistência social, uma vez que pela própria necessidade de ser inserido em um programa assistencial significa que a linha de risco foi ultrapassada e o indivíduo se encontra em situação de vulnerabilidade. Estando estes projetos sociais como possibilidade de “interromper o processo de degradação da pessoa ou do grupo em questão” e não enquanto prevenção.

Concebo que esta cisão de nomenclaturas e “vulnerabilidades” acaba muito mais encobrendo uma série de injustiças e exploração advindas da administração de um Estado Neoliberal, que naturaliza e responsabiliza os cidadãos pela situação de pobreza em que vivem e ainda se julga com poderes para classificar o nível de pobreza em que se encontram, como se fosse fácil reconhecer-se enquanto usuário de uma política pública assistencial.

As classes subalternas, portanto, acabam sendo culpabilizadas pela situação em que se encontram, sendo caracterizadas pela falta de qualificação profissional e conhecimento (muitas vezes são tidas como ignorantes) em detrimento de uma política de aumento dos lucros, da reestruturação produtiva e da manutenção do poder capitalista (MATTOS, 2005).

Por isto mesmo, o campo referente a esta política pública não deixa de refletir um aspecto vinculado à organização de uma sociedade cuja legislação e as relações entre as pessoas se caracterizam pela existência estrutural de relações de poder; onde muitos daqueles que exercem as lideranças públicas (as classes dominantes e detentoras do capital), consciente

---

<sup>3</sup> “Estão em risco (pessoal/social) as pessoas em situação de rua, de trabalho infantil, que têm restrições em sua vida decorrente do uso de substâncias psicoativas; ou ainda, que estão em risco (pessoal/social) em decorrência de abandono, maus-tratos físicos e/ou psíquicos, violência entre outras situações” (BRASIL, 2006, p.29)

ou inconscientemente, tendem a não romper com o sistema capitalista que os mantém; se asseguram no passado que lhes concedeu o governo e temem uma maior mobilização por parte dos marginalizados socialmente. Dussel (1997, p.268) acredita que:

O dominador tende a dominar o sistema, a totalidade que é fruto de um processo de libertação anterior que o levou ao poder. Por isso, aquele que domina não pode senão pensar que o tempo melhor é o passado: todo passado foi melhor e todo futuro é perigoso para o seu poder, sua dominação.

Assim, toda possibilidade concreta de alteração da estrutura atual é perigosa àqueles que desejam manter o status quo. Para Iamamoto (2010), o papel do Estado é manter a estrutura de classes e as relações de produção vigentes, isto é, “[...] apesar de se legitimar as conquistas sociais, estas não ultrapassam os limites da própria pobreza, o sujeito das políticas públicas assistenciais continua pobre, mas, pobre “assistido” e respaldado legalmente.” (IAMAMOTO, 2010, p. 120).

A autora, ainda, destaca o frágil caráter democrático da sociedade brasileira, cujas bases sempre estiveram vinculadas à subordinação aos interesses das classes dominantes, desde a ascensão ao poder das oligarquias que aceitavam os ditames competitivos do mercado, mas ignoravam, através do mandonismo e autoritarismo, a participação pública de outros sujeitos.

Perfila-se, em conseqüência, um divórcio crescente entre o Estado e as classes subalternas, em que o povo se sente estrangeiro em seu próprio país e emigra para dentro de si mesmo apesar das fórmulas político-jurídicas liberais estabelecidas nas constituições republicanas (IAMAMOTO, 2010, p. 132).

Nesta circunstância, para que haja a consolidação do Estado democrático há que considerar as pessoas imbricadas em suas lutas sociais, seus desejos, formas de expressão; “[...] todo campo político é um âmbito atravessado por forças, por sujeitos singulares com vontade e com certo poder [...]” (DUSSEL, 2007, p.18), não sendo fácil, no entanto, que todos tenham voz e escuta frente a suas necessidades; desde que concebo a atividade política enquanto força a organizar e promover a produção e reprodução da vida dos membros de determinada comunidade num sentido local e mais amplamente aos brasileiros em geral. Segundo Fernandes e Montrone (2009, p.77):

Comumente, a questão da maioria torna-se um dos desafios na construção da democracia, porque, de forma geral, muitas pessoas podem considerar que, sendo atendida a vontade da maioria, fez-se justiça social. Porém, nem sempre a vontade da maioria respeita os direitos básicos das minorias.

Neste sentido, toda e qualquer atuação dentro da Assistência Social (e, também, no que se refere à política pública como um todo) converge num processo contínuo de desvelamento desta realidade, de exposição e reflexão daquilo que os constitui enquanto humanos frente ao contexto histórico-social, político, econômico, cultural em que vivem no presente, posto que, ainda, existe entre nós uma carência de compreensão da organização pública. Nas palavras de Freire (1997, p. 14):

Será a consciência crítica de nossa responsabilidade social e política, enquanto sociedade civil, não para substituir as tarefas do Estado, deixando-o dormir em paz, mas aprendendo a mobilizar-nos e a organizar-nos para melhor fiscalizar o cumprimento ou o não-cumprimento, por parte do Estado, dos seus deveres constitucionais, que nos levará a bom termo no enfrentamento deste problema.

Limitações, em contrapartida, que não impedem que os sujeitos se posicionem, posto que a política nunca deixa de ser vivenciada em suas ausências, ou seja, quando não atende às expectativas das classes populares, estas revidam, mesmo sendo através da “não resposta”, do “silêncio” ou do distanciamento. São várias as formas que os sujeitos encontram para resistirem e se expressarem dentro de uma mesma realidade. Para Algebaile (2005), a política social não é neutra e representa os interesses dos grupos que estão no poder, sendo alvo, portanto, de conflitos e de contradições. Nas palavras de Algebaile (2005, p.74):

Esta perspectiva mais ampla é, também, a que melhor permite perceber que a política social, nas sociedades capitalistas, longe de ser uma estância neutra voltada ao bem-estar e à igualdade social, é um campo de intensas contradições e conflitos de interesses, marcado pela permanente tensão entre interesses públicos e privados, entre lutas por direitos coletivos e o uso instrumental do estado a favor de uma ordem econômica que produz e reproduz continuamente as desigualdades sociais e a pobreza.

Os cidadãos “usuários<sup>4</sup>” dos serviços assistenciais são portadores de competência política, esta, no entanto, mais associada ao julgamento que fazem de suas experiências vividas cotidianamente, através das várias negações<sup>5</sup> que enfrentam para que possam sobreviver do que à própria relação com o Estado. Ressalto que, apesar do não envolvimento direto no enfrentamento das situações de pobreza, as pessoas atingidas por ela através de seus atos expressam suas posições quanto à situação social à qual estão expostas. Assim:

[...] a política aqui compreendida não se restringe à relação das pessoas com o Estado. Nenhuma ação humana é despolitizada, porque cada ato humano está sempre carregado de uma concepção de sociedade, ou seja, todo ato que executamos

---

<sup>4</sup> Termo técnico utilizado pelo Serviço Social.

<sup>5</sup> Negações estas referentes à relação de trabalho, ao baixo salário, à precária condição de moradia, dificuldade de acesso à escolaridade, dentre outras.

está necessariamente a favor ou contra o sistema de dominação vigente, sendo, portanto, um ato político. (FERNANDES, MONTRONE, 2009, p. 75).

Por isso, penso que a cidadania envolve, mormente, a vontade e o compromisso de todas as pessoas em participarem de uma sociedade e se reconhecerem nela enquanto produtores e reprodutores de suas vidas. Para Couvre (1993, p. 73):

A bandeira de luta da cidadania plena deve ser transformar o cotidiano do trabalhador em algo bom, satisfatório, sob condições que respeitem a própria vida, dando chance também à questão do desejo- a identidade do indivíduo com as atividades que realiza.

Julgo importante pensar que, apesar de todas as barreiras produzidas para que os marginalizados e excluídos não se identifiquem socialmente e não se (re) conheçam nos espaços públicos criados para eles (e não com eles), há sempre a opção pela realização da vida, pela resistência em prol dos padrões estritamente técnicos e normativos estabelecidos pela lei. Por isso, afirma Fiori (1991 p. 122) que:

Haverá, sempre, contudo, o lugar, que é fundamental na política, para as opções humanas, ou seja, para as opções livres. Portanto, a direção ativa e racional da intersubjetividade no seu processo histórico nunca se reduzirá exclusivamente a regras técnicas, sempre conservará seu caráter ético, porque sempre será direção pessoal de sujeitos que fazem a sua opção. Opção, não em função do que é mais ou menos conveniente do ponto de vista técnico ou da eficiência, mas de um profundo e radical engajamento da pessoa no processo histórico – o que foge inteiramente a qualquer técnica.

Mattos (2005) adverte que, atualmente, houve por parte do Governo a tentativa de se equacionar a divisão dos poderes públicos com a população através dos Conselhos (Conselho Tutelar, Saúde, Assistência, etc.), o que, por sua vez “[...] em boa parte dos pontos dos Brasis, nem sequer foram implantados, e em outras partes são utilizados como braços políticos da manutenção de poderes locais.” (MATTOS, 2005, p.118).

A participação política é tratada com descaso e mero cumprimento de processos burocráticos desvirtuando o sentido pleno político. Dussel (2007, p.31) chama atenção a que “[...] o sujeito coletivo primeiro e último do poder, e por isso soberano e com autoridade própria ou fundamental, é sempre a comunidade política, o povo.”

Entendo que tirar este poder do povo é afetá-lo, sobretudo, em sua atividade específica de ser humano capaz de criar condições suficientes de pensar-se e (re) pensar-se na ação, naquilo que o satisfaz enquanto parte de um grupo ou de uma comunidade, nunca sendo, portanto, tarefa de uma só pessoa ou de um único grupo. Para Freire (2007), a vocação do ser

humano caminha sempre no sentido em que possa fazer-se e (re) fazer-se num total envolvimento do domínio político no qual se dão as relações de poder e que se criam as ideologias; indo muito além do imediato, posto que está sempre em movimento.

Neste sentido, partindo do plano da macropolítica assistencial, referendada pelo Estado e assegurada desde a Constituição e que vem se constituindo com legislação própria através da LOAS/1993, NOB/2005-2006, PNAS/2004 até a execução em nível municipal da mesma há, portanto, a confluência de interesses e que, ao serem institucionalizados em forma de serviços, se convertem em ambientes mais próximos e visíveis das reais necessidades do povo e que as ações socioassistenciais interagem diretamente com o cotidiano das pessoas atendidas. Para Heller (1972, p.17) a vida cotidiana é:

a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias.

Para a execução e interação direta junto ao público da Assistência Social no atendimento à baixa vulnerabilidade, foram implantados os Centros de Referências da Assistência Social (CRAS) em quase todos os municípios (aqueles que ainda não o fizeram, estão sendo preparados para o fazerem com subsídio governamental) que visam ser a porta de entrada para a acolhida e responsável pelo acompanhamento dos que dele necessitarem através da oferta de Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

No interior dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos assegurados legalmente através da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais - Resolução nº 109, de 2009, o objetivo central é a garantia de atividades que formem um espaço de socialização, convivência, aprendizagem, geração de renda, dentre outras, que proporcionem a melhoria da qualidade de vida e fortalecimento da autoestima.

Neste encontro cotidiano, entretanto, a partir da realização das atividades socioeducativas surgem as várias expressões e manifestações relacionadas às crianças e adolescentes atendidos, onde se confluem a execução da lei pela própria lei junto às pessoas e suas ideias e politicidades inerentes às suas vivências. “[...] E isso nos leva a uma posição ético-política, no sentido de fazer com que o governo da sociedade seja sempre mais a encarnação desta subjetividade que se autogoverna, se autodetermina [...]” (FIORI, 1991, p.118).

Acredito, com isto que, apesar da existência de uma política que visa manter um sistema que prioriza uma ação pedagógica caracterizada, segundo Dussel (1977, p.211) “[...]”

pela competição como única relação e o triunfo do mais forte [...]”, negando, por isso, o projeto da cultura popular, há sempre a resistência a ele, formas de ser que vão se formando através do encontro uns com os outros, através da vivência e do sentido que as pessoas dão àquilo que lhes acontece, nunca sendo, portanto, um simples dominar. “Se é dizendo a palavra com que, “pronunciando” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 1987, p.79).

Através do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos existe sempre a possibilidade de que juntas as crianças possam criar novos espaços e novas percepções. Costa (2001, p.30) adverte que “[...] educar é criar espaços para que o educando, situado organicamente no mundo, empreenda, ele próprio, a construção de seu ser em termos individuais e sociais.”

Para Fernandes (2008, p.42), nos constituímos enquanto parte de uma sociedade “[...] a partir de processos educativos que vivenciamos em diversos tempos e espaços, nossas experiências não escolares são relevantes em nossa formação para o exercício democrático.” Nesse sentido, estar presente, mesmo enquanto criança, num espaço legalmente definido não deixa de criar possibilidades de aprendizado e lhe “[...] deixa marcas que definem posições [...]” (RENDIN, 1998, p.49) ao longo da vida, posto que, através da convivência, as pessoas vão se formando umas com as outras e experimentando diversas formas de ser.

Posições estas dependendo da instituição e dos profissionais envolvidos capazes de fortalecerem a criança quanto à sua possibilidade de expressão e convívio social; que considero relevantes no processo de formação humana onde o que se aprende e se ensina uns com os outros pode vir a estimular que os seres humanos sejam mais participativos e capazes de interferir no contexto do qual fazem parte ao invés de apenas assimilar aquilo que lhes é imposto socialmente. A partir dos conflitos vivenciados, das negociações, das atividades propostas ao grupo é possível considerar que as ações socioeducativas, fora do ambiente escolar, se inserem num contexto de inclusão e participação social quando possibilitam à criança que possa expressar-se de forma que se reconheça participando. Segundo Freire (1981, p.20):

Transformar o mundo através de seu trabalho, “dizer” o mundo, expressá-lo e expressar-se são o próprio dos seres humanos. A educação, qualquer que seja o nível em que se dê se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade radical dos seres humanos, a de sua expressividade.

Para tentar uma aproximação da educação não escolar e suas ações, torna-se necessário discuti-las no capítulo seguinte.

## 2 A EDUCAÇÃO NÃO ESCOLAR: AS AÇÕES.

Há palavras que crescem a partir de dez mil coisas e palavras que crescem a partir de outras. Seu número não tem fim. Mas há uma palavra que brota do silêncio, a Palavra que é o começo do mundo.

(Rubem Alves, 2010)

Concebo que ensinar e aprender não se restringem apenas aos ambientes escolares dos quais participamos ao longo de nossa formação; apesar de na atualidade existir uma demanda por profissionais cada vez mais qualificados profissionalmente, em que o conhecimento técnico e especializado é supervalorizado gerando a exclusão de vários segmentos da população pela desqualificação frente às exigências do mercado de trabalho (IAMAMOTO, 2001), há, em contrapartida, aqueles saberes advindos das nossas vivências e das “[...] práticas sociais que caracterizam o viver humano [...]” (SILVA, 2007, p.17) e que participamos constantemente. O processo de aprendizagem, portanto, implica o envolvimento das pessoas umas com as outras e, segundo Oliveira et al. (2009, p.4):

Desenvolvem-se no interior de grupos, de instituições, com o propósito de produzir bens, transmitir valores, significados, ensinar a viver e a controlar o viver, enfim, manter a sobrevivência material e simbólica das sociedades humanas.

Nesta perspectiva, acredito que o valor atribuído à educação realizada fora do ambiente escolar e que acontece de forma a atender aos grupos populares tem a possibilidade de se “[...] inscrever num horizonte ético-político voltado para a inclusão e para o “empoderamento” dos setores com os quais e pelos quais são realizados os diferentes trabalhos [...]” (MARIÑO, CENDALES, 2006, p.13).

A terminologia educação não escolar foi sendo compreendida como a mais adequada no decorrer da construção da dissertação de mestrado, em detrimento da nomenclatura “educação não formal” utilizada por muitos autores. Analisada dentro da política pública de assistência social vem a caracterizar a efetivação de um conjunto de atividades socioeducativas que, apesar de não estarem localizadas no ambiente escolar, não deixam de serem pautadas em normas e técnicas que exigem determinada formalidade e compreensão dos valores atribuídos ao conhecimento produzido por estes grupos.

A partir desta compreensão, acredito que a educação não escolar abrange tantos princípios e objetivos referentes à legislação, programação e metas a serem cumpridas que não formalizá-los implica o não reconhecimento deste espaço enquanto direito social e espaço de participação popular. Conforme destacam Moura e Zuchetti (2006, p. 231):

[...] pode-se acolher a expressão “formal” para designar qualquer tipo de prática educativa que, a despeito de situar-se, ou não, no espaço escolar, seja desenvolvida segundo marcadores “institucionalmente” legitimados, tais como legislações, metas, tempos, princípios, obrigatoriedade, entre outros.

Para abordar, portanto, os aspectos que determinam as ações educativas é fundamental considerá-las enquanto parte de um processo educativo em que, paulatinamente, as pessoas vão se formando umas com as outras, assumindo-se cada vez mais como seres humanos capazes de fazerem suas escolhas e determinarem seus espaços, numa dialética constante. “Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.” (FREIRE, 1996, p.46).

A educação não escolar nos espaços públicos conta como processo de desenvolvimento das atividades, a pauta em valores sociais que delineiam, sobretudo, a identidade das pessoas envolvidas e que busca a participação das mesmas, já que pretende “[...] produzir saberes que terão aplicabilidade nos espaços coletivos [...]” (SÃO PAULO, 2009, p.17). Considero, portanto, a educação um processo contínuo que ocorre todo o tempo com as pessoas envolvidas em determinado contexto, no qual umas vão aprendendo com as outras.

Quando enfatizo a educação não escolar através das ações socioeducativas realizadas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol, concebo que, tendo como prioridades de ação a convivência e a participação cidadã, cria-se a possibilidade de que sob as bases da interação social das crianças ocorra uma nova forma de relação que não seja pautada nas relações de poder onde uma pessoa se imponha sobre a outra, na busca de que todos os envolvidos assumam-se competentes “[...] para tomar decisões e avaliá-las, argumentar e defender suas posições, valorizar a diversidade e saber chegar a fazer acordos.” (ESCLARÍN, 2005, p.75). Para que todos os envolvidos no espaço de convivência possam se expressar é fundamental, segundo (SILVA, 2007, p.22),:

[...] que a palavra do educador não seja um ponto final, mas, ao contrário, sua palavra ou seu silêncio se constituam num ponto de partida para questionamentos, outros pensamentos, novas possibilidades, enfim, que a atitude do educador abra espaços para o educando.

Reportando-se ao educador, é preciso que este esteja aberto às designações do povo, para que seja um profissional propositivo e que invista nos saberes produzidos pelos educandos, não apenas em si próprio enquanto autorreferência; para Freire (1987, p. 127), o educador deve se dar à “[...] Comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em

lugar de simplesmente autonomear-se, se instaura ou se autentica na sua práxis com a do povo, nunca no des-encontro ou no dirigismo.”

Costa (2001, p. 27) afirma que “[...] o homem não é puramente determinado pelas condições de seu meio, ele é produto das relações sociais vigentes [...]”, sendo, nisto, o ato de educar uma aposta no outro, ou seja, na busca de uma formação para a cidadania, na intenção de que se formem pessoas mais críticas e participativas em suas comunidades. Nas palavras de Covre (1993, p. 231):

As pessoas tendem a pensar a cidadania apenas em termos dos direitos a receber, negligenciando o fato de que elas próprias podem ser agentes da existência desses direitos. Acabam por relevar os deveres que lhes cabem, omitindo-se no sentido de serem também, de alguma forma, parte do governo, ou seja, é preciso trabalhar para conquistar esses direitos. Em vez de meros receptores, são acima de tudo sujeitos daquilo que podem conquistar.

Assim, acredito que a convivência somente é válida quando se estabelece entre educadores e educandos o diálogo, este capaz de transpor práticas pedagógicas onde alguns apenas transferem e depositam aquilo que julgam saber. Nas palavras de Freire (1996, p.42) “[...] Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.”

Para Brandão e Streck (2006) nesse diálogo as pessoas podem cada vez mais conhecerem-se e conhecerem a realidade à qual pertencem, pois o indivíduo não existe por si só; sua existência está referendada por uma série de acontecimentos e pessoas atreladas às condições históricas de determinada época.

Segundo Delors (s/d, p.14) a educação tem como missão diária “[...] permitir a todos sin excepción fructificar todos sus talentos y todas sus capacidades de creación, lo que implica que cada uno pueda responsabilizarse de sí mismo y realizar su proyecto personal<sup>6</sup>.”

Pensar no sentido de uma educação que prepare as crianças para a cidadania reflete sobre alguns aspectos referentes às bases em que determinada atividade e/ou serviço possa ser elaborado e desenvolvido pela assistência social. Sobre esta questão, então, do papel da educação não escolar, para que se cumpra o seu objetivo maior de garantir às crianças que se expressem e se desenvolvam para a participação e conhecimento de si, pensando com Delors (s/d) encontramos os quatro pilares que a sustentam: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver. De acordo com Delors (s/d, p.34):

Mientras los sistemas educativos formales propenden a dar prioridad a la adquisición de conocimientos, en detrimento de otras formas de aprendizaje,

---

<sup>6</sup> Permitir a todos sem exceção frutificar todos os seus talentos e todas suas capacidades de criação, o que implica que cada um possa responsabilizar-se por si mesmo e realizar seu projeto pessoal.

importa concebir la educación como um todo. En esa concepción deben buscar inspiración y orientación las reformas educativas, tanto en la elaboración de los programas como en la definición de las nuevas políticas pedagógicas<sup>7</sup>.

Estes pilares referentes à educação enquanto atividade prioritariamente humana aporta um vir a ser que ultrapasse as barreiras sociais que visam apenas à qualificação profissional e o preparo para o mercado de trabalho, e no qual as crianças possam aprender para: aproveitarem as possibilidades que a educação lhes oferece ao longo da vida, expressar-se em diferentes contextos, conviverem tendo como foco a compreensão do outro e a capacidade de lidar com conflitos e com as diferenças; além de adquirirem maior autonomia e responsabilidade pessoal (DELORS, s/d).

Para Costa (1999), a educação na ação socioeducativa pretende criar espaços para que o educando se situe no mundo, se construa enquanto sujeito; nisto reside seu aspecto positivo, posto que almeja romper com o imediatismo presente na simples transmissão de conhecimento, sem que haja trocas entre educandos e educadores. A verdadeira educação está apta a preparar as crianças para lidarem com as várias situações da vida, dentre elas aquelas referentes às escolhas daquilo que gostam e do que não gostam, lidarem com conflitos e com as diferenças, bem como com suas emoções. De acordo com Moura e Zuchetti (2006, p.235) há necessidade de:

[...] rompermos com algumas certezas, entre elas, as amarras da educação enquanto prática eminentemente escolar, a supremacia do racional sobre o afetivo desenhando lugares e fomentando racionalidades. Com isso, podem se explorar outros cenários que vislumbrem a possibilidade da educação constituir-se em potência para os sujeitos, num encontro com os outros e com o mundo [...]

O trabalho socioeducativo que visa, sobretudo, encontros diários, exige dos profissionais um comprometimento com a infância e o engajamento de que todas as ações sejam perpassadas pela possibilidade de enfrentamento à exclusão social de modo que as crianças possam “[...] resignificar as vivências de isolamento e consigam enfrentar novas violações de direitos que possam acontecer [...]” (BRASIL, 2010, p.38).

Contudo, acredito que a educação não escolar, atualmente, sofre várias sanções devido à crescente ausência do Estado e a entrada do Terceiro Setor e de Organizações Não Governamentais na gestão dos serviços.

Nesta perspectiva, há o risco de que não haja um consenso quanto à legalidade de tais

---

<sup>7</sup> Enquanto os sistemas educativos formais tendem a dar prioridade à aquisição de conhecimentos, em detrimento de outras formas de aprendizado, importa conceber a educação como um todo. Nessa concepção deve buscar inspiração e orientação às reformas educativas, tanto na elaboração dos programas como na definição de novas políticas pedagógicas.

práticas e ocorra com isto a desvalorização do caráter público inserido na esfera dos direitos sociais assegurados às pessoas. De acordo com Brandão (1984, p.97):

Sendo a educação algo que, na prática, não sofre a descontinuidade dos tipos e níveis em que se cumpre, um projeto de educação popular deve ser, ou deve tender a ser o projeto global de educação da sociedade. Isto envolve duas dimensões: a) que ela preocupe toda a estrutura seriada da educação escolar, redefinindo-a como parte de um projeto histórico de transformações sociais desde um ponto de vista das classes populares; b) que ela se realize em todas as dimensões do trabalho pedagógico, dentro e fora das salas de aulas, dentro e fora de um espaço escolar, dentro e fora da rede oficial de ensino.

Vide que o comprometimento social governamental sempre esteve atrelado às nuances referendadas pelos jogos de poder, no Brasil a trajetória pública de atenção à educação não escolar, ou melhor, a educação voltada às camadas populares sofreu várias alterações; Bezerra (1986) pontua a existência de dois momentos característicos: pré e pós os anos de 1959 e 1964.

Segundo Bezerra (1986), a partir da política de governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek com a substituição das importações, aumentou-se o investimento na indústria nacional de bens de consumo duráveis (eletrodomésticos e automóveis) acarretando, em contrapartida, a importação de outros tipos de produtos relacionados a equipamentos pesados e tecnológicos. Nessa fase, a questão estava mais focada na possibilidade do desenvolvimento do país a fim de acelerar a ocupação do território nacional que efetivamente apoiar o empresariado local. Houve, por parte da população, a expectativa de que o futuro brasileiro seria melhor através da geração de novos empregos, melhoria nos salários, dentre outras estabelecidas no plano de metas. Neste sentido, o movimento da educação popular se caracterizou pela adaptação das pessoas a esta nova realidade, sendo, portanto, necessária a cooperação de vários setores da sociedade para o desenvolvimento do país. Como explica Bezerra (1986, p.18):

O clima das liberdades democráticas que caracterizou o governo Kubitschek permitiu então a emergência de um movimento popular e foi indispensável para que sua sombra se processasse o lançamento das bases dessa nova economia internacionalizada.

Advinda a crise deste modelo com o esgotamento do processo de substituição de importações, a redução na taxa de investimentos e o aumento da inflação, há uma pressão por parte dos trabalhadores para não perderem o que haviam conquistado. A crise econômica, ao se refletir na esfera política leva o governo, sobretudo na administração do presidente Getúlio Vargas a absorver em parte as exigências da resistência referentes aos setores da camada popular, sob influência e estímulo da classe média, que visava o reconhecimento político.

No entanto, somente a partir da década de sessenta se constitui “[...] o esforço de educadores, de outros intelectuais e de políticos em favor de uma popularização de caráter democratizante do ensino escolar” (BRANDÃO, 1984, p.21), que se reflete na criação de novas alternativas de inclusão no campo do conhecimento e do saber da parcela excluída da sociedade. Para Brandão (1984, p.20):

A educação popular não é um modelo definitivo de trabalho do educador com o povo. Ao contrário, ela é um momento da possibilidade de o trabalho pedagógico dirigido às classes populares ser um serviço político de/a tais classes, através da educação.

Nesta mesma época, Paulo Freire e seus companheiros de trabalho aparecem no cenário latinoamericano criticando um tipo de educação bancária, baseada na simples transmissão de conhecimento por parte do educador, e que almeja sob os preceitos populares construir um novo tipo de educação. (BRANDÃO, 1984).

Para Bezerra (1986), a tentativa de incluir as classes populares no cenário político e educacional brasileiro, não foi nada mais que um movimento da classe média de cooptar elementos populares à sua ideologia, ao invés de realmente impulsioná-las enquanto sujeitos de direitos. Em contrapartida, entendo que a análise do autor define uma população sem capacidade de julgamento crítico e incapaz de pensar na efetivação de seus interesses enquanto classe menos favorecida da sociedade, apenas seguindo as determinações da classe média.

Acredito que a educação popular teve um papel muito mais significativo em relação àquilo que é defendido por Bezerra (1986). Então, partindo do conceito de que esta se alicerçou nas experiências referentes às décadas de 1960 e 1970, cabe enfatizar, segundo Brandão, que (1984, p. 29):

O momento de construção coletiva de um novo saber popular já é um trabalho político e, portanto, liberador. Mas é também um meio através do qual o sujeito que “se educa” torna-se consciente do que é, do que faz e do que pode fazer das condições em que vive e do que deve realizar para transformá-las.

Na atualidade, considero que a educação popular vivenciada nas várias ações da educação não escolar, se configura a partir da convivência entre as pessoas, onde umas com as outras significam suas experiências e formam seus conceitos em relação ao mundo em que vivem, posto que envolve a reflexão compartilhada entre elas. Para Brandão (1984, p.75) “[...] Práticas originalmente subalternas são um ponto de partida da educação popular [...]”.

No entanto, cabe enfatizar que este tipo de educação, apesar de ser assegurada pela legislação, não vem recebendo a atenção devida quanto ao investimento financeiro por parte do Governo para a melhoria dos serviços e capacitação dos profissionais envolvidos. Nas

palavras de Moura e Zuchetti (2006, p.232) é a “[...] forma como as práticas de educação não escolar vêm-se apresentando, perdendo muito de suas características de projeto popular de transformação social e de formação da consciência [...]”.

Com isto, Moura e Zuchetti (2006) enfatizam vários aspectos que denigrem a execução dos serviços, tais como: o despreparo profissional dos educadores, não sendo capacitados para romper com um tipo de educação baseada apenas na transmissão de conhecimentos, educando com o povo e não para o povo; o não comprometimento do educador social como responsável pela elaboração, com os atendidos, de um projeto de vida mais amplo, caracterizando apenas na execução técnica do trabalho; além de se constituir em uma ação específica aos pobres e/ou menos favorecidos socialmente, acarretando, no caso das crianças - foco deste estudo - uma educação mais voltada a atender aspectos emergentes e pontuais do que apostar na elaboração de uma nova compreensão de educação. Segundo Freire (2007, p. 70):

É exatamente esta necessidade de ir mais além de seu momento atuante ou do momento em que se realiza – diretividade da educação- que, não permitindo a neutralidade da prática educativa, exige do educador a assunção, de forma ética, de seu sonho que é político. Por isso impossivelmente neutra, a prática educativa coloca ao educador o imperativo de decidir, portanto, de romper e de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto manipulado.

Para tentar uma aproximação a esta concepção de ensino e aprendizagem através da convivência entre crianças, torna-se necessário também discuti-la no capítulo a seguir, objetivando levantar novos tópicos de discussão relacionados aos processos educativos baseados na vivência em práticas sociais estabelecidas no Serviço Socieducativo.

### 3 PROCESSOS EDUCATIVOS NA CONVIVÊNCIA E NO BRINCAR INFANTIL

Educação não é transmissão de uma soma de conhecimentos. Conhecimentos podem ser mortos e inertes: uma carga que se carrega sem saber sua utilidade e sem que ela dê alegria. Educar é ensinar a pensar, isso é, a brincar com os conhecimentos, da mesma forma como se brinca com uma peteca.

(Rubem Alves, 2010)

Concebo que todas as práticas humanas são educativas<sup>8</sup>, ou seja, que relacionando-nos uns com os outros produzimos conhecimentos que vão significando o mundo e às coisas que nos cercam; por isto mesmo, nossa possibilidade humana de aprender e produzir saberes não se restringe apenas à educação escolar, no entanto, a mais valorizada na sociedade atual.

Com isto pode-se dizer que vivemos sob os determinantes de uma ótica social que cria uma cisão clara entre cultura popular e cultura erudita, em que esta última, como centro de domínio do pensamento dos sujeitos, se estabelece de modo a ser a cura para os doentes, a resposta às mazelas sociais e o caminho a ser trilhado por todos aqueles que querem vencer na vida, dentre outros aspectos que Dussel (1977) considera o projeto de ser que fundamenta o sistema dominante.

Enquanto a cultura produzida pelas classes populares, se não articulada com a dominante, é tida como a Outra (BOSI, 2008, p.19), aquela que não garante nenhum “status quo” e que é desvalorizada enquanto fonte de saberes por envolver valores avessos aos que predominam no sistema vigente; nas palavras de Bosi (2008, p.22):

Valores como o interesse verdadeiro pelo outro, a maneira direta de falar, o sentido concreto e a largueza em relação ao futuro, uma confiante adesão à humanidade que virá, tão diferente do projeto burguês para o amanhã, da redução do tempo ao contábil que exprime o predomínio do econômico sobre todas as formas de pensamento.

Embora os saberes construídos no cerne da Cultura Popular sejam desvalorizados, compreendo, como Silva (2007, p.17), que a educação não se limita a um único espaço, nem a ser unilateral nas suas intenções para que o sujeito aprenda passivamente aos valores impostos e estanques aos seus. Em contrapartida, tende a envolver “[...] sujeitos que se encontram para a pronúncia do mundo, para a sua transformação [...]” (FREIRE, 1987, p.166).

Para Freire (1987, p.79), só há a possibilidade de transformação quando o diálogo se

---

<sup>8</sup> (OLIVEIRA, et al. 2009, p.2).

impõe como caminho pelo qual “[...] os homens ganham significação enquanto homens [...]”, isto implica, para tanto, o respeito pelo outro, pela diversidade e a necessidade de que nenhuma das partes envolvidas tenda a dominar e/ou considerar-se superior em conhecimento em relação aos desafios imbricados nas conversações que estabelecemos nas práticas sociais em que nos inserimos. É necessário que possamos nos compreender enquanto grupos humanos que são detentores de características próprias referentes a cada lugar, à cultura, às condições de vida e ao país em que vivemos. Para Fiori (1991, p.75):

Se o respectivo grupo humano deve ser o sujeito de seu próprio processo histórico-cultural, então a ele cabe o risco e a responsabilidade de autoconfigurar sua forma particular de vida. Isto quer dizer que o homem dessa cultura tem o direito de autovalorizar-se, segundo seus próprios valores.

Nesta perspectiva das diferenças sociais e culturais enquanto forma de ser dos indivíduos e de “autovalorizar-se” pelo que são e pelo que fazem, cabe enfatizar segundo Oliveira (2009, p.4) que “[...] a compreensão de si mesmo e a percepção dos outros na América Latina requer a observação diante toda a diversidade nacional e de linguagem que existe, rompendo com experiências alheias a nossos valores e cultura.”. Este é um desafio a ser diariamente superado frente à própria diversidade de valores culturais, sobretudo, quando se analisa os aspectos relacionados às desigualdades sociais.

O Brasil é um dos países que apresenta um dos maiores índices de desigualdade do mundo, “[...] segundo o Instituto de Pesquisas Aplicadas - IPEA, em 2002, os 50% mais pobres detinham 14,4% do rendimento e o 1% mais rico, 13,5% do rendimento [...]” (PNAS, 2004, p.18). Isto significa que grande parcela da população brasileira está abaixo da linha da pobreza vivendo em condições sócio-econômicas desumanas e com poucas possibilidades de ascensão.

Para Dussel (1977), estas marcas desumanizantes constituíram a história do povo latino e se manifestam ainda hoje sob nova configuração e traz um difícil aprendizado que envolve dois aspectos: o silenciamento e a necessidade de sobreviver, de resistir e de manter vivas as tradições. “[...] Práticas desumanizantes ainda permanecem em nossa realidade, gritantes para alguns e invisíveis para outros. São heranças de um pensamento colonizador que promovem a exploração e morte de diversos povos da América Latina [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 311).

Nas práticas sociais diárias, nesta realidade que exclui, sutilmente é estabelecida uma postura antidialógica que Freire (1987, p.135) caracteriza como “[...] necessidade da conquista [...]” onde há um sujeito que conquista e um objeto conquistado. Nisto, a dimensão

coletiva que pensamos haver apenas no encontro com a comunidade, na verdade, pode não existir, se não se consideram os saberes populares enquanto parte de um movimento dialógico na relação entre indivíduos possuidores de universos diferentes. O profissional que atua junto à população atendida nos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos não pode prescrever, ele deve relacionar, conviver e dialogar.

Segundo Freire (1987, p. 17) o diálogo é a própria historização e não produto histórico. “[...] Os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se. Vimos que, assim, a consciência se existência e busca perfazer-se. O diálogo não é produto histórico, é a própria historização.” (FREIRE, 1987, p.16).

Para Valla (1996) há duas possibilidades relacionadas à leitura que temos quanto ao conhecimento popular: ou pensamos que a classe subalterna não é capaz de produzir conhecimento e/ou nossa compreensão pode, também, ser limitada para compreender o universo que ela nos apresenta.

As classes populares, no entanto, trazem consigo seus instrumentais de sobrevivência. Oferecer oportunidade para que as crianças se envolvam cada vez mais na elaboração das atividades e na criação de um espaço em que possam se expressar enquanto indivíduos responsáveis por pronunciar seus mundos é um desafio frente à possibilidade de que se formem, também, uma com as outras através de suas experiências. Nas palavras de Oliveira et al. (2009, p.7) “[...] as pessoas se formam em todas as experiências de que participam em diferentes contextos ao longo da vida .”

Acredito, como Freire (2007), que, educando de uma forma crítica, somos “obrigados” na própria prática a estimular a participação popular, sobretudo, das crianças. Para isto, é necessário partir da experiência cotidiana para a construção do conhecimento com elas; esta atitude faz com que educadores e educandos aprendam uns com os outros na construção do saber.

Quando Dussel (1998) aborda o termo “compreender” ele o faz destacando, sobretudo, a bagagem que o próprio indivíduo tem para entender e/ou captar determinada coisa a ser aprendida, com isto, se lhe aparece algo novo e inusitado ele se perguntaria “O que é?”, não sendo, portanto, o ato educativo um momento passivo de aprendizagem, posto que estão envolvidos vários elementos pertencentes ao universo do educando a serem considerados na produção de saberes. No processo educativo, portanto, nesta gama de pessoas e valores que estão em jogo, o diálogo seria o único elemento capaz de descentralizar uma idéia, uma postura em relação a tantas outras e seus projetos de vida.

Para Dussel (1998), a América Latina vem sendo até agora a mediação do projeto daqueles que nos interiorizaram, alienaram em seu mundo como entes ou coisas desde seu “ser”, ou seja, desde nossa colonização fomos vistos como possibilidade de realizar o ser do “europeu” e não a realização de nós mesmos enquanto povos latinos; a mesma coisa acontece com o pobre, de baixa renda que serve de mediação para o projeto daqueles que querem lucrar e enriquecer. Segundo Ribeiro (2005, p.26):

[...] o acesso social a benefícios do desenvolvimento desenha-se como uma luta individualizada por oportunidades, sem que a ação do Estado seja projetada como responsável pela garantia do trabalho no presente e pela futura redistribuição da riqueza em larga escala.

Com isto, a atenção à infância pobre, no Brasil, vem-se compondo através de um emaranhado técnico que caracteriza os serviços de convivência e “[...] gradualmente distanciada dos debates em torno das concepções de democracia [...]” (RIBEIRO, 2005, p.21). Nesta perspectiva Ribeiro (2005, p.19) afirma que “Trata-se da associação entre políticas sociais e direitos de cidadania, e não da observação de um elenco formalizado de necessidades sociais”.

Buscar, portanto, valorizar cada vez mais, num processo contínuo, as crianças enquanto sujeitos do seu pensar, exige um trabalho não muito fácil frente, como foi ressaltado anteriormente, à forma “bancária” de ensinar pela qual estamos, ainda, envolvidos. Requer dialogar com a visão de mundo delas e decodificar pontos que afetem a humanização tanto para nós enquanto profissionais quanto para as crianças atendidas. Para Freire (1987, p.182), “Muitos erros e equívocos comete a liderança (neste caso específico, os profissionais envolvidos direta e indiretamente na execução de políticas públicas à infância) ao não levar em conta esta coisa tão real, que é a visão do mundo que o povo tenha ou esteja tendo. [...]”

Outro ponto a ser considerado é a forma como o nosso olhar muitas vezes “estigmatiza” as crianças pobres como pessoas de baixa renda, que para sobreviverem necessitam dos programas socioassistenciais; estes, portanto, acabam assumindo uma vertente paternalista e não libertadora. Segundo Freire e Freire (2001, p.176):

Eu acho que às vezes, nós exageramos muito a nossa compreensão das crianças carentes. É como se nós estivéssemos molhados de sentimentos de culpa, é como se nós nos sentíssemos os responsáveis pela presença das crianças nas ruas. Somos também responsáveis, é evidente, porque não estamos tendo a necessária coragem de brigar para que essas coisas não ocorram. Mas não podemos simplesmente cair em soluções puramente paternalistas.

As crianças atendidas nos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos

aprendem umas com as outras e, neste relacionamento diário, testam diversas formas de resistência às imposições dos adultos e criam ludicamente seus mundos; seja através das brincadeiras e das brigas que travam uns com os outros. Há, portanto, um contexto referente às ações socioeducativas que aproxima as diversas realidades destas crianças e as insere num mesmo espaço relacional que possibilita várias trocas que ultrapassam aquilo que foi planejado pela equipe profissional.

Através destes encontros, vão-se construindo e experimentando as dores e os prazeres que o estar juntos lhes proporcionam. Para Garcia (1986), o saber construído pelos grupos populares é baseado em suas experiências de vida, e acredito que a possibilidade de que se encontre em um determinado espaço (no caso deste estudo, o espaço do serviço de convivência) os ative a utilizarem indiretamente toda a experiência adquirida na relação com familiares e/ou responsáveis e, também, na escola para a construção de suas identidades. Aparecem, portanto, no convívio diário das crianças suas fragilidades e suas potencialidades, além dos elementos que podem ser utilizados na realização do trabalho socioeducativo, posto que este não visa prescrever uma série de informações, mas sim, devolver de forma mais “[...] organizada, sistematizada e acrescentada ao povo (neste caso às crianças) daqueles elementos que este lhes entregou de forma destruturada.” (FREIRE, 1987, p.84) para que se percebam tanto social quanto culturalmente através daquilo que trazem de suas formações e formas de ser. Para Brandão (1984, p.89):

[...] não é o povo quem participa, por exemplo, de um conjunto de experiências agenciadas de educação, para “aprender” a organizar-se e a desenvolver um nível de consciência que o torne apto a gerar e fortalecer as suas próprias “educações”. Ao contrário, é o trabalho do educador quem participa, com uma especificidade própria, daquilo que vivem e realizam os movimentos populares, tal como em um momento eles podem emergir, existir e fazer alguma coisa por sua própria conta, ainda que com assessoria de educadores populares.

Nesta perspectiva, considero de suma importância o papel do orientador social<sup>9</sup>, se este, no desenvolver de seu trabalho, viesse a desafiar os educandos a refletirem em relação ao conteúdo discutido, a se posicionarem em relação ao mundo, envolvidos totalmente no processo de produção do saber. Para Freire (1987, p.69) não pode haver conhecimento quando os educandos “[...] não são chamados a conhecer [...]”, mas apenas a memorizar o que lhes foi instruído.

Afinal, conhecer implica necessariamente assumir uma postura frente ao que se

---

<sup>9</sup> Orientador Social – função exercida por profissional de, no mínimo, nível médio, com atuação constante junto ao(s) Grupo (s) e responsável pela criação de um ambiente de convivência participativo e democrático (BRASIL, 2010, p.62).

conhece, pois assim nos conhecemos também como sujeitos históricos e responsáveis pelas atitudes que tomamos cotidianamente, na tentativa que venhamos a ser mais do que simples consumidores de conhecimento. Para Freire e Freire (2001, p.68):

Quando se aceita um papel de ser uma simples máquina de conhecimento ao longo dos limites das necessidades do mercado que consideram alunos como simples consumidores de conhecimento, cai-se na armadilha, na verdadeira manipulação ideológica que nega a possibilidade de articular o mundo dele ou dela como um tema da história e não apenas como um objeto a ser consumido e descartado.

Entendo, portanto, que no Serviço Socioeducativo, através da convivência diária e das brincadeiras desenvolvidas entre as crianças, possam ser gerados processos educativos mais condizentes àquilo que se refere à formação humana; O encontro diário, no entanto, como enfatiza Oliveira (2009, p. 209) há que se constituir “[...] em espaços de construção de intersubjetividades e de elaboração do mundo em comunhão [...]” e isto ocorre através do diálogo; na busca de que estejamos sempre uns com os outros nos significando e nos constituindo enquanto seres mais justos e comprometidos socialmente. Além disto, dado o recorte deste estudo, ao enfatizar a fala de crianças, torna-se necessária, no subitem a seguir, a discussão sobre esta temática.

### 3.1 A INFÂNCIA

Mandei fazer um barquinho de casca de camarão o barquinho saiu pequeno só coube meu coração. (J. G. S. – Serviço Girassol)

Nesta pesquisa, buscou-se enfatizar as discussões sobre uma vertente em que as práticas educativas analisadas privilegiassem o exercício pleno da infância, nas crianças participantes; com isto, os termos infância e crianças são percebidos em suas dimensões convergentes e singulares enquanto possibilidade de experimentar o inusitado, a inventividade e a não racionalização das ações.

Compreende-se, portanto, a infância não a partir de um conceito cronológico e de um ser à espera de tornar-se adulto, mas enquanto uma experiência que envolve diferentes sujeitos com suas realidades e vivências que, a partir do inusitado e da espontaneidade, vão sendo, isto é, se constroem. Nas palavras de Abramowicz et al. (2009, p.180):

Entendemos a infância como uma experiência que pode, ou não, atravessar os adultos, da mesma forma que pode, ou não, atravessar as crianças. Nessa perspectiva, a idéia de infância não está vinculada unicamente à faixa etária, à cronologia, a uma etapa psicológica ou a uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa, mas ao acontecimento, à arte, ao inusitado, ao intempestivo. Vincula-se, portanto, a uma espécie de des-idade.

Por isto mesmo, como enfatiza Quinteiro (2009, p.22), todos os saberes construídos sobre a infância focam muito mais em assuntos relevantes à esfera das condições sociais, suas histórias e “[...] sua posição de criança sem infância [...]” do que àquilo produzido pelas mesmas enquanto possibilidade de “[...] criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas[...]”; não as considerando enquanto seres capazes de produzir e ter uma cultura que lhes é própria, sendo capazes de representar o mundo e a si mesmas.

Para Abramowicz et al. (2009), isto ocorre por existir um conceito de povo e nação, nos quais os educadores e a sociedade como um todo tendem a seguir, baseados numa ideia de igualdade deste povo, como se fosse fácil moldá-los para que todos acompanhem esta estrutura padrão e se comportem para atender às exigências desse tipo de sujeito idealizado.

É no interior dessa lógica que a professora cuida das crianças e as educa para que aprendam as mesmas coisas, num mesmo tempo. A aprendizagem é entendida como cumulativa e linear e recorre a procedimentos de ação supostamente idênticos para crianças diferentes, na medida em que atua e trabalha na perspectiva dessa construção idealizada de igualdade e de povo. A professora, ao mesmo tempo que colabora com a produção da ideia de povo, é por ela construída (ABRAMOWICZ et al., 2009, 182).

Nesta perspectiva, vários estudos foram sendo realizados, na tentativa de se estabelecer um conceito pertinente à infância de acordo com o período histórico em questão.

Para Ariès (1975), portanto, na sociedade medieval, a criança, assim que podia viver sem a necessidade extrema da mãe, era inserida no universo do adulto, a infância era por si um período curto cujas primeiras idades a tinham como ser inacabado e de distração para o adulto. Num segundo momento e não de forma homogeneia, nos séculos XVII e XVIII, a esta noção de infância vai se construindo um novo olhar e outra perspectiva, a de que este ser frágil deveria ser preservado e educado. Nas palavras de Ariès (1975, p.127):

No fim do século XVIII, o ciclo escolar era bastante semelhante ao do século XIX: quatro ou cinco anos no mínimo. A criança, enquanto durava sua escolaridade, era submetida a uma disciplina cada vez mais rigorosa e efetiva, e essa disciplina separava a criança que a suportava da liberdade do adulto. Assim, a infância era prolongada até quase toda a duração do ciclo escolar.

Ainda reportando às idéias do autor supracitado, observa-se que o sentimento moderno de infância traz consigo a constituição da família enquanto agente provedor e socializador do sujeito, já que esta idéia da família como eixo central da vida da criança inexistia na Idade Média. Para Ariès (1975, p.144):

A solidariedade da linhagem e a indivisão do patrimônio se desenvolveram, ao contrário, em consequência da dissolução do Estado: “Depois do ano mil, a nova distribuição dos poderes de comando obrigou os homens a se agruparem mais estreitamente”. O estreitamento dos laços de sangue que então se produziu correspondia a uma necessidade de proteção, do mesmo modo como outras formas de relações humanas e de dependências.

Nas famílias mais pobres, no entanto, esta ideia de família estava mais atrelada à relação que estabeleciam com seus amos do que à própria constituição familiar à qual pertenciam. “No caso de famílias muito pobres, ela não correspondia a nada além da instalação material do casal no seio de um meio mais amplo, a aldeia, a fazenda, o pátio ou a “casa” dos amos e dos senhores [...]” (ARIÈS 1975, p.159).

Acredito, com isso, que desde o século dezoito até a atualidade, de formas diversas, mas mantendo a mesma linha de raciocínio, há um conceito referente à educação e à infância que visa não ater-se às diferenças; “[...] veicula uma ordem civilizatória que, quando não ignora, bane, maldiz ou conjura a diferença [...]” (ABRAMOWICZ ET AL, 2009, p.181-182). Fato este que anula a possibilidade de se pensar a diversidade de experiências vivenciadas pelas crianças em seus cotidianos, sendo consideradas em suas fases de desenvolvimento físico e emocional em detrimento do contexto cultural e social ao qual pertencem. (ABRAMOWICZ, 2010).

Nesse sentido, segundo Abramowicz et al. (2009), há a difusão de uma idéia unívoca entre os dois conceitos de criança e infância, em que a criança é aquela pessoa que se encontra na faixa etária que vai de zero aos doze anos de idade, e a infância se encontra relacionada à dimensão legal e institucionalizada que prescreve o seu espaço e o seu vir a ser adulto. “[...] A criança é educada no interior do que é ter uma infância, mas na direção de tornar-se um adulto” (ABRAMOWICZ et al., 2009, p.193).

Quando se enfatiza a cultura relacionada à infância, concordo com Delgado e Müller (2008) que afirmam ser esta produzida e apropriada por cada sujeito para constituir-se enquanto ser humano. Sendo necessário para se entender as especificidades próprias da infância considerá-la enquanto produtora de sentido referente àquilo que fazem e não apenas enquanto etapas de desenvolvimento.

Com isto, pode-se dizer que, apesar de todo aparato legal construído para atender às crianças enquanto sujeitos de Direitos, pouco se avançou no sentido de considerá-las como atores sociais capazes de produzir cultura, caracterizando o que Reis, M. (2009, p.117) define como seres que existem pela fala do outro, ou seja, governados pelo adulto. “Aquele que não fala, significado etimológico da palavra infante, revela a postura dominante, por séculos, diante do que as crianças podem ou devem expressar [...]” (CRUZ, 2008, p.11)

Todo o conjunto de medidas e leis, então, discutidas e formuladas em prol das crianças, desde o ano de 1978 (Ano Internacional da Criança) até as décadas de oitenta e noventa, tais como: Constituição de 1988<sup>10</sup>, Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, em 1989, e a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, visam priorizar a criança enquanto sujeito de direitos além de implantar políticas públicas que garantam o atendimento a este segmento e as protejam de situações que as fragilizem. Em contrapartida, tais políticas estão mais voltadas a cumprirem um princípio normativo de “proteção” do que preocupadas com os processos cotidianos do uso dos espaços nos quais elas convivem e atuam como atores sociais (BERTUOL, 2008). Nas palavras de Bertuol (2008, p.11):

A consideração das crianças como atores sociais e como autores do processo social que as envolve nem sempre tem sido problematizado no interior dessas iniciativas, uma vez que, ao se focalizar a relação da criança com a cidade, parte-se do conhecimento de uma relação ou interface que privilegia aspectos adultos ou conteúdos valorizados numa perspectiva universalizante da criança, deixando para segundo plano os usos e disponibilidades dos espaços urbanos.

Até mesmo porque desconsideram-se os processos educativos que ocorrem no interior das ações tanto públicas ou privadas que atendam às crianças, estes por sua vez capazes de se constituírem enquanto possibilidade de expressão, de transformação e de apreensão do mundo em que vivem. Sendo que o universo infantil é representado por uma complexidade de mediações “[...] quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem em suas diversas manifestações [...]” (QUINTEIRO, 2009, p.41). Elementos estes não fáceis de serem entendidos e/ou aceitos pelos adultos.

Segundo Dussel (1977, p. 205), há uma incoerência referente à educação do sistema onde “[...] este não educará a criança, mas a alienará dentro de uma cultura que não lhe é própria, mas aquela que por interesses políticos, sociais, ideológicos e outros, a burocracia do sistema educativo dispõe neste momento [...]” que se choca constantemente com as características relacionadas à produção inusitada do ser infantil; neste aspecto vê-se a crise atual de sentido que vem passando as escolas, no que se refere à relação aluno-professor-conhecimento. Segundo Quinteiro (2009, p.42):

---

<sup>10</sup>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 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 (CRESS SP, 2007).

Apesar de a infância ter sido uma das mais belas invenções da modernidade, na sociedade contemporânea a criança “é sempre vista de cima” sendo ela, desse modo, hostil à ideia de infância. Entretanto é reconfortante e mesmo animador perceber que as crianças não são. As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigos, porém constataam a falta de sentido da escola e de suas aprendizagens.

Entendo, neste aspecto, que apesar das imposições referentes aos aspectos burocráticos de ensino e aprendizagem na sociedade capitalista, mesmo quando os profissionais não ousem adotar a perspectiva dialógica, a criança tende a abrir caminhos para que seu universo seja respeitado e resgatado pelo adulto.

Com isto é, sobretudo, através do brincar e das brincadeiras que a infância se faz presente e atravessa às crianças. O que iremos tratar no tópico a seguir, dada a importância de considerar estes aspectos lúdicos quando se pesquisa com crianças.

### **3.2 BRINCAR, BRINCADEIRA E O LÚDICO NA CONVIVÊNCIA**

O objetivo último da educação é ajudar-nos a permanecer crianças, ajudar-nos a brincar sem nos machucar. O “adulto”, morador da Feira das Utilidades, é criado pela educação como servo da criança eterna. O adulto é um servo da criança (Rubem Alves, 2010)

Entendo que através das brincadeiras a criança se faz presente e cria a todo o momento seu espaço de realização e de interação, fazendo assim uma abertura espontânea de “[...] proximidade corporal com o outro e da convivência uma fonte de bem-estar psíquico [...]” (MATURANA, VERDEN-ZÖLLER, 2004, p. 253). Então, quando inserida no grupo para pesquisar com crianças, o que pude, primeiramente, vivenciar foram as constantes “inquietações”, o ir e vir dentro da sala, a busca pela diversão e a transformação de simples objetos: gibis, lápis, cadernos em instrumentos de brincadeiras.

Para, no entanto, caracterizar as bases de discussão deste texto considera-se, de acordo com Cordazzo e Vieira (2007, p.93), que:

[...] o termo brinquedo será entendido como o objeto suporte para a brincadeira, ou seja, o objeto que desencadeia, pela sua imagem, a atividade lúdica infantil. Brincadeira será a descrição de uma atividade não estruturada, que gera prazer, que possui um fim em si mesma e que pode ter regras implícitas ou explícitas. O jogo, como objeto, será caracterizado como algo que possui regras explícitas e preestabelecidas com um fim lúdico, entretanto, como atividade será sinônimo de brincadeira.

Assim, o brincar apesar de todas as contribuições implícitas se configura enquanto ação voluntária, sem que esta tenha uma finalidade para a criança que brinca, segundo

Maturana e Verden-Zöller (2004, p. 231), a brincadeira é “[...] qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados”.

Para que a brincadeira aconteça, é através deste momento lúdico que a criança tem a oportunidade de se expressar, de se movimentar, tocar nas outras pessoas envolvidas na brincadeira; com isto vale ressaltar que é no brincar que a criança atua no mundo em que vive (ARRUDA, BORGES, 2011).

É significativa a importância do aspecto emocional que permeia as brincadeiras, onde as crianças negociam formas de realização da atividade lúdica, entram em conflitos, adaptam brincadeiras já existentes e criam outras, explorando várias sensações e vivenciando uma com as outras (ou até mesmo quando brincam sozinhas) formas de ser e também vão paulatinamente tomando consciência de seus corpos e o uso destes nos espaços.

Maturana e Zöller (2004, p. 229) vão mais além quando afirmam que uma criança cresce sadia, mentalmente e emocionalmente, quando o faz numa dinâmica de brincadeiras com seus pais e/ou responsáveis por elas. Segundo estes autores:

Nessas interações, seus corpos se encontram em total aceitação mútua quando se tocam, escutam-se e se vêem no presente, numa dinâmica de confiança mútua e total. É essa confiança que dá à criança a possibilidade de crescer em auto-aceitação e auto-respeito que possibilitam que ela aceite os outros, o que constitui a vida social.

Fato este que nem sempre ocorre dado o tipo de sociedade em que vivemos, cuja racionalidade e competitividade se impõem às emoções como fator determinante no posicionamento do sujeito social que almeja encontrar seu espaço no mercado de trabalho; em outras palavras, pode-se visualizar que o tempo com que os pais e/ou responsáveis passam com seus filhos vem-se encurtando em prol do trabalho e/ou outras atividades que não os incluem totalmente. A respeito, Maturana e Zöller (2004, p.241) alertam:

Vivemos numa cultura que nega a brincadeira e valoriza as competições esportivas. Nessa cultura não se espera que brinquemos, porque devemos estar fazendo coisas importantes para o futuro. Não sabemos brincar. Não entendemos a atividade da brincadeira.

Seguindo o raciocínio dos autores, acredito que estamos, enquanto pais e educadores, mais focados em preparar as crianças para um porvir do que centrados no momento presente; o fato é que, para nós, o quanto antes as pessoas já comecem a investir no seu projeto de vida, tornam-se comprometidas e mais preparadas para enfrentarem o mercado de trabalho e adaptados ao modelo de sociedade civil ao qual estamos inseridos, absorvendo irreflexivamente padrões de comportamento e estereótipos sociais sem antes avaliá-los e

prová-los pelo próprio crivo conceitual. Reportando às idéias de Abramowicz et al (2009, p.182) sobre o processo educativo escolar e que não deixa de ser vivido em outros ambientes, posto que formaliza um projeto de povo e de nação observa-se que:

Ainda hoje, quando a professora de crianças pequenas solicita, utiliza e ensina determinados modos de ser e agir, ela está aliada a uma determinada concepção de povo e raça, mesmo que não saiba exatamente da processualidade da construção desse conceito e de suas implicações. A professora subjetivada nessa sociedade que produz incessantemente modos de ser e agir acaba internalizando, como algo próprio, hábitos, valores e cuidados que se aliam a uma forma específica de produção do povo.

Acredito, com isto, que vivemos numa sociedade que espera resultados imediatos e visíveis, que coloque os sujeitos o mais cedo possível na esfera do capital, para que atendam às expectativas da ordem vigente. Segundo Dussel (1977, p.181) “[...] As instituições burocráticas educativas e de comunicação de massa introjetarão cientificamente (segundo a melhor pedagogia) a ideologia dominadora [...]”.

Segundo Abramowicz et al. (2009) o espaço público para a educação infantil deveria ser aquele que priorizasse a fala das crianças, suas necessidades de aprendizagem, os possibilitando uma infinidade considerável de experimentações, ao contrário do que se realiza quando se toma a educação pela ótica da “[...] segurança material e imaterial [...]” aproximando-a mais do contexto familiar do que do sujeito de direitos. Nas palavras da autora:

[...] É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é a mãe, nem a tia; a colega não é a irmã; e brincar de casinha não é imitar papai-e-mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à idéia de mulher, de casal e de povo. Nessa educação, a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e a deixar de fazer, a estudar, deixar para lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas.[...] (ABRAMOWICZ et al., 2009, p.194).

Esta preocupação para que as crianças digam suas palavras e se façam compreendidas acontece quando valorizadas nas práticas sociais nas quais participam. Os processos educativos presentes na interação que fazem entre si e com os profissionais envolvidos auxiliam na construção conjunta dos saberes, negando a vertente educativa “bancária” que, de acordo com Freire (1987) se caracteriza pelo depósito de conteúdos que nada mais faz que oprimir e gerar medo aos educandos.

O brincar é uma tomada de atitude da criança para que se relacione e correlacione com o meio externo, mesmo estando brincando sozinha ela se envolve numa série de

representações seja de personagens imaginários, seja através da reprodução do vivenciado cotidianamente e/ou no aproveitamento criativo do espaço e dos objetos que estão à disposição que acredito ser uma prática relacionada ao conviver e trocar experiências uns com os outros.

Através da convivência, as crianças vão formando suas identidades e se reconhecendo enquanto pessoas inseridas no mundo, podendo perceber-se enquanto integrantes de um grupo, de uma comunidade, de uma família e da cidade em que vivem. De acordo Oliveira et al. (2009, p. 06):

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais.

Brincando umas com as outras, na convivência diária, as crianças vão significando, produzindo e reproduzindo o que lhes acontecem nos vários ambientes que freqüentam; brincam com aquilo que fazem na escola, representam a relação que estabelecem com seus familiares e amigos.

Observa-se, no entanto, que não há para quem faz (neste caso, as crianças quando brincam espontaneamente), um objetivo a ser alcançado; a brincadeira tem uma finalidade em si mesma. Por isso, o jogo de poder existente na relação criança-adulto às vezes é muito tenso, já que a criança, também, resiste para que o brincar tenha continuidade. “Elas são capazes de burlar algumas regras e normas dos adultos e criam entre elas verdadeiros sistemas culturais de apreensão de significados do mundo que ainda necessitamos estudar e compreender [...]” (DELGADO, MÜLLER, 2009, p. 144).

Quando enfatizo que o brincar não tem uma finalidade expressa para a criança, não quero dizer que não haja aprendizagem através das brincadeiras, pois, através delas, a criança tem a “[...] oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, uma abertura para o diálogo com o mundo dos adultos [...]” (BONTEMPO, 2011, p.76-77), além de poderem “[...] lidar com complexas dificuldades psicológicas através do brincar [...]” (BONTEMPO, 2011, p. 74).

Um com as outras e brincando, as crianças são estimuladas a darem um sentido àquilo que lhes acontece cotidianamente, são convidadas a refletirem, mesmo que indiretamente, sobre a presença do diferente em suas vidas; sendo este outro, tanto os colegas que brincam juntos quanto os educadores que convivem com elas. Para Oliveira (2009, p.

314) “[...] Na convivência, somos incitados e incitadas a procurar e respeitar as diversas manifestações espirituais, materiais e culturais.[...]”

Outro fator que considero importante observar é que os elementos pertencentes à nossa cultura (seus valores) acabam permeando as brincadeiras infantis, tanto na representação daquilo que elas vivem cotidianamente na escola, em casa e em outros grupos nos quais participam, quanto na fala e na resolução de conflitos, tendendo a (re) produzir aquilo que vivenciam, dando, é claro, a interpretação e o sentido próprio de que necessitam no momento do brincar. Bontempo (2011, p.75) chama a atenção sobre este aspecto:

Dentro de uma mesma cultura, crianças brincam com temas comuns: educação, relações familiares e vários papéis que representem as pessoas que integram esta cultura. Os temas, em geral, representam o ambiente das crianças e aparecem no contexto da vida diária. Quando o contexto muda, as brincadeiras também mudam.

Acredito que o educador que esteja preparado a lidar com o lúdico, ou melhor, que saiba desenvolver-se nas brincadeiras junto às crianças, tem a oportunidade de vivenciar uma trajetória única na relação com os educandos, é capaz de adentrar no universo infantil ensinando e aprendendo em interação. O que lhe ajudará a perceber o lugar do aluno neste processo e não apenas o seu lugar enquanto educador. Mrech (2011, p.121) destaca que:

[...] antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. A capacidade lúdica do professor é um processo que precisa ser pacientemente trabalhado. Ela não é imediatamente alcançada.

A meu ver, este processo de resgate do lúdico na vida do adulto requer tempo e saber olhar para si mesmo enquanto ser em construção, retomar nossa criança interna só se faz na prática; brincar se faz brincando, permitindo que, em determinados momentos, as crianças conduzam o jogo e/ou brincar, em prol de suas necessidades de explorarem o espaço; neste caso, Mrech (2011, p.137) nos convida a refletir sobre o olhar que construímos em relação ao educando, embora a autora utilize o termo aluno:

É o próprio aluno que tem de dizer quem ele é, do que gosta, com quem quer brincar etc. Normalmente, este é um dos processos mais difíceis de o professor alterar. Para muitos professores, a imagem do aluno chega a adquirir a certeza de uma crença. O professor acredita piamente que a imagem que ele tem do aluno é o próprio aluno. Ele não percebe que, sendo uma imagem, é um estereótipo, uma construção na linguagem. Em suma, não se dá conta de que a imagem do aluno é uma produção sua, uma interpretação sua de quem é esse aluno. O aluno está em outro contexto, que deve ser resgatado através da própria relação.

Este não se permitir, ou seja, não se abrir para a relação educador – educando cria um contraponto antidialógico e arbitrário onde as atividades são sempre pensadas de cima para baixo, do educador para o educando; nessa proposta, aquelas crianças que “ousam” ultrapassar os limites considerados corretos pelos educadores são “taxadas” como bagunceiras, entre outros estereótipos comuns àqueles que não aprendem como o sistema “bancário” imagina que devam aprender.

O fato é que, por mais que a proposta dos serviços socioeducativos desenvolvidos por órgãos públicos nos levem a pensar que são emancipadores para as crianças atendidas, há sempre uma questão que vem a incomodar-me enquanto profissional, que diz respeito à possibilidade das crianças também participarem da elaboração das atividades, colocando-se presentes enquanto ludicidade em movimento? E como as brincadeiras são preservadas em detrimento do cronograma a ser cumprido?

Acredito que todo educador envolvido no processo educativo infantil deveria fazer-se estas perguntas, na tentativa de poder ultrapassar a visão unilateral e adulta que perpassa o processo educativo, considerando “o como”, “com quem” e “quando” cada criança constrói o seu conhecimento; para isto, segundo Mrech (2011, 142), o educador “[...] pode pedir para que a criança fale de suas percepções, investigando o modo como ela constrói o objeto [...]”, seja este o brinquedo, sejam os recursos utilizados para desenvolver as brincadeiras ou até mesmo através da observação do movimento e da ação das crianças quando se encontrem em grupo ou sós para o desempenho de alguma atividade. Entendo, com isto, que através dos gestos e do (des) locar-se, a criança, também, significa o espaço ao qual está inserida. Maturana e Zöller (2004, p.130) alertam para o fato da dualidade entre corpo e espírito:

Devido à separação do corpo e do espírito em nossa cultura- e à freqüente instrumentalização das relações interpessoais-, muitas das nossas crianças crescem sem visão social e de si mesmas, por não aprenderem a viver a aceitação mútua e plena como algo natural e espontâneo. O fato de que isso ainda não aconteça com todas as crianças só revela que ainda existem situações em seu desenvolvimento que lhes permitem viver a auto-aceitação corporal, que é necessária à vida individual e social consciente e bem integrada.

Parece-me relevante o fato de que também nos expressamos, ou seja, conversamos uns com os outros na convivência, não apenas através da linguagem oral, envolvemos movimentos, gestos, brincadeiras naquilo que não conseguimos através da oralidade; Maturana e Zöller (2004, p.152-153) vão mais longe, quando afirmam que “Há processos e configurações de movimentos simples, que a criança precisa viver para construir os espaços

sociais de relações nos quais irá existir por meio do desenvolvimento de sua consciência corporal. [...]”

Então, para os autores supracitados, o fato de estarem envolvidas nas brincadeiras e entregues às situações vivenciadas no brincar, as crianças vão experimentando o próprio corpo, desenvolvendo o senso de equilíbrio, descobrem o “outro”, se descobrem enquanto potencialidades de irem, além daquilo que fazem, se abrindo para suas consciências de seres presentes no mundo.

Pelo exposto até aqui, foi delineada uma compreensão que precisa ser incorporada na política pública de assistência social, enfatizando a participação popular enquanto parte do processo democrático brasileiro, seja aos processos educativos referentes à educação não escolar com crianças inseridas em serviços socioeducativos, bem como o conceito de infância e a importância do brincar e da convivência para as mesmas.

Analisando, também, como a possibilidade de expressão e real participação muitas vezes é negada a uma quantidade expressiva de crianças brasileiras pelo fato de vivermos numa sociedade que prioriza o adulto e não reconhece as crianças enquanto “agentes sociais” e competentes para a ação, para a comunicação e troca cultural (CRUZ, 2008), e, no caso desta pesquisa, visa-se enfatizar as possibilidades de aprendizado que acontecem a partir da convivência e do brincar, do serviço socioeducativo Girassol na cidade de Cristais Paulista, situada no interior do estado de São Paulo, que será apresentado no capítulo a seguir.

## 4 PERCURSSO METODOLÓGICO

No colégio decorei taxonomias botânicas. Mas nunca um professor nos mostrou uma árvore. “Árvores” não caíam na prova; só o nome das árvores.

(Rubem Alves, 2010)

Optei, então, pela pesquisa qualitativa por esta garantir uma relação muito mais próxima entre os sujeitos pesquisados e a realidade na qual estão inseridos, podendo, enquanto observadora, vivenciar junto aos observados, de forma mais dinâmica e não experimental, o dia a dia através da convivência e das brincadeiras estabelecidas pelas crianças.

Neste estudo, busca-se encontrar o que acontece com as crianças quando, no cotidiano das ações socioeducativas do Serviço Girassol oferecido pelo CRAS do município de Cristais Paulista (interior de São Paulo), convivem e brincam umas com as outras. Segundo Chizzotti (2006, p. 79):

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

É importante enfatizar que, ainda, se conhece pouco sobre os significados e sentimentos das crianças sobre as suas experiências e aquilo que faz parte do universo delas (CRUZ, 2008, p.13), quanto à infinidade de elementos que se apresentam nas brincadeiras e do linguajar específico e inusitado que trazem consigo em relação ao que fazem. Para Cruz (2008 p.12-13):

[...] os julgamentos, os receios, as preferências etc. das crianças geralmente não têm sido alvo de interesse de estudo. Quando o são, a prática mais comum é se recorrer aos adultos (geralmente seus familiares ou professores) para obter informações-relevando a desconfiança em relação à competência das crianças para se comunicarem e também remetendo ao fato de ainda não serem tomadas como sujeitos.

Para conseguir aproximar-me da realidade das crianças, enfatizo a relevância da abordagem qualitativa, sobretudo, de poder examinar minuciosamente todos os dados levantados durante a presença no campo e recolhidos nas anotações, para compreender como estas dão sentido ao que fazem diariamente (BIKLEN; BOGDAN, 1994), a fim de poder perceber cada vez mais o lugar das crianças enquanto participantes de um serviço socioeducativo e, também, colocá-las numa situação em que suas falas possam ser

consideradas rompendo com a visão das crianças enquanto “não sujeitos” e não responsáveis pelo que dizem.

Compreendo ser de suma importância a possibilidade de convivência entre pesquisador e os sujeitos pesquisados aprendendo uns com os outros, que Brandão e Strech (2006, p. 43) definem como um “ [...] momento de trabalho de educação popular realizado junto com e a serviço de comunidades, grupos e movimentos populares [...]”. Neste sentido, a pesquisa em práticas sociais não objetiva apenas a coleta dos dados para que se responda a uma questão de pesquisa, mas envolve o pesquisador e o compromisso que passa a ter frente aos colaboradores da pesquisa, àqueles que, por alguma situação, são excluídos e marginalizados socialmente.

Com isto, concordo com Minayo (2003, p.21) quando afirma que a pesquisa qualitativa se caracteriza por uma infinidade de dados que não podem ser quantificados e que se constituem através “[...] de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis [...]”. Há, portanto, que estar totalmente presente, ou seja, propiciar através da escuta “[...] a possibilidade dos sujeitos pronunciarem a sua palavra [...]” (Freire, 1987, p.123) e não moldá-los àquilo que gostaríamos de ouvir. Além disso, como Chizzoti (2006, p.83) explica:

Na pesquisa qualitativa, todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam.

“[...] Nesse processo, mesmo partindo de planos desiguais, ambas as partes buscam uma compreensão mútua. O objetivo prioritário do pesquisador não é ser considerado um igual, mas ser aceito na convivência.[...] (MINAYO, 2003, p.62)

Segundo a literatura, há no contato entre adultos e crianças uma desigual relação de poder, o adulto tende a centralizar o seu conhecimento em detrimento do Outro que, neste caso, como ressalta Dussel (1977), exerce a função de dominado, impedido de realizar-se no seu mundo, em suas vivências e experiências. Segundo Campos (2008, p.38):

O pesquisador também precisa levar em conta a desigual relação de poder entre adultos e crianças, combinada com as também desiguais relações étnicas e de gênero, que muitas vezes levam as crianças a fornecerem as respostas que julgam serem esperadas e não aquelas que refletem honestamente seu ponto de vista.

Neste sentido, o pesquisador enquanto participante deste processo social desigual e excludente deve garantir a sua presença em campo enquanto possibilidade de encontro de sujeitos para “pronunciarem o mundo”, ou seja, a total compreensão da dimensão dialógica

existente na troca de informações sobre suas realidades (FREIRE, 1987). Para que isso acontecesse na relação com as crianças, compreendo que poder brincar, contar histórias, fazer as atividades que estavam desenvolvendo com os educadores, perguntar o que eu não sabia para elas e não para o adulto presente na sala, estar aberta e com elas nos aproximou gradativamente. Na tentativa de compreender os aspectos fundamentais dos comportamentos relativos ao grupo social ao qual pertencem. (CRUZ, 2008).

Acredito, conforme discute Reis (2009, p.58) em sua dissertação, que a pesquisa em práticas sociais possibilita “[...] o respeito ao saber dos sujeitos e suas experiências de vida sem impor-lhes prescrições, tendo a convivência e o diálogo como procedimentos fundamentais [...]”; cabe ressaltar, então, que são sujeitos e não objetos de pesquisa, pessoas cuja subjetividade e experiência de vida influem diretamente no resultado da pesquisa.

Pude, através da observação participante, modificar e ser modificada pelas crianças através da convivência diária e participando de duas das oficinas realizadas no serviço socioeducativo. Minayo (1994, p.59) compreende que “[...] O observador, enquanto parte do contexto de observação, estabelece uma relação face a face com os observados. Nesse processo, ele, ao mesmo tempo, pode modificar e ser modificado pelo contexto [...]”. Ainda que os conhecimentos sejam diferentes, na perspectiva dialógica os saberes acadêmicos e os populares se implicam mutuamente. Para Oliveira (2009, p.312):

A educação dialógica acontece no trabalho conjunto e no intercâmbio em que todos aceitam como valiosas as diferentes contribuições de cada um, embora oriundas de diferentes bases, sejam elas, por exemplo, do conhecimento acadêmico ou do popular.

Então, para que se possa conhecer mais a respeito da realidade pesquisada, nos subitens 4.1 e 4.2, será apresentada uma breve caracterização tanto da cidade e do Serviço de Convivência pesquisado quanto os dados referentes às participantes do estudo.

#### **4.1 A cidade e o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol**

Quem sonhou aquela casa na montanha sonhou com o aconchego. Todos juntos, crianças, velhos, adultos, convidados, rindo, comendo, bebendo, conversando. Pois não é para isso que se constrói uma casa? Para a comunhão e o amor?

(Rubem Alves, 2010)

Cristais Paulista é um município com 7.591 habitantes, sendo 5.531 localizados na

área urbana e 2060 na zona rural<sup>11</sup>, considerado, portanto, seguindo as orientações da Política Nacional de Assistência social (PNAS/2004)<sup>12</sup> como de pequeno porte I<sup>13</sup>.

Integra a região administrativa de Franca, ocupa uma área de 385, 460 Km<sup>2</sup> e densidade demográfica hab./km<sup>2</sup> de 17,01. Apresenta como principal fonte de renda o trabalho na zona rural, na safra do café; outras pessoas buscam emprego na cidade de Franca, no setor comercial e/ou das indústrias de calçados e lingerie.

Há uma pequena quantidade de bancas de pesponto de calçados e/ou o trabalho individual de pesponto realizado em casa para empresas de Franca; uma pequena fábrica de doces e a indústria Camari produtora de lingüiças de porco.

Cristais Paulista inicialmente nomeada “Villa dos Crystaes”(pela grande quantidade de cristais de quartzo misturados aos cascalhos encontrados na região) teve origem através da produção cafeeira:

Tendo como fator importante à aquisição de grande extensão de terras realizada pelo Sr. Alexandre Villela de Andrade da vizinha cidade de Pedregulho em 1890, aos poucos desenvolveu-se economicamente pela grande produção de agrícola ocorrida no local. De acordo com informações colhidas com a família do Sr. Alexandre Villela de Andrade, a fundação tem origem quando o mesmo escolheu uma área da propriedade para instalar uma máquina de beneficiar o café produzido por ele e pelos fazendeiros vizinhos. (História de Cristais Paulista, 2009)

No ano de 1910 foi elevada à condição de distrito e pelo nome Crystais ser idêntico ao de outras cidades do Estado de Minas Gerais e Goiás, o Governo Federal estava enfrentando problemas quanto ao repasse de verbas, então, Crystais passou a ser nomeada Guapuã, (que significa Pouso Alto em Tupy Guarani) a partir de 1949. Em 1950, no entanto, surge um movimento que visava à volta do nome antigo e a emancipação do distrito em relação a Franca, e foi somente em 1958 que o município conseguiu a independência política e administrativa de Franca e, em 1964, o nome passa a ser “Cristais Paulista” (História de Cristais, 2009).

Em Cristais há um grande contingente populacional que não é natural do local, o que se explica pela construção da hidrelétrica em Estreito no Rio Grande, em Pedregulho:

a usina hidrelétrica de Peixoto, hoje denominada “Mascarenhas de Moraes”, que continuou popularmente conhecida como “Peixoto” inaugurada em 1968 e outra usina, a de Jaguará, na década de 1970. A obra da usina de Peixoto foi tida como a maior de toda América do Sul na época. Construída a partir de 1950, pela Companhia Paulista de Força e Luz (CPFL) e somente a partir de 1973, passou a ser operada por Furnas. A sua construção pode ter trazido para a região cerca de 15 mil

---

<sup>11</sup> Dados obtidos por IBGE/2010.

<sup>12</sup> (BRASÍL, 2004/2005).

<sup>13</sup> Entende-se por pequeno porte aquele cuja população chega a 20.000 habitantes (até 5.000 famílias em média). (BRASIL, 2004/2005, p16).

homens. Migrantes nordestinos foram atraídos pela grande obra [...] (SILVA b, s/d)

Neste contexto, ainda hoje, em Cristais Paulista observamos que existe uma grande quantidade de pessoas que continuam vindo de outras regiões, principalmente dos estados de Minas Gerais (divisa com a Bahia) e do nordeste; contando com o trabalho sazonal da safra do café.

Por ser um município com poucas oportunidades formais de trabalho, há uma parcela considerável da população que recebe até menos que um salário mínimo ao mês. Segundo a Secretaria Nacional de Renda e Cidadania, dados de 2008<sup>14</sup> são, ao todo, 740 famílias cadastradas com perfil de receber o Programa de Transferência de Renda Federal Bolsa Família e 368 recebendo.

Em contrapartida, e segundo dados do Departamento de Assistência Social de Cristais Paulista (dados cedidos em 28/09/2010), há cadastradas 966 famílias sendo 835 domicílios ativos, ou seja, famílias que se encontram em situação de pobreza ou de extrema pobreza aptas a receberem o Bolsa Família (cuja renda per capita não ultrapassa R\$ 140,00); destas, 629 da zona urbana e 308 da zona rural; significando que uma quantidade expressiva de pessoas está descoberta quanto à possibilidade de aumento da renda familiar por, ainda, não terem sido incluídas no Programa pelo próprio Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), já que cabe aos profissionais cadastrarem as famílias e preencherem os documentos necessários, sendo as vagas disponibilizadas de acordo com o MDS.

Quanto ao Programa de Transferência de Renda Estadual “Renda Cidadã”, são 180 famílias recebendo o repasse e 30 em perfil de receber que se encontra em lista de espera por não haver vagas suficientes.

Por ser um município pequeno e não haver um número adequado de profissionais para executar todos os serviços, a inserção em programas de transferência de renda se dá muito mais pela própria procura das famílias do que por busca ativa do órgão gestor. Acredito, enquanto profissional do Departamento de Assistência, que se houvesse a busca, mais pessoas estariam no perfil de receberem.

Com isto, cabe ao Departamento de Assistência Social do Município, órgão criado no ano de 2006 e atrelado diretamente ao gabinete do prefeito: gerir, elaborar, desenvolver, acompanhar, cadastrar, receber as famílias, respaldando, além do cadastramento em programas de transferência de renda, serviços que visem o atendimento a quem em situação

---

<sup>14</sup> Consulta feita em 16/09/2010. In: <http://www.mds.gov.br/sobreministerioestrutura/secretaria-nacional-de-renda-de-cidadania>.

de vulnerabilidade necessitar.

Vinculado ao Departamento, portanto, se encontra o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), responsável pelo acompanhamento da Proteção Básica, isto é, trabalha para “evitar” situações de risco social, e atua “[...] na produção de uma gestão territorial que aproxime e integre as atenções de proteção à família e ao cidadão ao conjunto dos serviços públicos e das redes socioassistenciais e comunitárias de sua área de abrangência [...]” (CARVALHO, 2009, p. 18) através da oferta de serviços que objetivem a convivência, a socialização e o acolhimento, àqueles cujos vínculos familiares e comunitários não foram rompidos, também a integração ao mercado de trabalho. (PNAS, 2004).

O CRAS de Cristais Paulista está situado na região central da cidade e divide o mesmo espaço do Departamento de Assistência Social; um novo equipamento está em processo de construção, este mais adaptado a receber a população usuária de seus serviços, e será inaugurado no primeiro semestre de 2012. Neste sentido, então, apesar de ser funcionária do Departamento de Assistência Social, sempre estive acompanhando diretamente os trabalhos realizados no CRAS.

Estar mais próxima, por outro lado, me possibilitou vivenciar muitos dos conflitos referentes à oferta dos serviços: uma delas se refere à pequena quantidade de pessoas atendidas dada a grande demanda com perfil de atendimento. Se consideradas apenas aquelas que recebem o Bolsa Família e o Renda Cidadã, que somam um total de 548 famílias, os serviços de convivência só conseguem atender em torno de 100 adultos, 24 crianças e 16 adolescentes ao ano.

Os serviços com crianças, por sua vez, oferecem inicialmente atividades complementares à escola (em contra turno), “[...] contribuindo com a diminuição da situação de ameaça ou violação de direitos como: trabalho infantil, violência doméstica, situação de rua, maus tratos e evasão escolar [...]” (PMCP, 2006, p.01). Segundo as referências do Serviço Girassol (PMCP, 2006, p.2), “[...] os principais problemas que envolvem este público referem-se à rebeldia, negligência e alcoolismo dos pais [...]”.

A implantação do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol, inicialmente intitulado “Projeto Girassol”, teve como objetivo principal, no ano de 2006, a solicitação, das mães atendidas no CRAS, em ter um espaço que recebesse seus filhos no momento em que não estivessem na escola para que não ficassem sozinhos e ociosos em casa, enquanto os responsáveis estivessem no trabalho. A grande maioria trabalhava na zona rural e/ou outro tipo de trabalho braçal e não tinham condições financeiras para arcar com os gastos referentes a alguém que pudesse cuidar de seus filhos; geralmente, quando tinham irmãos

adolescentes eram estes que assumiam esta responsabilidade.

A partir do ano de 2009, através da resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009<sup>15</sup>, este trabalho realizado com crianças e adolescentes passa a ser denominado de “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” somado a uma estruturação quanto à forma de execução, atendimento e público alvo. Pode-se observar que, em Cristais Paulista, há uma documentação que ainda não foi alterada e que denomina o serviço pelo nome de Projeto e, no Plano Municipal de Assistência Social, já está caracterizado como “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”.

Seguindo as orientações da tipificação nacional dos serviços socioassistenciais, no início do ano de 2011 realizamos um processo seletivo que buscou eleger as crianças que seriam atendidas, não apenas pelo critério de trabalho dos pais, mas, também, tentando abranger aquelas portadoras de deficiência, crianças cujas famílias são beneficiárias dos Programas de Transferência de Renda, encaminhadas pelo Conselho Tutelar e escola, dentre outras situações consideradas pela equipe profissional como fragilização dos vínculos comunitários e familiares: alcoolismo dos pais e/ou responsáveis, crianças inseridas em ambientes expostos à prostituição, bebidas e doença mental de seus responsáveis; além das exigências do Juiz da Vara da Infância e Adolescência para que determinados casos tivessem prioridade de atendimento.

Nos anos iniciais 2006 e 2007, as atividades foram programadas de forma a desenvolver ações culturais, artísticas, recreativas e esportivas, tendo como parceiros a Secretaria de Esporte e Cultura do Município, Escolas Municipais, Conselho Tutelar e Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e financiamento do Governo Estadual e da Prefeitura (PMCP, 2006).

No ano de 2008, com a entrada de nova equipe técnica e passada a fase experimental do “Projeto”, outras atividades foram incorporadas e algumas mantidas de acordo com a aceitabilidade por parte das crianças, dos profissionais envolvidos e da disponibilidade de verba por parte da Prefeitura. Atualmente, as crianças do período da manhã entram às 07h00 e saem às 11h00, todos os dias, e as do período da tarde entram às 13h00 e saem às 17h00; são desenvolvidas atividades diferentes diariamente: oficinas temáticas desenvolvidas pelas educadoras sociais, acompanhamento psicopedagógico, oficinas de teatro, dança e músicas pertencentes ao folclore brasileiro (Grupo Cangoma), atividades esportivas (em parceria com a Secretaria de Esporte e Cultura), aulas de violão, atividades no TeleCentro; todas estas

---

<sup>15</sup> Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

desenvolvidas tanto no período da manhã quanto da tarde, sem alterações.

Todo ano é feito processo seletivo para a entrada no Serviço Girassol, das vinte e quatro crianças atendidas muitas continuam nos próximos anos, por atenderem aos critérios de elegibilidade e poucas saem (caso hajam superado a situação que lhes justificou a entrada no Serviço e/ou necessitem mudar de município) para que a vaga possa ser preenchida por outra criança (há para isso uma lista de espera) e/ou ao completarem 12 anos são encaminhadas ao Serviço Beija-Flor.

Com isto, no ano de 2011, analisando as fichas de matrículas arquivadas no CRAS, das doze crianças que foram selecionadas inicialmente a frequentarem o Serviço no período da manhã, dez continuaram até o final do ano. No período da tarde, apenas houve uma desistência.

Cabe ressaltar, no entanto, que a estrutura física do CRAS (no período da pesquisa) não foi projetada para atender ao público infantil; atualmente, suas instalações se encontram em uma casa antiga alugada pela Prefeitura Municipal de Cristais Paulista, não há banheiros adaptados, entrada para deficientes físicos, os quartos foram mobiliados para atenderem aos Serviços de Convivência, a copa passou a funcionar como Refeitório e o espaço do quintal para desenvolvimento das atividades ao ar livre. Limitação esta que pretende ser superada pela construção do novo CRAS.

Na perspectiva, portanto, de se criar espaços de convivência e de fortalecimento de vínculos para aquelas crianças de alguma forma envolvidas em situação de vulnerabilidade e risco social, o serviço pode ser uma possibilidade para que sejam contempladas como sujeitos plenos e possam vivenciar, através do dia a dia de convivência e das brincadeiras, novas experiências que sejam educativas, dialógicas e estimulantes e que conheçam o mundo através da heterogeneidade de cada criança participante e das atividades propostas. Ainda que o Serviço comporte aspectos a serem criticados, cabe enfatizar a importância de que novos processos de ensino e aprendizagem sejam ofertados às crianças, dada à fase de formação e conhecimento de si e do mundo que acerca o universo infantil. Segundo Silva (2007, p. 46):

Mesmo sendo processo que se dá permanentemente, a educação assume importância maior ainda durante a infância e a juventude por se revestir nestes momentos, face às características de formação física, psíquica, cognitiva, moral então vividas, de uma feição de vivência primeira, abertura a possibilidades, aprendizagem de valores e posturas diante da vida e dos outros.

Antes, contudo, de apresentar as bases metodológicas do estudo e de iniciar a descrição e análise dos dados, cabe apresentar os sujeitos da pesquisa, bem como suas

principais características e tentar elucidar o “por quê” de serem convidadas a participarem da pesquisa.

## 4.2 As participantes

Após várias inserções em campo, pude paulatinamente reconhecer quem seriam as participantes da pesquisa. As crianças convidadas, bem como a definição do número de participantes se deveram tanto às características consideradas relevantes ao andamento da pesquisa (tais como: compromisso com a pesquisa e disposição para a sua realização) quanto à heterogeneidade dos sujeitos que segundo Arnoldi e Rosa (2008, p. 53) “[...] propicia uma maior quantidade de dados qualitativos [...]”.

Neste sentido, a partir de várias discussões junto à professora orientadora, concluímos que seriam convidadas três crianças de acordo com o tempo de permanência no Serviço Girassol: uma que estivesse há mais tempo, uma há menos tempo e outra a um tempo intermediário. No entanto, no decorrer da pesquisa de campo e das entrevistas, pudemos observar que o tempo de permanência no Serviço não apresentou dados diferentes em relação ao brincar e à convivência das crianças participantes. Isto se deve ao fato de que, das doze crianças atendidas no período da manhã, quatro são irmãos, quase todos estudam na mesma escola e, por ser um município pequeno, já se conheciam de outros espaços, sendo a acolhida entre eles realizada rapidamente e a adaptação também. Então, das dez que permaneceram desde o início até o final do ano de 2011, cinco meninos e cinco meninas, optamos por aquelas que tiveram menos faltas; embora os cinco meninos estivessem constantemente, houve períodos em que, por motivos justificáveis, três deles não foram assíduos às atividades; optamos, também, por não selecionarmos irmãos para as entrevistas; dois deles são irmãos de uma das selecionadas; ocorrendo, então, ter sido a pesquisa realizada apenas com meninas.

Com isto, o período constante de participação estabelecido como critério de seleção indicava um tempo no qual o (a) educando (a) tivera oportunidade de experimentar diversas atividades, bem como a alteração das mesmas, dos educadores (as) e dos colegas.

Embora as três meninas e suas mães participantes quisessem manter os nomes verídicos, se sentindo parte da construção da dissertação de mestrado, por questão de ética e uma vez que o termo de consentimento livre e esclarecido assinado por elas lhes assegurasse o sigilo, optamos por substituir os nomes verídicos, aproveitando uma das brincadeiras realizadas por nós em uma das inserções em campo em que escolhemos nomes de frutas para

brincarmos de bola, bem como adotar para as mães o nome da árvore da fruta denominada por sua respectiva filha.

Em um primeiro momento, através de conversas com a educadora e análise das fichas de matrículas foram convidadas as três crianças; a partir disto, e dado o interesse e envolvimento das mesmas, foram selecionadas:

1) Goiaba, 09 anos, frequenta o Serviço Girassol há três anos, (auto) declara-se parda, gosta de brincar de bonecas e de estudar, tem um problema de saúde que necessita cuidados diários, estuda na quarta série da escola Municipal Amélio de Paula Coelho.

2) Morango, 10 anos, está há aproximadamente dois anos no Serviço Girassol, (auto) declara-se branca, apesar de ter a pele morena, gosta de atividades físicas e de tocar percussão, estuda na quinta série da escola Municipal Amélio de Paula Coelho.

3) Jabuticaba, 08 anos, entrou no Serviço Girassol em fevereiro de 2011, (auto) declara-se branca, gosta de dançar e brincar de boneca, estuda na terceira série da escola Amélio de Paula Coelho.

Entrei em contato por telefone com as mães das meninas e estas, também, concordaram em conceder a entrevista completando, assim, o grupo de participantes:

4) Goiabeira, 34 anos, é separada de seu companheiro, sendo responsável sozinha por cuidar do sustento da casa, (auto) declara-se parda, completou o ensino médio, tem mais um filho de 13 anos de idade, vive em casa alugada, trabalha de gari, recebe um salário mínimo ao mês, participa do Programa de Transferência de Renda “Renda Cidadã”.

5) Morangueiro, 28 anos, vive com o companheiro (trabalhador rural), (auto) declara-se branca, é catadora de lixo reciclável, não tem uma renda fixa mensal, estudou até a quinta série do ensino fundamental, tem mais três filhos com 12, 13 e 6 anos de idade, vive em casa alugada, recebe o Programa de Transferência de Renda “Bolsa Família”.

6) Jabuticabeira, 44 anos, é separada do companheiro, (auto) declara-se branca, estudou até a quinta série do ensino fundamental, tem mais cinco filhos com 4, 7, 10, 12 e 14 anos de idade, vive em casa alugada, trabalha de gari, recebe um salário mínimo ao mês, recebe o Programa de transferência de Renda “Bolsa Família”.

Enquanto responsáveis pelas crianças, foram selecionadas as mães por estas terem maior disponibilidade para a pesquisa e estarem mais presentes quanto à participação nas reuniões de pais e nas outras atividades desenvolvidas pelo CRAS; durante todo o ano de 2011 apenas um pai compareceu às reuniões.

Neste aspecto, cabe destacar o papel que a mulher ainda exerce enquanto força de trabalho que, segundo Machado (1999, p.17):

[...] Nas sociedades capitalistas, o trabalho reprodutivo é de responsabilidade da mulher. Este fato é visto de maneira tão natural que não é nem mais entendido como trabalho, tornando-se invisível.

O papel de gerentes de comunidade tende a ser visto como uma extensão do papel reprodutivo. São as mulheres que se organizam para a reivindicação de serviços e infra-estrutura. Isto é feito para que elas consigam melhores condições para poder assegurar o bem-estar de suas famílias. Suas comunidades são sentidas como extensões da esfera doméstica.

Importante, então, enfatizar que, por serem separadas, Goiabeira e Jabuticabeira são responsáveis sozinhas por cuidarem do sustento da casa, seus ex-companheiros aparecem esporadicamente e quando o fazem não se responsabilizam por algumas atividades específicas dos filhos, tais como: acompanhamento escolar, cuidados com higiene, dentre outros. Morangueiro é casada, mas, por seu companheiro trabalhar na zona rural, tem o tempo quase todo comprometido pela atividade profissional.

Estes dados foram coletados nas fichas de matrícula das crianças atendidas pelo Serviço Girassol, nos cadastros dos Programas de Transferência de Renda “Bolsa Família e Renda Cidadã” e, sobretudo, através das conversas em que pude estabelecer uma relação mais amigável e recolher dados sobre a história de vida trazida pelas crianças e suas mães.

### **4.3 Procedimentos e instrumentos adotados**

Num primeiro momento da pesquisa, após a autorização da coordenadora do CRAS para que a mesma pudesse ser realizada e também a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Federal de São Carlos, conforme a Resolução 196/96, folha de aprovação parecer nº 015/2011 (Anexo 1), reuni-me com a orientadora social do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol do período da manhã ,tendo, também, a aprovação da mesma para a realização da observação.

Num segundo momento, realizamos uma reunião com todos os responsáveis pelas crianças inseridas no Serviço e lhes contamos sobre a pesquisa de mestrado e os objetivos da mesma, tendo sido, também, consentida a realização da pesquisa por todos que estavam presentes na reunião.

Após esta etapa, nos dias de matrícula, foi possível, com apoio da equipe do CRAS, conversar individualmente com todos os responsáveis cujas crianças foram convidadas, explicando-lhes melhor os detalhes da pesquisa e recolhendo a autorização de todos através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido 1 (Apêndice 3).

No cotidiano do Serviço Girassol e inspirada na colocação de Arnoldi e Rosa (2008, p.26) de que “A conversação, praticada e presenciada em situações naturais do dia a dia, é ponto de referência constante e a melhor maneira de exercitar a prática para a realização de entrevistas [...]” foi realizada, então, uma aproximação da pesquisadora às crianças participantes para que pudesse expor o conteúdo da pesquisa e receber a autorização das mesmas (Apêndice 4) deixando-as, livres caso não quisessem participar.

No momento inicial, foram feitas várias inserções junto aos dois grupos, tanto do período da tarde quanto com os da manhã, sem a preocupação de realizar observações sistemáticas. Ao todo foram vinte visitas, nas quais busquei participar de todas as atividades desenvolvidas com as crianças, dez com cada grupo, a fim de aproximar-me gradualmente e conhecer a realidade a ser estudada. Aproximação entendida conforme Minayo (2003, p.55) que consolide uma relação de respeito pelas pessoas e suas manifestações no interior do grupo em observação.

A partir da imersão em campo, foi possível focalizar os aspectos que estavam mais relacionados à questão de pesquisa, restringindo a observação a eles. Nesta fase, foram realizadas dez observações e os dados foram registrados em diário de campo<sup>16</sup> (modelo - Apêndice 2). No entanto, devido, sobretudo, ao tempo limitado das observações, optei por coletar dados somente com um dos grupos: o do período da manhã, dada a minha maior disponibilidade de tempo neste horário.

O Serviço Socioeducativo Girassol oferece, além das oficinas temáticas e apoio na realização das tarefas escolares com as orientadoras sociais, outras atividades interligadas e desenvolvidas uma vez por semana, sendo todas acompanhadas pela orientadora responsável: teatro (professor contratado), oficina de música e cultura popular brasileira (professora contratada), educação física (em parceria com a Secretaria de Esporte e Cultura), aula de violão (professor contratado), visitas semanais ao TeleCentro (parceria com a Secretaria de Educação), oficina psicossocial com a psicóloga do CRAS. Nesta perspectiva, frente às várias oficinas realizadas no Serviço optei por acompanhar duas delas: As oficinas temáticas com a orientadora social, que ocorrem todas as segundas-feiras, das 08h00 às 11h00, e as oficinas de Música e Cultura Popular Brasileira, que ocorrem todas as quartas-feiras das 08h00 às 09h30.

A primeira oficina foi escolhida primeiramente a pedido das educadoras do Serviço, com objetivo de que o material colhido lhes servisse de subsídio para a programação e

---

<sup>16</sup>O relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo (BIKLEN, BOGDAN, 1994, p.150).

organização das atividades e a segunda oficina escolhida por ser uma atividade que envolve os participantes em várias situações de aprendizagem: música, dança, história da cultura popular brasileira, temática esta que visa destacar o legado cultural do povo brasileiro, bem como suas manifestações típicas em cada região, sobretudo, no enfoque dado à cultura afro-descendente, não muito valorizada numa sociedade que tem como centro a cultura branca.

As observações (Apêndice 1) realizadas envolveram diferentes situações, inclusive a alteração de atividades devido a alguns fatos específicos que ocorreram: a facilitadora<sup>17</sup> (da oficina de Música e Cultura Popular Brasileira) que faltou, suspensão das atividades cotidianas para comemoração da Semana das Crianças. Neste caso, não deixei de fazer minha inserção em campo, aproveitei os momentos para vivenciar outras atividades que não estavam programadas. Costumava movimentar-me pelos espaços, a fim de poder acompanhar algumas conversas e brincadeiras. Em alguns momentos, sobretudo nas oficinas de Música e Cultura Popular, desenhei a disposição das crianças na sala para poder registrar os movimentos e alguns conflitos surgidos entre elas, tomando nota de todas as falas e movimentos relevantes. A maior parte dos registros foi realizada primeiramente no caderno para posteriormente registrá-los no computador.

Neste sentido, pude acompanhar as crianças em vários espaços: sala de atividades do CRAS, sala de Música, quintal do CRAS, parque da cidade, dentre outros. A disposição das crianças, de acordo com a atividade estabelecida, mudava, sendo, no entanto, que na maioria das vezes ou estavam em círculo, semicírculo ou sentadas umas em frente às outras.

Após ler e reler os diários de campo e levantar algumas dúvidas e perguntas quanto à questão de pesquisa, foi desenvolvido o roteiro de entrevista tanto para as crianças (Apêndice 5) quanto para seus responsáveis (Apêndice 6). Os roteiros das entrevistas por serem semi-estruturadas não excluíram a possibilidade de novas indagações que surgiram no decorrer de cada entrevista (ARNOLDI, ROSA, 2006) e, também, não me impossibilitaram de rever junto aos entrevistados algumas questões que ficaram pendentes para uma melhor compreensão dos dados coletados.

Todas as entrevistas foram feitas nas dependências do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), por opção dos próprios entrevistados. Realizei duas entrevistas com cada criança e uma com suas responsáveis, apenas com uma das mães foi necessário uma nova entrevista para aprofundar os dados. Entrevista, segundo Arnoldi e Rosa (2008), não se

---

<sup>17</sup> Termo técnico utilizado para aqueles profissionais responsáveis pela realização de oficinas de convívio por meio de esporte, lazer, arte e cultura. (BRASIL, 2010, p.62).

resume a um simples diálogo, mas, numa discussão que visa um objetivo específico. Neste estudo, as entrevistas objetivaram compreender e descrever a importância da convivência e das brincadeiras para as crianças, bem como visualizar também a perspectiva de seus responsáveis.

As entrevistas foram gravadas e transcritas para a análise dos dados e levantamento das categorias temáticas junto ao material recolhido no diário de campo; segundo Minayo (1994) as categorias levantadas após trabalho de campo são mais específicas e levam a dados mais concretos.

As entrevistas com Morango, Jaboticaba e Goiaba ocorreram primeiramente na sala de atendimento individual do CRAS, e posteriormente na própria sala de atividades diárias do Serviço Girassol; já com suas mães ocorreram em três espaços diferentes: com Morangueiro, mãe de Morango, na sala da psicóloga e das assistentes sociais; com Goiabeira, mãe de Goiaba, na cozinha do CRAS; e com Jaboticabeira, na sala de atendimentos individuais.

Para finalizar foi feita a devolutiva dos dados e pré-análises às crianças, em conjunto, no próprio espaço do CRAS e, separadamente, com cada mãe; proporcionando-nos de modo descontraído discutir os eixos temáticos levantados, lembrando-me, com frequência das palavras de Brandão e Strech (2006, p.13): “Uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e uns através dos outros [...]”; considerando que todos os sujeitos da pesquisa acreditaram no trabalho de pesquisa e contribuíram generosamente, estando disponíveis em todos os momentos em que foram solicitados a realizarem as entrevistas, bem como aptas a escutarem e contribuírem quanto à devolutiva da coleta dos dados.

#### **4.4 Organização e os Dados**

Lá vão pelo caminho a mãe e a criança, que vai sendo arrastada pelo braço – segurar pelo braço é mais eficiente que segurar pela mão. Vão as duas pelo mesmo caminho, mas não vão pelo mesmo caminho. Pois eu digo que o caminho por que anda a mãe não é o mesmo caminho por que anda a criança. Os olhos da criança vão como borboletas, pulando de coisa em coisa, para cima, para baixo, para os lados, tudo é espantoso, tudo é divertido.

(Rubem Alves, 2010)

A análise dos dados foi realizada a partir da observação participante, podendo, com esta, “[...] experienciar e compreender a dinâmica dos atos e eventos, e recolher as informações a partir da compreensão e sentido que os atores atribuem aos seus atos [...]” (CHIZZOTTI, 2006, p.90), uma vez que o estudo buscava apreender a perspectiva dos participantes sobre o que aprendem e ensinam através da convivência e do brincar, bem como, num segundo momento, recorrer à entrevista como forma de aprofundar a discussão sobre os dados coletados, incluindo a fala das mães das crianças observadas para averiguar como a família visualiza estas práticas sociais que seus filhos vivenciam.

O levantamento de eixos temáticos durante o processo de investigação me permitiu delinear algumas categorias, para que pudesse refletir e escrever a partir delas e seguir para a análise dos conteúdos, que, segundo Minayo (1994, p.75) pode abranger as seguintes fases: “[...] pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados obtidos e interpretação [...]”.

Durante o processo de exploração do material, após várias leituras dos diários de campo e das entrevistas, fomos grifando, com canetas de cores diferentes, aspectos relacionados aos eixos temáticos elencados, fazendo posteriormente uma nova leitura a fim de reduzir a quantidade de categorias temáticas por eixo.

Primeiramente, no que se refere às crianças, havia elencado em um mesmo eixo temático: aprender, ensinar, criar e se divertir no brincar e, no segundo eixo: eu e os outros participando do Serviço Girassol através da convivência, das diferenças e da conquista de espaço no brincar; após, no entanto, analisar mais profundamente os dados coletados, pude perceber que seriam mais bem sistematizados se dividíssemos em dois eixos mais específicos: um referente ao brincar e outro à convivência, posto que o foco da pesquisa são estas duas temáticas enquanto possibilidade de desenvolverem processos educativos.

Com relação a esse aspecto, algumas perguntas ou deixaram de ser abordadas e outras o foram com menor relevância, tais como: o papel e a formação do educador social, a avaliação que as crianças fazem quanto às atividades desenvolvidas.

Quanto às entrevistas com as mães, responsáveis, havíamos elencado: qual a importância do Serviço para a vida das crianças atendidas; o que, após novas leituras do material transcrito, foi (re) pensado como: a importância da criança participar do Serviço para as mesmas.

O segundo eixo relacionado às responsáveis estava apenas vinculado ao ato de brincar; com isso, sentimos a necessidade, por haver material suficiente, de discutir, também, aspectos que dizem respeito à convivência. Apesar de, na pesquisa, ter abordado algumas questões que

dizem respeito à participação dos familiares no Serviço, acredito que poderia tê-las enfatizado mais.

Foram sistematizados, então, quatro eixos temáticos: dois referentes às crianças e dois às mães entrevistadas.

### **Crianças**

- 1) Aprender e ensinar na convivência.
- 2) Criar e se divertir no brincar.

### **Responsáveis**

- 3) O significado das crianças participarem do Serviço Girassol .
- 4) A importância do conviver e do brincar para as crianças.

Nesta fase, as falas e as anotações de campo foram sistematizadas e devolvidas às participantes da pesquisa que referendaram as compreensões, não tendo sido feitas sugestões e/ou alterações quanto ao que fora escrito. Este procedimento garantiu que a análise dos resultados fosse compartilhada com as participantes. Os resultados serão apresentados no próximo capítulo.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO.

Neste capítulo busquei entender, através das falas das participantes da investigação e nas observações em campo, as compreensões que têm a respeito da convivência e do brincar a partir das ações socioeducativas do Serviço Girassol.

Durante o tempo em que observei as atividades fui instigada, muitas vezes, a sair do lugar de assistente social, do qual sempre estive acostumada a olhar as crianças atendidas, caracterizando-me pouco a pouco e timidamente enquanto pesquisadora e não mais como profissional do local.

Esta nova perspectiva me devolveu a possibilidade de, com a ajuda das crianças, vivenciar a infância, diante uma série de brincadeiras, gírias, normas criadas entre elas que eu não as conhecia. Através da convivência e da interação que pude ter com elas, estas, de certa maneira, me tomaram pelas mãos a fim de apresentarem-me o que viam e o que faziam; a partir deste convite diário, foi-me possível experienciar um pouco daquilo que juntas construía: a amizade, os conflitos relacionados às diferenças e as constantes brincadeiras.

Concebo, no entanto, que, enquanto profissional que faz parte do quadro técnico da Prefeitura, minha presença como pesquisadora em vários momentos, tanto para as crianças quanto para mim mesma, nos confundiram quanto aos nossos papéis, principalmente por eu, também, ser adulta e de certa forma representante do poder municipal. Neste sentido, busquei a cada inserção no campo de pesquisa colocar-me enquanto indivíduo curioso e apto a aprender com as crianças; rompendo, paulatinamente com a minha própria “adulterez” e permitindo-me deixar a assistente social (um pouco) de lado, assumindo-me como pesquisadora e, por consequência, recebendo a aceitação das crianças.

O tempo em que estive com as crianças do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol me possibilitou não apenas vivenciar situações inusitadas e muito agradáveis, como das vezes em que pulei no pula-pula, brinquei de bola e no parquinho, dividi o lanche; como também pensar junto com elas sobre seus conflitos e dificuldades referentes à aceitação e aos (pre) conceitos quanto às diferenças existentes no grupo. Marcada, num primeiro momento, por certa insegurança de ser aceita e, posteriormente, pela vontade de encontrar-me com estes novos amigos para que pudéssemos conversar e brincar.

Apesar de nossos encontros serem diários, por dividir o espaço de trabalho com o CRAS, nunca havia atentado para eles enquanto sujeitos capazes de produzirem sua própria cultura de forma tão peculiar e o quão nós, adultos, nos afastamos desta realidade, dado que estamos focalizados na execução das atividades diárias e rotineiras do trabalho.

A seguir, então, apresentam-se quatro eixos temáticos – aprender e ensinar na convivência, criar e se divertir no brincar, o significado da criança participar do Serviço socioeducativo Girassol na vida da família e a importância da convivência e do brincar para a criança na perspectiva dos responsáveis – e suas respectivas categorias temáticas, acompanhados de quadros de análises e das interpretações e reflexões compartilhadas entre participantes e pesquisadora.

### 5.1 Eixo temático: Aprender e ensinar na convivência.

Este eixo temático foi sendo construído de acordo com a leitura realizada dos materiais colhidos tanto nas entrevistas quanto nos registros dos diários de campo. Pude observar que, em vários momentos as crianças aprendem e ensinam uma com as outras e com os educadores que as acompanham nas oficinas realizadas no Serviço Socioeducativo, enquanto sujeitos portadores de conhecimentos; característica esta que evidencia a criança como produtora e reprodutora de sua realidade a partir de “[...] suas vivências, interações com seus pares ou com adultos [...]” (OLIVEIRA; TEBET, 2010, p.50).

Como podemos ver no quadro de análise que segue, este eixo temático apresenta duas categorias temáticas que contém diversos significados para as crianças e que serão discutidos abaixo:

Quadro 1: Aprender e Ensinar na convivência

	APRENDER E ENSINAR NA CONVIVÊNCIA
Aprender e ensinar	<p>“(Aprendi) Tem uma pessoa que vai pegar e tem outra que vai salvar tipo assim: eu vou pegar e a J. vai salvar, ai cê bate a mão na cabeça e o outro, cê bate a mão em qualquer lugar do corpo, só não vale na cabeça (Jabuticaba corrige o que havia dito antes), ai cê bate a mão no braço, tá congelado, aí o outro vem tenta salvar, se eu for lá ao que salva, aí ninguém mais fica salvo.” (Jabuticaba - entrevista).</p> <p>“(Aprendi) a jogar futebol com o A. (não gosto) porque é difícil pegar a bola. É que eles (meninos) pega a bola, nós tenta pegar e eles chutam pra outra pessoa. (rs)”.(Goiaba – entrevista)</p> <p>“(Ensinei para a Orientadora Social) pique esconde. É assim, todas as pessoas vão esconder, ai vai ter um que vai tampar, se tiver cinco, vai contar até cinqüenta, seis sessenta, se for dez vai contar até dez, ai, ele, todo mundo sai correndo pra esconder, aí, como todo mundo esconde, ele vai procurar, quem ele procurar primeiro, ele bate o nome, tem que bater o nome que tem.” (Goiaba – entrevista).</p> <p>“(Aprendi) aqui nós só aprendemos. Uai, aprende a plantar feijão no algodão, aprende a dançar, fazer teatro, aprende a tocar violão, aprende vôlei, aprende futebol, natação.” (Morango – entrevista).</p> <p>“(Ensinei) Se pegar um vai ter que dar a mão até formar a corrente.</p>

	<p>Ai, os meninos que correram não tá valendo mais, porque eles tá pra lá, ai depois que nós pegamos quem tá pra lá, eles têm que tentar fugir, nós tem que encontrar um, dois, três! Se não fugiu ainda, nós dá a mão pra cada um, ai vai lá os que fugiram pra cá e nós conta pra lá de novo, ai os que fugiram vai ter que dar a mão de novo, os que não fugiram vai ter que dar a mão.” (Jabuticaba - entrevista).</p> <p>“(Ensinar) Os jogo, eu e a <b>J</b> ia jogar um joguinho, hoje, só que não deu tempo, eu não sabia como que jogava aí a tia depois do lanche, ela ia ensinar pra gente.” (Morango – entrevista).</p>
Conviver	<p>“(Com quem você conversa?). Com a <b>J.</b> (e o que vocês conversam?) Sobre a escola, como que tá as pessoas aqui da cidade, sobre nossas amigas lá da escola. (O que vocês fazem juntas?) A gente brinca no quintal, jogos, e a gente fica mais brincando de conversar, ver quem fica mais quieto.” (Morango – entrevista).</p> <p>“(Sobre a atividade da psicóloga de cuidar de um feijão) Foi horrível! (Jabuticaba). Porque os meninos da tarde começaram a mexer (Morango). E o meu nem cresceu, e eles socaram o dedo lá dentro, tiraram e matou. Porque eles ficavam tirando e cuspidando lá dentro. (E você não plantou outro, de novo?) Plantei, só que aí caiu e morreu de novo. (Jabuticaba). O meu, eles pegou os algodão e só sobrou um feijãozinho. (Goiaba).” (Goiaba, Jabuticaba, Morango – entrevista).</p> <p>“(Acho chato). Brigar. Só um bater no outro. (quando acontece?) ah! quando... segunda, quarta, quinta, sexta. (E por que briga?) Ah! Porque nós mexemos, aí de vez em quando nós mexemos e aí o <b>Y</b> vai lá e mexe com nós, aí nós pega e ficamos quietinho, nós pega e leva lá pra tia”. (Jabuticaba–entrevista).</p>

Fonte: Silva, 2012.

Para as crianças participantes da pesquisa, aprender e ensinar na convivência envolve dois aspectos, um que diz respeito à transmissão de algum conhecimento prático em relação à atividade socioeducativa que estejam realizando no momento ,e, o outro, que se refere à possibilidade de aprenderem e ensinarem brincadeiras e jogos uns aos outros, bem como lidarem com os conflitos advindos das diferenças e das divergências de opiniões que ocorrem diariamente. Vemos, assim, que os processos educativos desencadeados no Serviço Girassol acontecem quando todos juntos, “[...] em colaboração, re-elaboram o mundo [...]” (FIORI, 1991, p.60), sendo que, neste encontro, os sujeitos se descobrem e se reinventam diante da diversidade de consciências envolvidas.

Percebi, por meio dos relatos das crianças, que estas se reconhecem pelo que fazem, dessa forma, parece-nos relevante considerar as contribuições de Cruz (2008, p. 74) quando aponta que “[...] é pelo que fazem que as crianças podem falar sobre quem são, como é o seu

mundo, que lugar ocupam em relação aos outros, como se reconhecem enquanto crianças [...]”. Então, quando falam que ensinam e aprendem, relatam principalmente as brincadeiras e a explicação das mesmas, que um passa para o outro, tais como: pega-pega, o céu e o terra; sobretudo, nos momentos de intervalo entre uma atividade e outra onde têm possibilidade de brincarem livremente. Vale destacar a importância que dão às regras estabelecidas para cada jogo e se sentem “injustiçados” quando alguém as despreza; com isso, aprendem que a convivência em grupo e a possibilidade de fazerem algo juntos (neste caso as brincadeiras) requer o comprometimento com aquilo que foi combinado por todos.

Numa das inserções em campo para coleta de dados, estávamos todos jogando bola quando Morango, ao desistir de jogar, muito nervosa, quase chorando disse: “– assim não dá, os meninos ficam roubando, dando mais passos”. Nessa mesma atividade, várias crianças começaram a sair da brincadeira e quando questionei com uma delas o “por quê?”, ela me disse estar relacionado a alguns meninos que não respeitaram as regras do jogo.

Num primeiro momento, esta reação me pareceu muito confusa e desorganizada, mas, ao continuar com o grupo, percebi que o sair da brincadeira indica que outra deva ser começada e na ação, no próprio jogo, deixam claro aos outros que eles não estavam respeitando o que haviam combinado no começo.

A criança, quando fala sobre suas vivências e possibilidades, sabe que existem regras e competências a serem respeitadas no ato de brincar, tanto quando ensinam como quando aprendem, sendo descartada, portanto, as hipóteses de que são incapazes de defenderem os seus interesses, porque por eles discutem e levam a sério quando algo sai errado. “Quando a criança brinca, ela o faz de modo bastante compenetrado” (KISHIMOTO, 2011, p. 27). Vê-se nas falas a seguir quando relatam o que ensinaram e aprenderam no serviço:

(Ensinei) Pega-pega bandeira. É assim, por exemplo, como se fosse uma quadra, aí a gente tinha que ficar num grupo, tinha que ter outro grupo, equipe A e equipe B, tem que ter um juiz ensinando a gente, aí vai ter uma bandeira do lado da equipe B e do lado da equipe A, aí a equipe B vai ter que pegar a nossa bandeira sem a gente relar na equipe B; por exemplo: se a gente pega na equipe B, ele tem que ficar parado, aí, se a nossa equipe for até lá sem ninguém pegar a gente, pega a bandeira e volta sem ninguém pegar a gente ganha. (Morango – entrevista)

(Aprendi) Brincar de pega-pega americano. Você tem que pegar, por exemplo: Você pega uma pessoa, ela tem que ficar parada, aí ela tem que ficar com a perna aberta, se a outra, uma pessoa que não tá pega, passar debaixo da minha perna aí eu to solta, eu posso correr de novo. É assim: Tem uma pessoa que tá pegando, ela conta até dez, aí todo, o grupo inteiro tem que correr, tem que correr; aí a pessoa a pessoa que tá pegando, quando ela para no dez, ela tem que correr atrás da gente; aí ela me pega, por exemplo, aí eu tenho que ficar parada com a perna aberta, aí, por exemplo, a J que tá pegando, a Jabuticaba vem passou debaixo da minha perna sem que ela veja, aí eu posso ficar aí depois que ela passa debaixo da minha perna eu começo a

correr junto com ela, aí a **J** fica pegando as outras pessoas. (Morango – entrevista)

A criança enquanto ser social cria o seu espaço de forma lúdica e dentro deste universo constituído pelas brincadeiras e jogos representa a si mesma e ao mundo que está ao redor. Para Quinteiro (2009, p.22):

[...], sendo a criança um ser social, a sua memória constitui-se por mediações simbólicas, quer seja pelo gesto, pelas brincadeiras, pelo faz-de-conta, quer seja pela linguagem em suas diversas manifestações, e tais mediações, por sua vez, são constitutivas do próprio ser humano. Portanto, a criança, sendo um ser humano de pouca idade, é capaz de representar o mundo e a si mesma.

Com isto, “[...] aprender e ensinar fazem parte da existência humana [...]” (FREIRE, 2007, p.22) não existindo um sem o outro, sendo a educação um processo permanente cujo ser humano jamais deixa de educar-se.

Acredito que o diálogo cria a possibilidade de que os sujeitos se encontrem para a pronúncia do mundo (FREIRE, 1987), neste caso, um diálogo que envolve o corpo, o movimento, uma expressividade quanto às sensações que têm quando estão juntos; sendo, portanto, sempre comunicação e colaboração. É por isto que, associado ao diálogo com crianças, há que se considerar alguns elementos que ultrapassam a simples narrativa. Para Cruz (2008, p. 218):

Não podemos nos propor a conversar com crianças limitando-nos a apenas um tipo de narrativa. Afinal, a criança expressa seu modo particular de pensamento por diversas modalidades de comunicação: ela pode contar, imaginar, brincar, imitar, repetir [...]

Para Reis, D (2009), “O prazer e o desafio de estar aberto (a) para o que os outros têm a oferecer, assim como, humildemente, compartilhar seus saberes, com eles re-significando-os e construindo conhecimentos [...]” é essencial para que ocorra o processo educativo de modo que todos os sujeitos envolvidos aprendam e ensinem uns com os outros (tanto as crianças entre elas quanto no contato com os adultos que desenvolvem as atividades), dentro, é claro, da realidade das pessoas envolvidas. Neste aspecto, as crianças confirmam que ensinaram e também aprenderam novas brincadeiras, bem como as regras necessárias para que estas aconteçam:

(Aprendi) Pega-pega gelinho. Tem uma pessoa que vai pegar e tem outra que vai salvar tipo assim eu vou pegar e a **J** vai salvar, aí cê bate a mão na cabeça e o outro, cê bate a mão em qualquer lugar do corpo, só não vale na cabeça (Jabuticaba corrige o que havia dito antes), aí você bate a mão no braço, tá congelado, aí o outro vem tentar salvar, você eu ir lá ao que salva, aí ninguém mais fica salvo. (Jabuticaba - entrevista)

(Ensinei) Pega-pega corrente. Se pegar um vai ter que dar a mão até formar a corrente. Ai, os meninos que correram não tá valendo mais, porque eles tá pra lá, ai depois que nós pega quem tá pra lá, eles têm que tentar fugir, nós tem que encontrar um, dois, três! Se não fugiu ainda, nós dá a mão pra cada um, ai vai lá os que fugiram pra cá e nós conta pra lá de novo, ai os que fugiram vai ter que dar a mão de novo, os que não fugiram vai ter que dar a mão. (Jabuticaba - entrevista)

(Aprendi) Brinca assim oh! Começa (cantando) cabeça, ombro, joelho e pé, joelho e pé; ai depois tem que tirar a cabeça e canta: “Ombro, joelho e pé, joelho e pé e se errar sai.” (Jabuticaba – entrevista) Vai colocando a mão na cabeça (Morango - entrevista). É, mas, não fui eu que ensinei este trem ai não esta foi a psicóloga. (Jabuticaba – entrevista)

Vale enfatizar que os sujeitos da pesquisa reconhecem que juntos à orientadora social ensinam e aprendem e, falam que ela contribui na execução das atividades e tarefas que realizam diariamente. Morango ressalta:

Ela ensina pra gente (silêncio), ela ensina as lições, por exemplo: eu não sei tocar o cacuriá no tambor, aí ela vai lá a facilitadora explica só uma vez, se a facilitadora tá explicando pra outra pessoa, ela vai lá e me ajuda, ela vai me ensinando como é que se toca. ela explica, por exemplo: Tinha uma lição que ela era assim, tinha um monte de objetos, nós tínhamos que pintar, tinha uma que não tinha par, aí a gente tinha que pintar aquela uma que não tinha par, as outras tinham que deixar em branco, aí ela ajudou a gente, ela foi falando: tá perto de uma rosa, tá perto de uma casa, tá perto de uma moto. é legal, ela explica, ela ajuda, é fácil.” (Morango – entrevista)

Jabuticaba e Goiaba, quando questionadas sobre as atividades com a orientadora, destacaram:

Lição de casa, atividades, brincadeiras. (**Que atividades?**) Folhinha. (**O que é isso folhinha?**). Desenhar. (Jabuticaba-entrevista).

(**Quais são as outras atividades que você faz aqui no CRAS?**) É, ai tem vez que a tia tira desenho pra nós pintarmos, atividades, deixa nós brincar. (Goiaba-entrevista)

Neste sentido, através da fala das entrevistadas, verificamos que reconhecem a importância do outro na convivência, onde educandos e educadores ensinam e aprendem em comunhão. Em contrapartida, mesmo sendo assíduos às atividades, não mencionam as atividades que a orientadora social realiza semanalmente através de sua própria oficina temática; esta, que tem como principal objetivo “[...] oportunizar o acesso às informações sobre direitos e sobre participação cidadã, estimulando o protagonismo dos usuários [...]” (BRASIL, 2010, p. 41). Protagonismo que, de acordo com Costa (1999, p.168), está associado ao desenvolvimento de um conjunto integrado de atividades que visem “[...] através de práticas e vivências, criar oportunidades nas quais, com liberdade, o jovem possa tomar iniciativas de ação e, com responsabilidade, envolver-se e comprometer-se no enfrentamento e encaminhamento de problemas reais”.

Morango, ao falar sobre as outras oficinas, relata claramente quais são as suas funções e que, para fazer alguma atividade, é preciso que haja a integração do grupo:

Na dança nós ficamos dançando com a facilitadora e nós aprendemos jongo, no teatro a gente tem que fazer peças. Jongo é tocar tambor, tocar, tocar pandeiro, pegar na baqueta, tocar axé. é legal, aprende de antigamente. Ah! Teatro você tem que pegar um grupo, e cê tem que fazer, por exemplo: se ele pedir com voz a gente tem que conversar um com o outro e mostrar o que ele tá pedindo, se pedir sem voz a gente não pode falar, a gente tem que fazer um teatro, uma peça sem falar, a gente faz um grupo e nós vamos concordando com que um fala e o que o outro não fala (Morango – entrevista)

aqui nós só aprende. Uai, aprende a plantar feijão no algodão, aprende a dançar, fazer teatro, aprende a tocar violão, aprende vôlei, aprende futebol, natação. (Morango – entrevista)

Acredito que o fato de não relatarem especificadamente as oficinas da orientadora está relacionado à maior familiaridade que tem com ela, posto que, como responsável pelo Serviço, passa toda a semana com as crianças e os outros educadores apenas uma hora por semana.

Com isto, a educadora pode estar mais próxima à realidade das crianças (e, quem sabe, a partir dos dados da pesquisa poder pensar em novas estratégias para que seu trabalho se destaque mais com as crianças), o que pode vir a contribuir na elaboração do trabalho referente ao espaço não escolar de educação.

Para Freire e Freire (2001, p.59), a função do educador é estar cada vez mais “[...] imerso na experiência histórica e concreta dos alunos (as), mas nunca imerso de forma paternalista de modo a começar a falar por eles mais do que verdadeiramente ouvi-los”. Dessa forma, os saberes são compartilhados e o educador passa a aprender também e as crianças se sentem fortalecidas ao serem ouvidas e serem respeitadas em suas realidades; assim, o processo de ensinar não se restringe apenas ao educador. Jabuticaba assinala que nos intervalos entre uma atividade e outra ensinou à Orientadora Social o Terra e o Céu:

O terra é pra agachar e o céu é pra levantar. Se eu falar terra o outro senta (**Jabuticaba me pede pra sentar**), assim, se eu falasse terra de novo tem que agachar e se eu ficasse falando céu tem que levantar.

A conversa, portanto, que orientador e criança estabelecem pode vir paulatinamente a constituir um mundo onde “[...] os dialogantes ‘admiram’ um mesmo mundo; afastam-se dele e com ele coincidem; nele põem-se e opõem-se [...]” (FIORI, 1991, p.59).

As crianças, portanto, fazem seus próprios julgamentos quanto aos educadores, identificando tanto momentos em que se sentem acolhidas como outros em que se sentem

desrespeitadas nesta relação. Nisto citam algumas situações tanto escolares quanto no próprio CRAS em que não foram “ouvidas” como queriam. Neste sentido seguem as falas de Jabuticaba e Goiaba:

O professor da escola, ele é chato. Ele já chega coisando os cadernos na mesa, desliga o ventilador e bate a porta. (Goiaba-entrevista)

**(O que menos gosta)** Da aula de teatro mais ou menos porque o professor não deixa a gente ir ao banheiro (Goiaba-entrevista)

**(O que não gosta)** [...] eu falei que não gosto da aula de teatro [...] Ele não deixa nós [...] porque quando ele entra ai nós vamos pedir pra irmos ao banheiro porque nós estamos muito apertados, nós vamos pedir para irmos ao banheiro, aí ele pega e fala pra nós esperarmos, aí nós vamos lá e pedimos de novo e ele fala que não vai deixar. (Jabuticaba-entrevista)

Cabe enfatizar que estes são pontos de vista das crianças, não pudemos avaliar o motivo pelos quais os educadores assumiram este comportamento, já que para a criança os juízos que fazem sobre as atividades e as pessoas estão muito mais associados às experiências concretas que têm quando se relacionam. Para Larrosa (2002, p.25), “[...] a palavra experiência vem do latim *experiri*, provar (experimentar). A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta que se prova [...]”.

A partir destas falas, compreendo que enquanto seres inacabados que somos, carregamos conosco as contradições relacionadas à nossas próprias experiências escolares que muitas vezes nos aproximam de uma postura que considera o processo de educar e educar-se de modo “bancário”, em que “[...] educador [...], se mantém em posições fixas, invariáveis [...]” (FREIRE, 1987, p.58), sendo sempre aquele que detém o poder sobre a sala e que Abramowicy et al. (2009, p.181) observam:

No átimo entre o pedido e a resposta, há o poder da professora. É mais uma espera humilhante. Nesse tempo, é gerada uma resposta ao pedido, que virá, no mínimo, como redenção ou tortura. O que a criança pede é a permissão para deslocar-se. Ela conhece o espaço da escola, é um sujeito de direitos, não precisa impetrar *habeas corpus*.

Com isso, observa-se um elemento importante e ambíguo na relação entre as crianças: aqueles que estão há mais tempo e/ou já conseguiram se enturmar com seus “iguais” acabam por (re) produzir também, com aqueles “novatos” ou, de certa forma, os que não são seus iguais, os que geralmente costumam ser “estigmatizados” por quase todos, uma postura

antidialógica. Jabuticaba, em uma das oficinas, com a orientadora social, quando estava brincando com seus materiais e outra criança veio tentar se aproximar para também brincar e dividir o jogo relatou: “- Eu não gosto dessa menina, ela é feia”, e não se dispôs a conversar sobre o que estava acontecendo alegando todo o tempo que não gostava da outra e pronto. Goiaba interferiu dizendo: “- Desse jeito eu não vou dar mais a sandália para você Jabuticaba” e esta retrucou: “- Essa menina é o capeta, eu não preciso” e Goiaba lhe disse tentando concertar o que sua amiga estava fazendo com a outra: “- Nossa para de xingar os outros”.

Com efeito, o outro (neste caso Goiaba) tentou chamar a atenção da amiga para o seu comportamento inflexível, podendo contribuir na formação para o respeito de Jabuticaba, tentando mostrar-lhe que não estava conversando e não estava vendo o lado da outra criança. Goiaba queria retomar a “dialogicidade” da relação, seguindo o que Freire (1996, p.67) nos ensina sobre os sujeitos dialógicos que “[...] aprendem e crescem na diferença [...]”.

Neste ponto, vale destacar a forma como falam uns dos outros que faz com que se percebam numa interação constante, o que retrata que, no contato cotidiano, experienciam, também, os limites que têm em relação ao outro, ou seja, até onde podem ir na relação. Nas palavras de Morango:

(Briga comigo) Porque eu mexo. Eu fico mexendo nas coisas deles. Pra ver, ai depois eles começa a xingar, e por isso eu saio pra fora da sala. **(e por que você fica mexendo nas coisas deles?)** Pra eu ver, o que eles vão fazer, qual é a reação. Porque eu não conheço muito algumas pessoas daqui, aí tem que ver qual é a reação de um, a reação de outro.

Acredito que estes conflitos que travam uns com os outros também estão associados ao reflexo de uma sociedade “[...] violenta que oferecemos às crianças [...]” (QUINTEIRO, 2009, p.43); agimos, portanto, através da coerção e do controle quando tentamos estabelecer seus limites, negando o presente da criança. Nas palavras de Maturana e Vender-Zöllner (2004, p.38):

Em nossa cultura patriarcal, vivemos na apropriação e agimos como se fosse legítimo estabelecer, pela força, limites que restringem a mobilidade dos outros em certas áreas de ação às quais eles tinham livre acesso antes de nossa apropriação.

Com isto, elas acabam por reproduzir em seus comportamentos formas que também deixam transparecer estes aspectos agressivos. Segundo Maturana e Vender-Zöllner (2004, p.19), “[...] a criança deve viver na dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento [...]”. Suas falas apontam estas

características, em que algumas delas, em diversos momentos, recorrem à violência para responderem às frustrações e conflitos advindos da convivência, extrapolando os desentendimentos que têm por divergirem de opiniões, não aceitando as diferenças, sobretudo, aquelas relacionadas à raça e gênero. Neste sentido, pude perceber que a Orientadora Social, responsável pelo grupo, tenta intervir nos conflitos, as levando a pensar naquilo que fazem; como ocorreu em uma das atividades em que todos estavam assistindo a um filme e começaram a falar alto, brigar uns com os outros e a Orientadora lhes perguntou: “O que vocês fazem quando acham que o comportamento de vocês está ruim?”

Para Silva (2003, p.154), para que haja convívio e diálogo “[...] é necessário desconstruir estereótipos, os preconceitos e a discriminação, que são objetos colocados em nossa consciência e que podem modelar negativamente a percepção do outro [...]”. Pode-se observar nas falas das crianças:

(O que menos gosta). De brigas. Porque brigar é muito ruim. (O que sente). Triste, todo mundo tem que brincar junto. (Goiaba) Ela coloca a A no meio. (Jabuticaba). É só que eu já parei né, vai falar que eu ainda continuo? Aí eu saí lá, chamo a tia. (E por que você coloca a A no meio) Porque tem vez que ela mexe com nós, aí por isso que me dá raiva. Ela xinga a minha mãe, fala que vai arrancar pescoço fora, orelha; bate nas meninas, bate em mim, xinga. Fica chamando a tia de preta, mulher chata. (Goiaba – entrevista)

(Sobre a atividade da psicóloga de cuidar de um feijão) Foi horrível! (Jabuticaba). Porque os meninos da tarde começaram a mexer (Morango). E o meu nem cresceu, e eles socaram o dedo lá dentro, tiraram e matou. Porque eles ficavam tirando e cuspiendo lá dentro. (Jabuticaba). O meu, eles pegou os algodão e só sobrou um feijãozinho. (Goiaba). (Goiaba, Jabuticaba, Morango – entrevista)

Dussel (1977, p. 182) reconhece que, através de todo o aparato relacionado à difusão da ideologia dominante, existe a supervalorização do dinheiro e da propriedade privada em detrimento da formação para a vida e o respeito pelo outro:

Nossas crianças são educadas através de Pato Donald, dos filmes de cow-boy, das histórias do Superman ou Batman. Nelas, nossas novas gerações aprendem que o valor supremo se mede em dólares, que a única maldade é arrebatá-la à propriedade privada, que a maneira de estabelecer a “ordem”, violada pelo “bandido” é a violência irracional do “mocinho”.

Assim, toda a estrutura da sociedade atual prepara os indivíduos para que “[...] hospedem o opressor em si [...]” (FREIRE, 1987, p.32), isto é, como estão totalmente imersos nessa realidade acreditam que para serem sujeitos necessitam, portanto, serem opressores. Somente ações que desestabilizem e levem à reflexão do agir são capazes de mobilizá-los para um novo tipo de ser e de estar no mundo (isto não ocorre de uma hora para a outra, é necessário exercitar-se no diálogo). Segundo Freire (1987, p. 167):

Daí que, ao contrário do que ocorre com a conquista, na teoria antidialógica da ação, que mitifica a realidade para manter a dominação, na co-laboração, exigida pela

teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, os desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.

Tal possibilidade de desalojar o opressor somente ocorre quando juntas as crianças e os educadores testam novas formas de ser, quando, através da convivência, são alertados a não tomarem certas posturas, pois estas não funcionaram naquele contexto; com isto, é através do grupo que vislumbram seus limites e suas potencialidades, descobrindo o que gostam ou não. Nas palavras de Freire (1996, p.59):

Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, culturalmente e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo.

O outro é tão importante para nosso processo de formação e de libertação que nos situamos no mundo sempre em relação a ele. Jabuticaba ao desenhar-se no Serviço de Convivência Girassol alegou: “Eu desenhei<sup>18</sup> todo mundo lanchando, comendo fruta, só. Por que é mais gostoso.” Morango apesar de estar sozinha no desenho<sup>19</sup> enfatizou a necessidade de se pensar nas outras crianças, como se mostra o diálogo abaixo.

**Karina: Morango o que você desenhou?**

Morango: Eu sozinha na sala.

**Karina: Por quê?**

Morango: Porque é legal ficar sozinha.

**Karina: Porque é legal ficar sozinha?**

Morango: A gente pensa mais.

**Karina: Pensa em que?**

Morango: No que os outros estão fazendo.

**Karina: Você está sozinha, pensando no que os outros estão fazendo, fazendo como, me conta?**

Morango: eles tão brincando lá no quintal.

Neste sentido, concordo com Fiori quando o autor destaca que o processo de formação da consciência humana não se dá separado dos demais senão numa relação dialética onde subjetividade e objetividade se implicam mutuamente. “Se cada consciência tivesse o seu mundo, as consciências se desencontrariam em mundos diferentes e separados – seriam mônadas incomunicáveis [...]” (1991, p.58) e, por ser este mundo comum a todos, buscamos a nós mesmos comunicando-nos.

A partir do convívio, as crianças vão significando e sentindo-se enquanto pessoas no mundo cuja ação influi e é influenciada em relação aos demais. “Nestas relações de convívio amistoso, tenso, acolhedor, excludente, as pessoas se educam na sua humanidade, para a cidadania negada, conquistada, assumida” (OLIVEIRA et al., 2009, p.6). Ao falarem sobre

<sup>18</sup> Anexo 3.

<sup>19</sup> Anexo 4.

suas participações no Serviço Girassol, Jabuticaba e Goiaba pontuaram os aspectos que não lhes agradam em relação aos outros, tanto os colegas quanto os educadores; reconhecendo-se, com isto, enquanto pessoas capazes de dizerem as suas palavras, ou seja, de se posicionarem frente ao outro, principalmente quando notam que foram desrespeitados enquanto pessoas.

(Gosto de) Porque ela é legal. (Gosto) Mais ou menos de.... Porque tem vez que ela grita. (É pra ser mais legal). Deixar nós brincar no quintal mais. (Jabuticaba-entrevista)

(Desenhei<sup>20</sup> eu brincando sozinha). É melhor brincar sozinha. Não sei se quero brincar com aqueles muleques que ficam xingando uns aos outros. (Goiaba – entrevista)

As crianças, em contrapartida, gostam e se sentem importantes quando convidadas a ajudar e partilhar os problemas enfrentados pelo grupo.

Eu ajudo a orientadora, sou monitora. **(O que o monitor faz?)** Ele ajuda, se ela sai, ele tem que ficar dentro da sala. **(Daquilo que você faz aqui no CRAS, o que você mais gosta de fazer?)** Ajudar a tia **(Por quê?)**. É legal. (Morango – entrevista)

Esta característica, por sua vez, ressalta a importância da “co-laboração” como parte do processo educativo e da ação dialógica. Para Freire “[...] o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza [...]” (1987, p.166). Partilhar, portanto, com as crianças, as fazem sentirem-se parte do Serviço Girassol. Numa das minhas inserções em campo, as crianças estavam assistindo a um filme e ao terminar a Orientadora Social começou a conversar com as crianças sobre suas opiniões em relação ao que viram; todos estavam falando ao mesmo tempo e andando pela sala, então, Goiaba perguntou à Orientadora “- O meu comportamento está bom ou ruim?” A orientadora, ao invés de reprová-los, lhes pediu que analisassem o que estavam fazendo, como mostra a conversa a seguir, extraída do diário de campo:

**-Como vocês acham? (Orientadora)**

-Ruim porque eu grito muito (Jabuticaba).

-Porque eu xinguei o A. (Morango)

-Essa turma tá muito ruim, nós temos que comportar! (Goiaba).

-Esta semana da criança começou bem! (Jabuticaba).

-Começou! (Goiaba).

Apesar de reconhecerem quando estão ultrapassando os limites, há, por parte das crianças, uma característica própria que as faz manter e preservar o brincar e o movimento em quase todos os momentos em que pude presenciar suas atividades e encontros. Quinteiro

---

<sup>20</sup> Anexo 3.

(2009) alega ser a tentativa da própria criança em preservar a infância, ou seja, em conquistar seu espaço. Nas palavras de Maturana e Vender-Zöllner (2004, p.158):

Em síntese, é percebendo pela experiência como uma criança configura no mundo o domínio da existência que vive, pela transformação de sua capacidade de mover-se, que conseguimos ficar abertos à compreensão de que devemos permitir-lhe simplesmente ser. Isso ocorre quando lhe oferecemos espaço e tempo livres para que dê curso espontâneo ao emprego de suas habilidades motoras inatas, num domínio de mútua aceitação e respeito. Mediante o livre viver dos ritmos e das formas espontâneas de seus movimentos, as crianças experienciam a si mesmas, a seus territórios, a seus âmbitos de existência e, de fato, criam o seu entorno.

Mesmo, então, com algumas contradições apresentadas frente à possibilidade de aprenderem e ensinarem uns com os outros de forma dialógica, verificamos a ocorrência de diversos processos educativos; aprendem quando na convivência cotidiana brincam, ensinando e aprendendo as regras dos jogos propostos, que não deixam de ser uma forma de aprenderem a estarem juntos respeitando e/ou cobrando dos colegas que reconheçam seus espaços e interajam juntos, para que as brincadeiras e os jogos possam atender a todos que estão brincando, aprendem sobre os limites que têm em relação ao outro, resolvem conflitos advindos das brincadeiras e da convivência e, sobretudo, ensinam e aprendem novas brincadeiras para além dos conteúdos tratados pelo Serviço Girassol e, de certa forma, “persistem” para que a infância seja preservada. Apontam um caminho a ser seguido pela educação escolar, quando Morango afirma preferir o CRAS à escola por neste espaço poder brincar mais: “**(Qual é, então, a diferença entre aqui e a escola?)** Porque aqui a gente brinca mais e lá na escola a gente fica só sentado, escrevendo”. (Morango – entrevista)

O próximo eixo temático tratará de discutir alguns elementos referentes à possibilidade da criança para criar e se divertir no brincar.

## **5.2 Criar e se divertir no brincar**

Este eixo temático reflete alguns dos aspectos encontrados tanto na observação de campo quanto nas entrevistas com as crianças referentes à característica relativa ao ato de criar e se divertir que atravessa a infância, e funda-se na ideia da criança enquanto agente mantenedor do brincar, numa sociedade em que, segundo Maturana e Verden-Zöllner (2004, p.230), “[...] muitos de nós perdemos a capacidade de brincar, pelo fato de estarmos continuamente submetidos às exigências do competir, projetar uma imagem ou obter êxitos [...]”. O brincar, então, passa a ter para além da finalidade em si mesmo, uma importância fundamental na preservação do lúdico. O quadro abaixo reúne tais compreensões e as dividem

em duas categorias temáticas.

Quadro 2: Criar e se divertir no brincar

	CRIAR E SE DIVERTIR NO BRINCAR
Criar e se divertir	<p>“(Criar e se divertir) (<b>O que é planinho?</b>) Planinho? É pra brincar com os meninos, nós reunimos assim...E não deixa ninguém descobrir, né. Aí nós temos que sair correndo aí o grupo dos meninos vai procurar, aí se eles encontra nós, nós tem que sair correndo, bate na parede antes deles falar que “um, dois, três não salva o mundo”, aí tem que tipo assim “- Um, dois, três, Jabuticaba não salva o mudo”, aí se achar a Morango por último é a Morango que vai caçar.Aí as meninas tem que ir lá (se eles não achar nós) bater e falar assim: “- Um, dois, três, o nome das meninas, não salva o mundo” aí só!” (Jabuticaba –entrevista)</p> <p>“(Criar e se divertir) Eu faço uma casinha pra mim, aí eu finjo que eu tenho um bebê, aí, eu faço com a minha blusa de frio.” (Goiaba - entrevista).</p> <p>“(Criar e se divertir) Aqui, nós brincamos de carrinho, vôlei e fantoche. Carrinho, nós pegamos os boizinho, os caminhãozinho coloca e finge que tá levando pra fazenda.” (Goiaba – entrevista).</p> <p>“(Criar e se divertir) no quintal nós sobe no pé de jabuticaba, nós fica brincando atrás da árvore de casinha, de futebol, de vôlei, de queimada” (Morango – entrevista).</p>
Brincar (eu e os outros)	<p>“(Brincar/ eu e os outros) A Morango, a <b>T</b> e o <b>A</b>; A Morango e eu era a duquesa, e a Morango era a Rainha, não sei se ela veio aí a Goiaba era a princesa, aí a <b>T</b> ia ser a rainha e o <b>A</b> o rei. Nós segurávamos na capa deles, aí é onde eles andavam, nós andávamos junto, nós tínhamos que segurar, e se abrir (silêncio)” (Jabuticaba – entrevista).</p> <p>“(Brincar) Eu desenhei, eu brincando. Porque brincar é legal.” (Goiaba – entrevista)</p> <p>“(Brincar/ eu e os outros) ali na sala nós pega os fantoches ou outros brinquedos e vai brincar. Assim, com meus amigos, né, aí a gente pega, finge que é a gente que tá falando com o amigo.” (Goiaba – entrevista)</p> <p>“(Brincar/ eu e os outros) Nós estamos fazendo uma brincadeira (Jabuticaba). (<b>que brincadeira vocês estão fazendo?</b>) Ela tá te imitando (Morango).” (Morango e Jabuticaba – entrevista)</p>

Fonte: Silva, 2012.

De modo geral, quando este eixo foi sendo construído, inicialmente os dados mostravam que o ato de brincar carregava uma finalidade em si mesmo para a criança: a

própria brincadeira. No entanto, após ler e reler as entrevistas e os diários de campo, percebi a brincadeira não apenas enquanto diversão, mas, ao mesmo tempo, “subversão” à ordem (im)-posta pelo adulto e também uma forma das crianças exercitarem-se enquanto cidadãos na defesa de seus direitos. Como afirma Covre (1993, p.10) “[...] Só existe cidadania se houver a prática da reivindicação, da apropriação de espaços, da pugna para fazer valer os direitos do cidadão”.[...]

Há, na trajetória das crianças do serviço Girassol, um movimento de resistência às tentativas dos adultos em se sobreporem às situações cotidianas; somente nas inserções no campo para a coleta de dados, pude observar que as brincadeiras estão presentes em quase todos os momentos, sejam elas sutis ou nítidas aos olhos dos adultos presentes. Até mesmo durante as entrevistas com Morango e Jabuticaba, quando me retirei um momento da sala em que estava entrevistando Morango, Jabuticaba entrou e quando retornei Jabuticaba me disse: “- Nós estamos fazendo uma brincadeira” e quando lhes perguntei sobre qual brincadeira, Morango me alertou: “- Ela tá te imitando”. Quinteiro (2009, p.42), se apropriando das idéias de Postman (1993), nos chama a atenção para a “força moral” das crianças para a preservação do universo infantil, o autor enfatiza que não sendo uma força política o é pela via da própria manutenção do lúdico, isto é, pela própria ação referente ao ato de brincar, a criança preserva a infância.

Brincar é, portanto, a personificação de si mesmas. Quando lhes pedia, nas entrevistas, que descrevessem as brincadeiras que faziam, era como se estivessem revivendo aquele momento, fazendo gestos, sons, se levantavam para explicar melhor; como mostra a fala de Jabuticaba ao me contar das brincadeiras que fazem no quintal do CRAS:

Aí tem que ficar um do lado de fora assim, e pra ser o lobo, e quando eu falo: “-Vem dormir!” aí vai lá um, bate lá assim (Jabuticaba bate na mesa) e começa UHHHHH! aí todo mundo fica quietinho. Aí eu sai lá, eu sai lá fora, e eu fingi, né, que era o lobo, e teve aquele gritinho assim: “Ai, ai” e fingiram que tava catando os meus braços, aí todo mundo fugiu de mim. (Jabuticaba – entrevista)

Nesta interação, as crianças criam várias formas de brincar, o que nos possibilita averiguar, de acordo com Prado (2009), que há nisto a construção de um espaço próprio de brincadeiras, transgressões, linguagens e significados; evidenciando os elementos pertinentes e peculiares à cultura infantil. Sendo, neste caso, a diversão o melhor resultado:

Gosto de ir a Miguelópolis (Primavera Praia Clube) Lá tem escorregador de bicho, lá tem praia, lá tem cadeira de tomar sol, lá tem banheiro e lá tem piscina. (É gostoso) porque é bom que nós nos divertamos (Goiaba – entrevista)

Eu desenhei<sup>21</sup>, eu brincando. Porque brincar é legal. (Goiaba – entrevista)

O discurso trazido pelas crianças envolve, então, uma dimensão relacionada à capacidade de criação de idéias e novos significados que elas dão às coisas que estão presentes no espaço em que brincam. “Além disso, as situações (re) criadas são impregnadas de emoções [...]” (CRUZ, 2008, p.114), isto é, ao verem o que fazem elas querem mostrar, ficam alegres e buscam chamar a atenção. Como no caso de Jaboticaba que, durante a pesquisa de campo, após o grupo assistir a um filme em que estavam deitados em colchonetes, se apropriou de um deles e o colocou nas costas e disse (desfilando pela sala): “Oh! tia olha o casamento da Joanelinha” e Goiaba que, para conseguir brincar de boneca, a cria com uma blusa: “Eu faço uma casinha pra mim, aí eu finjo que eu tenho um bebê, aí, eu faço com a minha blusa de frio.” (Goiaba - entrevista).

Em outro momento (pesquisa de campo) em que estavam utilizando massinhas, começaram a inventar alimentos diferentes para tentarem vender uns para os outros, reproduzindo ações e eventos do cotidiano:

Quem quer pirulito de morango, kiwi e framboesa? (Goiaba–Diário de campo).

Oh! Tia Karina quer melancia? Quem quer espetinho rabo de gambá? (Jaboticaba–Diário de Campo).

Quem quer pirulito de coração verde, R\$ 0,20 centavos (Goiaba–Diário de Campo)

As crianças, também, transformam brinquedos já existentes dando-lhes outros significados e atribuindo características que lhes possibilitem criar novas interações. Morango apontou o brinquedo que inventaram a partir do tabuleiro do jogo Detetive:

Nós inventamos os bonecos e as arminhas de papel. Ai! A gente pega coloca a arminha na mão do hominho e vai assaltando todo mundo. Nós pega o hominho e coloca aqui o hominho e ele vai assaltando a pessoa que está aqui, aí tem um monte de pessoas. As pessoas estão nas partes do tabuleiro, aí a gente coloca uma pessoa aqui (aponta com o dedo), aqui, aqui, aqui, conversando, aí aqui na praça nos coloca nos bancos; aqui nos coloca na mansão, nós subindo as escadas, aqui na porta, um aqui neste canto, na escola. (Morango – entrevista)

Vale enfatizar, no entanto, que “[...] as brincadeiras são reveladoras de um espaço de cultura, espaço da totalidade das qualidades e produções humanas, distinto do mundo natural, que produz e veicula projetos da vida humana.” (PRADO, 2009, p.99), ou seja, nelas são reveladas tanto as características oriundas de cada criança através de seu contexto familiar e de sua criação como também elementos pertinentes à cultura do local, da cidade, do grupo aos

---

<sup>21</sup> Anexo 2.

quais pertencem.

Como Cristais Paulista é uma cidade predominantemente rural, com várias árvores frutíferas e o trabalho principal das pessoas ocorrer no campo, este contexto aparece em suas brincadeiras. As falas a seguir demonstram:

No quintal nós subimos no pé de jabuticaba, nós ficamos brincando atrás da árvore de casinha, de futebol, de vôlei, de queimada (Morango – entrevista)

Aqui, nós brincamos de carrinho e vôlei e fantoche. Carrinho, nós pega os boizinho, os caminhãozinho coloca e finge que tá levando pra fazenda. (Goiaba – entrevista)

Nota-se que ao inventarem suas brincadeiras acabam ultrapassando os limites definidos pelos adultos, e estes (adultos) interferem para que se estabeleça novamente a “ordem” que aparentemente não há naquela criada pelas crianças. Morango, nos relatos abaixo, demonstra esta tensão que geralmente é desencadeada entre adultos e crianças:

Aí a gente fica brincando dentro da água, porque quando não nada igual à gente, elas falam: não briga, não machuca, não afoga. A gente fica correndo, brinca de tubarão. Ah, a gente tá lá nadando, aí vem um, por exemplo: O Y é o tubarão, aí ele corre atrás da gente, se ele morder a perna da gente, a gente fica de fora pedindo socorro. (Morango – entrevista).

**(Qual é a atividade que você menos gosta?)** Tele Centro. Porque é meio chato ficar descendo lá, mexer no computador, ficar muito pouco tempo. Tem, o Monitor, ele ajuda a gente a mexer no computador. **(Mas o que vocês fazem?)** Nós só brinca de jogo, joguinho, frivi. **(E isso você acha chato?)** Não. Ficar sentado. **(E por que? o que é mais gostoso que ficar sentado?)** Ficar brincando. (Morango – entrevista)

Neste constante jogo entre aquilo que podem e que não podem fazer, as crianças não deixam de se posicionarem enquanto cidadãs na defesa daquilo que acham justo que lhes seja permitido, mesmo não o sendo naquele momento, mas deixam claro para que vieram : para brincar, se movimentarem; nisto considero que a experiência diária e a relação que estabelecem com seus educadores, no serviço Girassol, lhes propicia aprenderem a negociar seus desejos, mesmo não sendo “objetivo” do profissional, acaba acontecendo. Segundo Fernandes (2008, p.42):

Considerando que nossa identidade cidadã assim se forma, a partir de processos educativos que vivenciamos em diversos tempos e espaços, nossas experiências não escolares são relevantes em nossa formação para o exercício democrático.

O educador mais atento às necessidades infantis acaba incorporando e/ou negociando o brincar às suas atividades. Numa das aulas de Música e Cultura Popular Brasileira, as crianças estavam brincando com um fantoche e a responsável pela oficina o pegou para poder utilizá-lo na explicação da música que tinham que cantar, jogando o fantoche para a criança que deveria cantar naquele momento e assim elas incorporaram o brinquedo à atividade. No

segundo momento, uma das crianças foi para o centro da roda com um boneco de pano que as próprias crianças haviam construído e começou a dançar o que os outros estavam cantando. Como todos acharam divertido, a educadora propôs que arrastassem as cadeiras e formassem uma roda para dançarem também e fizemos a coreografia de uma música proposta pela facilitadora social: **“Quem quiser dançar lá na casa do Juquinha, ele pula, ele roda, ela faz requebradinha. Da abóbora faz melão, do melão faz melancia, faz doce sinhá, faz doce sinhá, faz doce todo dia!”**. As crianças me convidaram para dançar, me inseriram no grupo com muita facilidade.

Concordo com Maturana e Verden- Zöllner (2004, p.163) quando enfatizam que “[...] por meio do ritmo, (as crianças) constroem o tempo [...]”, ritmo este marcado pelas brincadeiras, corridas e saltos que realizam. Sendo este um tempo diferente do tempo do adulto, mas que a criança tem a capacidade de convidá-lo a vivenciar. Durante o processo da coleta de dados, pude ser conduzida por Jabuticaba a experimentar o seu tempo e movimento. Jabuticaba me abraçou e saímos andando pelo quintal, me levou aos galhos e pedaços de árvore que estavam soltos para que pudéssemos brincar de balançar. Disse-me: “- Fica ai em cima do galho que eu te balanço”, se sentou na outra ponta e me balançou, depois disse; “-É assim tia, deixa eu mostrar”, Jabuticaba se sentou no galho novamente e ao tentar balançar caiu para trás, mas logo se levantou, pedindo a minha ajuda.

Através daquilo que criam para se divertirem há contato físico, a proximidade com o outro que permite à criança experimentar o próprio corpo, se sentirem fortalecidos enquanto pessoas, quando suas “invenções” são aceitas pelos demais. Numa das oficinas de Música e Cultura Popular Brasileira, Jabuticaba saiu do lugar em que estava e veio até mim, parou ao meu lado, pegou o gibi que estava em suas mãos, pôs uma moeda dentro e me disse:

- Tia adivinha o que é que tem aqui dentro? (Obs.: Estávamos em pontas opostas do semicírculo). -Uma moeda. Vou comprar um desenho com ela: R\$ 0,25 vou comprar os desenhos da Morango e R\$ 0,25 doce.
- **Ela que desenha? (Karina)**
- A Gata Marie e a Jolie.

Em outro momento, Jabuticaba, na mesma oficina, começou a fazer o que a facilitadora lhe havia pedido com um dos instrumentos musicais, logo em seguida disse: “Oh! tia escuta a minha voz”, pôs a cabeça dentro do pandeiro e cantou com voz de ópera. Em outro momento, olhando para o espelho que há na sala em que estavam, fez gestos de quem estava nadando e chamou a atenção da orientadora: “Oh! tia eu nadando.”

Observa-se, contudo, que querem a aprovação e o olhar do outro constituindo nisto “

[...]o prazer e o desafio de estar aberto (a) para o que os outros têm a oferecer [...]” (REIS,D., 2009, p.75); sendo, também, um risco, posto que não se sabe qual a reação de quem vê; em alguns momentos, são repreendidas; em outros, suas idéias são aceitas e alteram o processo de construção do conhecimento.

As crianças reconhecem também que, quando frequentavam uma a casa da outra, se entendiam e se organizavam para desfrutarem dos brinquedos, respeitando o tempo e a vez de cada um:

**(Você vai à casa da Morango?).** Minha mãe não tá deixando mais; a primeira vez que nós foi lá, o **A** ficou demorando, aí é por isso que nós não tá indo mais lá, quando a mãe da Morango pede.**(Mas quando você ia pra que você ia?).** Só pra nós brincarmos. Brincar de patinete, de pega-pega, de pular nas camas, de piscina. Aí nós brincamos; nós conversamos assim: “- Primeiro eu, depois a Jabuticaba, depois a **J** e depois o **A**”(Jabuticaba-entrevista). Primeiro você, depois a Jabuticaba, depois a **J**? (Morango-entrevista).não: “-Primeiro a Morango, eu, a **J** e o **A**” aí a Goiaba só que ela não tá, aí o patinete, aí depois entra todo mundo na piscina e já pula.(Jabuticaba-entrevista)” (Jabuticaba e Morango – entrevista)

Durante momentos de minha inserção no grupo, pude perceber a preocupação tanto de Goiaba quanto de Jabuticaba para que se mantivesse determinada “ordem” quanto à divisão dos grupos, no momento em que a orientadora os dividiu em duas turmas, preocupando-se em não serem “privilegiadas” ficando com um elemento a mais, em relação aos outros. O grupo de Jabuticaba ficou com uma pessoa a mais e a mesma nos chamou a atenção: “- É injusto, nós temos 06 e os outros estão em 05”; em outra atividade, com massinha, Jabuticaba se preocupou em dividir com Goiaba, pois estava com uma porção em vantagem da amiga: “- Quantas que você tem, eu tenho cinco (Goiaba – diário de campo)”, “- Sete, vou te dar esta aqui pra ficar com 06”. (Jabuticaba-diário de campo).

Compreendo que nestes encontros exercitam aspectos relacionados àquilo que acham que é certo e o que não é, no que refere à possibilidade de interagirem uns com os outros e participarem das decisões relacionadas à divisão do material. Neste caso, no entanto, percebe-se que ao intervirem se sentem participando; o que, segundo o pensamento de Fernandes (2008, p.69) proporciona “[...] às pessoas condições para que se sintam participantes [...]”. O que não significa dizer que, também, não acabam reproduzindo uma ideia de igualdade e de povo referente à cultura dominante, que Abramowicz et al. (2009, p.8) caracterizam como exercícios de infâncias:

Os professores da escola para a criança pequena, que constroem e propiciam exercícios de infâncias, trabalham na perspectiva de um determinado cuidar e educar orientado por hábitos de cuidado e educação que se constituem em modos e modelos de agir hegemônicos. Comer de boca fechada, calar nas refeições, banhar-se de determinada forma, pentear e prender o cabelo “desarrumado”, por exemplo, são ensinamentos inseridos num determinado modelo hegemônico de produção de hábitos e de condutas, cujo objetivo é a produção de pessoas e

indivíduos que se constituam em povo. Sabemos que a pedagogia tem como função internalizar saberes e “modos de ação”, não quaisquer, mas determinados, que de certa forma foram e são “pactuados” entre forças desiguais, que se hegemonomizam, subjugam e subjetivam outras a partir de estratégias de saber e de poder.

A pesquisa, então, indica que o brincar não é só uma atividade que tenha um fim em si mesmo, mas retrata, ainda que, estando envolvidas para a criação e a diversão, as crianças experimentam-se enquanto cidadãos, buscando várias formas de negociar o seu direito de brincar mas, há momentos que não deixam de reproduzir aquilo que aprendem enquanto formas de ser relacionadas à cultura dominante.

O que, no entanto, cabe ressaltar é que, na prática social da convivência e do brincar que ocorrem no cotidiano do Serviço Girassol, aprendem e ensinam umas às outras dentro, é claro, das possibilidades engendradas socialmente; como aponta Delors (s/d, p.35) “la educación a lo largo de la vida debe aprovechar todas las posibilidades que ofrece la sociedad”<sup>22</sup>.

A seguir, apresento o significado da participação da criança no Serviço Girassol para seus responsáveis.

### **5.3 O significado das crianças participarem do Serviço Girassol.**

No que se refere às compreensões dos responsáveis a respeito da participação das crianças no Serviço Girassol, destaca-se, sobretudo, a importância de se ter um espaço adequado e sob a supervisão de um adulto responsável, onde a criança possa estar e ser acompanhada quando a própria família não tem condições e disponibilidade de passar com seus filhos o tempo em que não estão na escola. Destacam, também, as mudanças ocorridas no comportamento dos mesmos, retratam que depois que a criança começou a fazer parte do serviço socioeducativo, perceberam algumas alterações no comportamento destas, quanto a terem mais responsabilidade consigo mesmas, aprenderam a se expressar melhor, além de acreditarem que o Serviço pode oferecer mais oportunidades para o futuro destas crianças. Nesta perspectiva, este eixo temático foi subdividido em duas categorias: ter um espaço, aprendizado e autonomia, como se pode ver no QUADRO de análise a seguir:

---

<sup>22</sup> A educação ao longo da vida deve aproveitar todas as possibilidades que oferece a sociedade.

Quadro 3: O Significado das crianças participarem do Serviço Girassol

	O SIGNIFICADO DAS CRIANÇAS PARTICIPAREM DO SERVIÇO GIRASSOL.
Ter um espaço	<p>“(Ter um espaço) Eu não me lembro se foi a Goiaba que entrou primeiro ou se foi o irmão, não minto, foi o irmão quem entrou primeiro, por indicação de outro, me falou, eu consegui a vaga coloquei ele, por causa do trabalho, por este motivo. Logo em seguida, precisaria da irmã, também, porque não tinha onde deixar criança de seis (6) anos, né; aí foi aonde eu consegui, o pessoal da creche tava tirando as crianças de lá e pondo pra cá. Assim eu coloquei a Goiaba também.” (Goiabeira – entrevista)</p> <p>“(Ter um espaço) é; também porque eu acho que mil vezes ficar aqui do em casa, né” (Morangueiro-entrevista).</p> <p>“(Ter um espaço) Porque ela estava insistindo muito pra vir pra cá com os outros irmãos dela e outra, fica com a minha mãe ela já tá de idade, então, eu tenho que trabalhar fora e não tenho tempo pra ficar cuidando de meninos até o horário de ir pra escola, porque eu trabalho.” (Jabuticabeira-entrevista)</p>
Aprendizado e autonomia	<p>“(Aprender) Igual vocês estão trabalhando a higiene, né, mas, isso ela já começou, embora tivesse umas coisas passadas que ela ficou se achando, achando defeito nela própria, o fulano é mais assim e eu não tenho isto, o outro tem o cabelo mais bonito, eu não tenho; então depois de certo tempo ela mesma passou a se cuidar melhor, ela mesma com as coisinhas dela, né, então tudo isto ajudou muito ela, na autoestima dela, por ser criança, ela se cuida, ela tá mais responsável, né, isto não precisa, vamos supor: deu hora de banho, mãe não precisa falar vai tomar banho, deu o horário ela vai, tudo que precisa fazer ela faz.” (Goiabeira – entrevista)</p> <p>“(Autonomia) Ah! eu acho que ela ficou mais responsável. Com tudo. Ela chega em casa, agora ela organiza, ela faz isso, ela pega as coisas dela, o que tem que fazer assim do CRAS, ela fala; de primeiro ela chegava com os bilhetes e tinha vez que esquecia, deixa lá, agora não, a primeira coisa que ela mostra é os bilhetes: “Mãe vai ter isso, isso no CRAS, mandou fazer isso e isso Eu acho que a orientadora tem conversado ensinado alguma coisa, eu não sei explicar agora, mas foi trabalhado porque ela mudou muito, muito aqui.(antes)Ela acordava e já ia pra televisão, então, não tinha o que fazer, aí male má ela levantava, varia a casa, passava pano e voltava pra TV, aí aqui não, tem as atividades, tem lá o negócio dos computador, tem as piscinas pra eles irem nadar, tem as brincadeiras, então mudou bastante, né, pelo menos tá assim movimentando, trabalhando a cabeça, o corpo todo. “(Morangueiro – entrevista)”</p> <p>“(Aprender) A Jabuticaba lá em casa tava uma criança muito sozinha, e veio pra cá, ela já aprende assim lidar no meio das outras crianças.” (Jabuticabeira – entrevista).</p>

Fonte: Silva, 2012.

De modo geral, o sentimento que prevalece para as famílias entrevistadas em relação ao Serviço Girassol se refere em primeiro lugar à oportunidade de que suas crianças tenham um espaço seguro e sob supervisão de um adulto para ficarem enquanto as mesmas estão

trabalhando. Neste sentido, Prout (2010, p. 23) nos chama atenção para as mudanças que vem ocorrendo vertiginosamente na constituição dos espaços públicos, alterando cada vez mais a disposição das crianças na cidade. Com isso, cabe visualizar que este fator “[...] requer uma vigilância e controle ainda maiores sobre as crianças, já que atividades outrora rotineiras para elas, como brincar juntas nas ruas, são consideradas cada vez mais arriscadas [...]”. Sendo, com isto, necessário às famílias mais pauperizadas buscar inserir seus filhos em serviços ofertados pelo Estado e/ou outras instituições (já que a tendência atual é o aumento das iniciativas do terceiro setor em parcerias com órgãos públicos) para realizarem a supervisão das crianças; como podemos verificar nas falas das três entrevistadas a seguir:

Pelo fato de eu trabalhar e ser sozinha com ela e mais o irmão, eu precisaria de um lugar para estar colocando e não deixá-los na rua e nem sozinhos em casa, então, a melhor opção foi o Projeto. (Goiabeira – entrevista)

[...] Ah, eu acho bom, pelo menos, por mais que a Morango ficava em casa, pelo menos ela não fica assim, tá na rua aprendendo coisa errada, andando com mal companhia, pelo menos eu sei que aqui ela tá sendo bem tratada, bem cuidada. Eu tenho medo, sei lá, essas meninas aí chamar pra ir pra algum lugar, começar a namorar cedo, aprender a beber, esses negócios de droga, esses negócio de sei lá, de prostituição, hoje em dia é tanta coisa que nossa...Eu moro de medo.(risos). (Morangueiro – entrevista)

Porque ela estava insistindo muito pra vir pra cá com os outros irmãos dela e outra, fica com a minha mãe ela já tá de idade, então, eu tenho que trabalhar fora e não tenho tempo pra ficar cuidando de meninos até o horário de ir pra escola, porque eu trabalho. (Jabuticabeira – entrevista)

Algebaile (2005, p. 73-74) ressalta a atuação da política social na redução da pobreza por meio do acesso da população pobre a “[...] certas condições básicas de vida [...]”, assegurando, ao menos, o mínimo para a manutenção e sobrevivência familiar. Segundo as idéias de Ribeiro (2005), há uma secção entre aquilo que se refere ao social e aquilo que se relaciona à sociedade em geral, onde o social é reduzido aos excluídos, vulneráveis ou pauperizados, “[...] enquanto a sociedade é conformada por aquele reduzido segmento que, em aliança com o Estado, deveria contribuir no controle das contradições mais gritantes e – quem sabe? – da violência [...]” (RIBEIRO, 2005, p. 23). Neste sentido, o Serviço existe, também, como uma forma a viabilizar atendimento àquelas famílias que não podem investir financeiramente em tempo integral na educação de seus filhos.

As famílias, portanto, têm uma expectativa de que, como integrantes do Serviço, suas crianças possam ter mais possibilidades no mercado de trabalho futuro, até mesmo, observam que outras atividades poderiam ser desenvolvidas para garantir-lhes isto. Como destacam Morangueiro e Jabuticabeira:

“-Mãe a orientadora falou se eu fazer isso, isso, amanhã ou depois eu posso ter oportunidade de trabalhar, assim, como monitor, aí ela conversou com o irmão dela, o R tá vindo segunda e sexta, eu acho que ele vem ajudar.” Eu falei: “-É uma oportunidade, só assim vocês vai aprendendo, pelo menos quando vocês tiverem 16 anos, porque eu falo pra eles quando vocês tiverem 16 anos a mãe vai por vocês num curso[...]” (Morangueiro – entrevista)

**O que você mudaria no Projeto? (Karina)**

O que eu mudaria no Projeto? Nada, não tem nada assim pra mudar, a única coisa que eu te falei e te falo, que as crianças chega em uma certa idade e se aqui tivesse um meio deles aprende assim um trabalhinho, uma ocupação, pra sair pro mundo lá fora, aprende, pra sair daqui sabendo alguma coisa, sabe? (Jabuticabeira–entrevista)

**Dá um exemplo, o que você gostaria? (Karina)**

Emprego. Igual o A vai fazer 12 anos, e ele já tá interessado em trabalhar, filha! ocupar a mente deles com alguma coisa. (Jabuticabeira – entrevista)

No entanto, acredito que pela própria experiência de vida que tiveram, em que começaram a trabalhar muito cedo, também esperam que suas crianças saiam rapidamente aptas ao trabalho; no entanto, não mencionaram o próprio trabalho que realizam “o trabalho braçal”, têm outras expectativas para seus filhos, com mais qualificação profissional, querem que estes façam cursos, como mencionam as entrevistadas acima. Acredito, então, que pela própria situação socioeconômica familiar e a necessidade de que se aumente a renda familiar, a entrada no mercado deva ser preparada o quanto antes; segundo Nogueira e Nogueira (2004, p.72):

[...] o retorno do investimento escolar se dá no longo prazo. Essas famílias estariam, em função de sua condição socioeconômica, menos preparadas para suportar os custos econômicos desta espera, especialmente o adiantamento da entrada dos filhos no mercado de trabalho.

Vale, então, destacar que, ainda que a criança possa não gostar da vida institucional, ela não tem outra opção senão estar lá; o que acaba afastando-a do convívio familiar pela necessidade dos pais trabalharem fora de casa (MAYALL, 2010); e Jabuticabeira reconhece esta característica e chega a considerar o CRAS enquanto extensão do espaço relativo à família na vida da criança:

Projeto pra mim é uma família, é uma casa que ocupa a cabeça deles, ajuda muito; o mundo que nós vivemos hoje é cheio de complicação, cheio de problemas, todo mundo tem, né, mais lá fora é pior; então estando aqui dentro eles torna uma família e vai aprendendo cada um, igual vocês, os monitores que estão aqui dentro ensinam, tem mais tempo de ensinar mais que a gente, que o tempo é ocupado lá fora no emprego. (Jabuticabeira–entrevista)

Este espaço institucional do CRAS acaba se convertendo também numa das poucas possibilidades que as famílias têm de que seus filhos conheçam outros lugares e possam

passar, já que o serviço organiza durante o ano algumas atividades de diversão fora da cidade. Como são viabilizadas poucas vagas durante o ano, acredito que estar neste local acaba sendo um “privilégio” de poucos e se caracteriza mais enquanto concessão aos atendidos do que como um direito assegurado por serem cidadãos. Como explica Mattos (2005, p. 109) em relação à educação escolar e que podemos transportar para observar a situação das famílias acompanhadas pela assistência social:

Parece-nos que a educação por meio de um sistema público nacional aparece sempre envolta por mistificações que apresentam como concessão e não como direito, o que concorre para que ela não se torne pública de fato, pois quando os direitos são percebidos como concessões, acabam particularizados, afastando-se de sua caracterização como prerrogativa universal (de todo cidadão) e não como exceção.

Goiabeira e Jabuticabeira tem consciência de que os filhos precisam de um espaço aberto para que possam estar e passear, mas a condição socioeconômica em que se encontram interfere quando não podem oferecer algum passeio e/ou diversão que ultrapasse os limites da própria cidade. Goiabeira afirma que tenta tirar as crianças de casa, mas, muitas vezes, elas não aceitam; Jabuticabeira refere não conseguir sair com todos de uma vez, posto que são muitos filhos:

A Goiaba tá muito estressada sabe, embora, também, eu sei que eu tenho parte, que às vezes não tem nada a ver com o CRAS, pode ser coisa minha mesmo que a gente não sai pra lugar nenhum, os lugares que eles vão é só escola, o CRAS e casa, escola, CRAS e casa; então eu também tô devendo um espaço aberto pra eles, eu tenho que sair mais, isso é bom pra eles e pra mim, também, que eu também, tô precisando, né, mas pra eles, também, porque eles tão estressados; eu acho que ficar trancado, porque aonde a gente mora pode se dizer que é uma prisão, mesma coisa: eles te liberam de dia e te trancam de noite, não tem outra coisa pra tá fazendo.[...]Eles precisavam ir no parque, embora eu chamo, às vezes vem fazer caminhada, vamos? Não, não vou. Eu precisava caminhar, vamos pro parque vamos pedalar, envolve brincando, né; tem balanço, tem tudo, não quer, mas, pra eles é bom e eu tenho que trabalhar isto com eles também, em casa. (Goiabeira - entrevista)

Ah, porque sim; é uma criança assim oh: carente, que meu tempo é muito pouco, eu não tenho tempo disponível pra ficar com eles, falar assim: “-A minha mãe tem tempo pra cuidar de mim, passar a mão na minha cabeça, eu quero isso ela tá ali”, então, aqui eles aprendem, aqui tem um espaço pra eles. (Jabuticabeira-entrevista)  
Porque ela não sai, não tem tempo de sair comigo, não tem como sair passeando com eles, não tem jeito, são seis irmãos. (Jabuticabeira – entrevista)

As duas entrevistadas, Morangueiro e Goiabeira, referiram que, através da participação no Serviço Girassol, as crianças ficaram mais responsáveis e mais autônomas em relação aos seus pertences e com suas atividades diárias, com a higiene e cuidados pessoais, reportando-se à “[...] experiência profunda de assumir-se [...]” (FREIRE, 1996, p.46). Penso, neste sentido, que, apesar das limitações enfrentadas pela educação, esta pode realizar

algumas transformações com as pessoas. Segundo Freire (2001, p.175) “[...] a educação não pode tudo, mas a educação pode alguma coisa e deveria ser pensada com grande seriedade pela sociedade [...]”, isto significa, segundo Oliveira et al. (2009, p.6), que:

As práticas sociais nos encaminham para a criação de nossas identidades. Estão presentes em toda a história da humanidade, inseridas em culturas e se concretizam em relações que estruturam as organizações das sociedades. Permitem, elas, que os indivíduos, a coletividade se construam. Delas, participam, por escolha ou não, pessoas de diferentes gêneros, crenças, culturas, raças/etnias, necessidades especiais, escolaridades, classes sociais, faixas etárias e orientações sexuais.

A partir da convivência e das trocas diárias que realizam uma com as outras, as crianças fortalecem suas identidades e passam a se perceberem enquanto seres atuantes e mais responsáveis. Portanto, “Todos aprendem, e aprendem com todos: aprender a partilhar, a ser solidários, a resolver problemas e conflitos mediante a negociação e o diálogo, a comprometer-se na busca do bem comum.” (ESCLARÍN, 2005, p.77), ainda, seguindo os conceitos expostos pelo autor, cuja educação popular tem como base o conhecer-se, compreender-se e valorizar-se, é possível que a responsabilidade advenha “[...] à medida que (a pessoa) vai tomando posse da própria vida [...]” (ESCLARÍN, 2005, p.40). Segundo Goiabeira e Morangueiro:

Goiaba vai tomar banho, e aquela indisposição: Ai já vou, e a brincadeira envolvia, a brincadeira é mais importante que o banho. Hoje, não, deu o horário dela, ela mesma já pega as coisas pessoais dela, vai pro banho, arruma tudo bonitinho pro outro dia, escola não precisa perguntá tem lição, não tem, se tem já pega o caderno arruma bonitinho pra trazer pro CRAS[...] Tudo isto ela já faz sozinha, não precisa de eu tá cobrando dela, porque ela tem uma responsabilidade muito grande, então ela já sabe ser individual, as coisinhas dela tudo individual. (Goiabeira– entrevista)

Ah! eu acho que ela ficou mais responsável. Com tudo. Ela chega em casa, agora ela organiza, ela faz isso, ela pega as coisas dela, o que tem que fazer assim do CRAS, ela fala; de primeiro ela chegava com os bilhetes e tinha vez que esquecia, deixa lá, agora não, a primeira coisa que ela mostra é os bilhetes: “Mãe vai ter isso, isso no CRAS, mandou fazer isso e isso. (Morangueiro–entrevista)

Concordam que as crianças aprendem muitas coisas no Serviço, mas afirmam que desconhecem quais são as atividades e os objetivos das mesmas. Acredito, então, que os profissionais poderiam criar meios e formas para que as famílias participem mais das atividades desenvolvidas no Serviço Girassol. Goiabeira deixa isto claro na entrevista, já Jabuticabeira e Morangueiro, apesar de não falarem explicitamente, referem que não sabem o que é que se faz:

tá passando atividade educativa, né,tá puxando, tá trazendo mais as famílias pro CRAS, pra tá presenciado o que os filhos fazem, o que não fazem, não tá só vim receber, assim “meu filho foi ótimo nisso”, não esperar só elogios, mas, ver também,

as falhas que eles tem lá dentro, porque não é só os monitor que tem falhas, todos nós temos, então as famílias tando, a gente pode ajudar muito em cima disto, o CRAS trabalha em uma parte e os pais trabalham em outra, dá pra ter isso, só que tem que ter força de vontade, né? (Goiabeira – entrevista)

**Você me disse que eles aprendem o que você já notou que ela aprendeu nestes dois anos que ela está aqui, que fez a diferença pra Morango? (Karina)**

Ah, eu acho que o Cangoma, né, que fala, nossa, eu emocionei na hora que eu a vejo dançar, ela tocar aqueles instrumentos, nossa, eu me emociono bastante.

**O que você deixaria como está? Que você pensa que está sendo muito bom pra ela? (Karina)**

O Cangoma, essas coisas assim.

**O quê o Cangoma faz você sabe? (Karina)**

Não, eu só sei que eles ensinam a dançar, conta muitas coisas lá, eu sempre converso com ela, mas, cabeça quente a gente esquece um pouco.(risos). (Moranguero– entrevista)

**Ela fica cantando e dançando em casa? (Karina)**

Sim, ela canta as musiquinhas dela lá que eu nem me lembro. Tem umas musiquinhas daqui que ela canta lá. Lembra de um negócio que teve lá embaixo, um jantar, então, aquelas musiquinhas lá, ela canta. (Jabuticabeira – entrevista)

Essas considerações ressaltam, então, alguns aspectos relevantes em relação ao Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol. Dentre eles, a importância de se ter um local seguro e supervisionado para passarem o dia, enquanto seus responsáveis trabalham fora de casa, e, sobretudo, que através das atividades desenvolvidas seus filhos passaram a ter mais autonomia. Segundo Freire (1996, p.120):

O que é preciso, fundamentalmente mesmo, é que o filho assuma eticamente, responsabilmente, sua decisão, fundante de sua autonomia. Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas.

Percebo, portanto, que apesar da necessidade que sentem as famílias por participarem e estarem mais informadas sobre as atividades realizadas com seus filhos; acreditam que através dos processos educativos aprendem, sobretudo, a estarem uns com os outros de forma a expressarem-se melhor.

#### **5. 4 A importância do conviver e do brincar para as crianças**

Através das entrevistas com as mães responsáveis pelas crianças, foi frequente ouvir delas a importância que dão às brincadeiras como meio pelo qual a criança se expressa e constrói o seu mundo, tendo estas uma relevância significativa no processo de aprendizagem das crianças, onde, pela convivência buscam resolver conflitos, identificar amigos e reproduzir aquilo que aprendem no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

Girassol. O QUADRO a seguir relata a importância do brincar para a criança, na perspectiva das mães entrevistadas:

Quadro 4: A importância da convivência e do brincar para as crianças

	A IMPORTÂNCIA DA CONVIVÊNCIA E DO BRINCAR PARA AS CRIANÇAS
Convivência	<p>“(Convivência) Porque muitas vezes você conversando com ela, você vê as atitudes, se é uma coisa boa, tá super bem, se não tá, ela vai debater em cima daquilo ali e explicar o porquê, né, é isso ai é no conversar mesmo e no agir, às vezes tá bem, e numa brincadeira que não agrada ela, ela não vai, na hora ela já fala: “Eu não vou brincar”, e se ela for brincar e vê que não dá, ela vai brigar, porque ela briga: “Eu não quero, não tá certo, tá errado, porque que você tá fazendo assim?”ela sai da brincadeira, você entendeu?” (Goiabeira–entrevista)</p> <p>“(Conviver/ ser respeitado pela orientadora social) Ah, fala que a orientadora é atenciosa, tudo o que pergunta, vai e explica, fala, porque em qualquer lugar que ela tá, ela chega lá beijando a orientadora, tudo: “- Oi, oi tia”. (Morangueiro – entrevista)</p> <p>“(Conviver) O que eu deixaria é a amizade (risos), a amizade, a amizade é muito importante na vida de todo mundo. Você já imaginou você ficar num vazio, num espaço, assim, você não ter ninguém, se sentir sozinho, não poder conversar com ninguém, não ter amigos.” (Jabuticabeira – entrevista)</p>
Aprender e brincar	<p>“(Brincar e aprender) as brincadeiras ajudam muito porque igual a horta, quando tinha a horta, a horta ajudava muito, principalmente nas aulas de matemática, porque precisava contar as quantidades, depois acabou isso, mas, tem muita coisa que eles vão criando[...]” (Goiabeira–entrevista)</p> <p>“(Aprender e brincar) Também, principalmente, outra coisa: igual a relação que ela aprende dentro da sala, ela tem as bonecas delas, isso é todo dia, e eu tenho que recolher, até as bonecas tem hora que me estressa, onde eu vou tem boneca, ela monta a salinha dela, entende? Cada uma tem um nome, eu não sei te falar, cada dia uma é uma (rs), tem os nomes, mas, ela dá nome, conversa, explica, ensina, dá bronca, tira aquela tá de castigo, põe pra lá, tem a nenenzinha que é uma, enrola, tá ali, tem que cuidar daquela ali mais, a atenção é pra aquela ali, todo dia é isso[...]” (Goiabeira –entrevista)</p> <p>“(Brincar e aprender) Ah! acho que ela aprende; as brincadeiras muitas vezes se acontecer alguma coisinha eu acho que ela aprende: saber respeitar, né, saber a hora que tem que fazer isso que tem que fazer aquilo, eu acho”. (Morangueiro – entrevista)</p> <p>“(Brincar e aprender) Jabuticaba é assim: quando ela tá sozinha, ela cata uma boneca, começa a brincar com a boneca. De conversar com a boneca, como se tivesse uma pessoa adulta, aí ela chama a irmã I, ela chama a irmã II, ela chama o irmão, daí vai eles tudo pra lá, aí vira uma escolinha [...]” (Jabuticabeira – Entrevista)</p>

Fonte: Silva, 2012.

De modo geral, o entendimento que prevalece para as mães é que a possibilidade que suas filhas têm de conviver com outras crianças e com elas brincarem lhes permite acrescentar às suas vivências novos significados e elementos de aprendizagem, tais como: aprender a respeitar aos outros, saber os limites quanto ao que podem e o que não podem fazer quando estão em grupo, ou seja, convivendo uns com os outros; veem, também, que através das experiências diárias no serviço socioeducativo, as crianças reproduzem através das brincadeiras aquilo que aprenderam, tendo paulatinamente um significado de educação e de cuidar quando o fazem com suas bonecas e/ou quando brincam com amigos e com os irmãos.

A convivência, então, foi trazida pelas entrevistadas como um dos elementos significativos para a vida das crianças atendidas. Acredito, portanto, que trazem em seus relatos a importância da perspectiva dialógica, firmada na convivência, frente às atividades de ensino e aprendizagem. Nas palavras de Freire (1987, p. 68): “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Tal aspecto é analisado da seguinte forma por Jabuticabeira, Goiabeira e Morangueiro:

A convivência em grupo, principalmente, porque embora são crianças diferentes: menino e menina, menino tem uma atividade e menina tem outra, né, fora que as idades são diferentes, ninguém quer tá juntinho ali, então, cada um brincava sozinho, ela tinha um amigo imaginário que ela mesmo criou, depois que ela veio pra cá ela conseguiu fazer amizade, sabe, qualquer atividade que você passa pra ela, ela tá trabalhando em grupo, ela debate o que ela tá passando ali, como se diz a Goiaba aprendeu muita coisa, até se defender, porque antes qualquer coisinha ia em cima dela, só chorava e não fazia nada, hoje não tem que entrar no meio se deixar briga mesmo, né? (Goiabeira – entrevista)

A T e a outra também. Esses dias ela foi lá à casa da T, no aniversário da T, ela foi lá brincar com ela no outro dia. Ah, ela gostou, lá ela foi bem tratada, ela: “- Nossa mãe ela ganhou um monte de presente”, ela até me pediu dinheiro comprou um presente e levou, no outro dia ela foi lá brincar, elas brincaram de boneca, brincaram lá de dançar, aí, só que agora é assim você liberou ela quer ir, aí eu tenho que...se deixar por ela todo dia ela quer ir na casa de cada um. (Morangueiro–entrevista)

[...]é uma criança assim oh: carente, que meu tempo é muito pouco, eu não tenho tempo disponível pra ficar com eles, falar assim: “-A minha mãe tem tempo pra cuidar de mim, passar a mão na minha cabeça, eu quero isso ela tá ali”, então, aqui eles aprendem, aqui tem um espaço pra eles. agora hoje já tá assim: ela se voltou pro mundo, assim, no meio das crianças, igual ela, sabe, então ficava muito sozinha assim, pros cantos. (Jabuticabeira – entrevista)

E quando visualizam que a convivência, no serviço socioeducativo, não vem acontecendo de forma a respeitar a realidade das crianças por parte do educador social e que este não está aproveitando o que as crianças trazem para a realização das atividades, chamam a atenção e esperam mais por parte do educador. Segundo Freire (1996, p.46):

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado

Goiabeira reconhece que, em alguns momentos, o educador poderia participar e estar mais integrado às atividades propostas para as crianças, apontando também a importância de se estar “com” as crianças:

Em relação às atividades, as atividades tinham que ser feitas assim digamos, entre o monitor e a prática deles, uma coisa que chame a atenção, não existe mais pelo o que eu vejo, eu presencio isto: antes era, tira xérox de vários desenhos, hoje a atividade é desenhar e pintar, você entra ali, deixa os bichinhos todos quietinhos, pintando ali de boa; não vamos fazer, vamos supor: “Ah!, hoje a gente vai trabalhar com massinha, juntos” círculo, todos cada um : “Oh, o que você vai fazer, tirar a opinião deles, que ele pretende fazer com aquela massa”, tentar trabalhar junto, mas, junto mesmo; a monitora ali, não só entregar o material e deixar eles fazerem e ela só fica observando, ela tem que tá participando junto, pra ver que as crianças, também, não é só elas que tem obrigação de fazer aquilo ali. Se a orientadora tá passando aquilo ela também tem que fazer, então, vamos trabalhar juntos, o mesmo quando tinha culinária (ou) vamos fazer a culinária, todo mundo, junto, cê entendeu? Isso ajuda muito pra eles. (Goiabeira - entrevista)

Nisto ela nos alerta para o fato tão discutido por Freire referente à escola, mas que podemos transportar para a educação não escolar também, da necessidade de se discutir com os educandos a respeito dos conteúdos que lhes são oferecidos. Nas palavras de Freire (1996, p.33):

Por isso mesmo pensar certo coloca o professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos

Todas as famílias entrevistadas consideram as brincadeiras realizadas pelas crianças no espaço do Serviço Girassol o modo como as mesmas lidam com o mundo e com os objetos que estão ao redor, enfatizando, mesmo que indiretamente, que a criança “ [...] nesse movimento, também se apropria e constrói cultura [...]” (PRADO, 2009, p.98). Goiabeira, no entanto, foi quem elucidou dois momentos em que as brincadeiras ocorrem e as diferenças entre ambos: as brincadeiras espontâneas e aquelas que são supervisionadas pelo Educador Social, sendo que para a mesma as duas proporcionam diferentes tipos de aprendizado:

Brincadeira livre, sem ninguém ter cobrança, vamos supor: vamos pro parque, embora, tem responsabilidade se uma cair e machucar; ninguém vai ficar você “não pode fazer isto”, “vamos aprender”, ficar puxando as crianças pra tá focalizando aquilo ali; agora a educativa ela tem que tá centralizada ali, no que ela tá aprendendo e tirar proveito no que ela tá aprendendo, já a aberta, não, a aberta o espaço é delas; desde que não machuque que eles combinem entre si, o espaço é deles, entendeu? Agora já esta educativa cobra bastante, isso é uma coisa que eles vão precisar, embora, brincadeira livre, também, que é aonde eles descobrem o mundo deles, porque se tá sendo educativa alguma coisa tá sendo cobrada, já na livre eles vão

saber se defender sozinhos, não vai ter ninguém pra ficar de cima “cê pode e cê não pode, você vai e você não vai”, então, aí é que está, eles descobrem o mundo deles ali. (Goiabeira – entrevista)

Para Kishimoto (2011), há sempre regras nos jogos desenvolvidos pelas crianças, sejam elas explícitas ou implícitas, dependendo do que a criança faz e como conduz; o que vale, no entanto, destacar é o quão importante estas se apresentam para quem brinca. E é através do que vêm seus filhos fazendo no brincar que reconhecem ser esta uma experiência rica onde aprendem e ensinam uns com os outros, ampliando as possibilidades de convivência, sobretudo, familiar. Morangueiro e Jabuticabeira enfatizam que suas filhas, ao brincarem em casa, convidam os outros (sejam irmãos ou outros familiares) a integrarem-se à brincadeira:

Ah, eles põe nome de cidade, né, aí fala lá “STOP” é “STOP” né, acho que é “STOP”, é “STOP” porque vira e mexe tá brincando de STOP lá em casa com os meninos. Ela põe nome de cidade, nome de fruta, nome de animal, objeto, não sei o que, põe várias coisas, aí eles faz stop, daí fala stop para de escrever e aí sai a letra lá, por exemplo: põe animal com a letra A, tem que caça cidade com a letra A, nome com a letra A, animal com a letra A, objeto com a letra A e quem fazer mais ponto ganha o jogo. (ela brinca) com a J, o R, o Z, é. Aí tem vez que vem lá : “Oh, mãe que animal que tem com esta letra?, mãe não sei que” aí tem que ficar, eles ficam tudo lá perguntando quando não é pra mim, é pro pai deles, pro tio deles, quem tá lá eles saem correndo perguntando. (Ela também brinca) de boneca com a A, ela pega a boneca e de dançar que ela gosta de dançar. A dos jogos lá levou dois jogos pra lá, também daquele UNO lá que ela ganhou aqui, ela levou pra lá ensinou os meninos jogar tudo. (Morangueiro – entrevista)

Jabuticaba é assim: quando ela tá sozinha, ela cata uma boneca, começa a brincar com a boneca. De conversar com a boneca, como se tivesse uma pessoa adulta, aí ela chama a M, ela chama a J, ela chama o G, daí vai eles tudo pra lá, aí vira uma escolinha, cata caderno, cata o giz e vai escrever no portão; aí fica toda a vida, “-Jabuticaba vai tomar banho” “-Já tô indo” “-Jabuticaba”, sabe aqueles, desse jeito. (Jabuticabeira – Entrevista)

As crianças, também, criam seus espaços no grupo familiar e chamam a atenção para aquilo que são e para o que podem construir. Kishimoto (2011, p.74) ressalta que as crianças não podem evitar uma série de violências cometidas pelos adultos, mas, ao brincarem, podem ter o controle daquilo que não têm na realidade; conseguem, portanto, se destacarem num espaço em que muitas vezes não aparecem e/ou não têm voz. De acordo com Lee (2010, p.43):

Quando solicitadas a falar informalmente, entre outras e com elas, as crianças se saem bem. Quando solicitadas a falar formalmente, sem apoio, sozinhas e por si próprias, elas não vão tão bem, pois continuam a agir como se estivessem em um contexto informal. É possível que seja negada às crianças a oportunidade de expressar-se durante a tomada de decisões formais, pois os adultos supõem que elas sejam incapazes de falar sozinhas, sem mediação e por si próprias.

As crianças brincando, portanto, conseguem serem vistas pelos adultos em todos os

ambientes que frequentam; como destaca Jabuticabeira:

Ela brinca aqui, ela brinca na escola, brinca de bola, brinca aqui, brinca de pega-pega junto com as crianças, me parece que até vocês brincaram estes tempos atrás aqui com ela: Boneca, pega-pega. (Em casa). Brinca. Brinca de escolinha, brinca de casinha, brinca de pula-pula, pular corda. (Jabuticabeira – entrevista)

Em uma de minhas inserções no campo de pesquisa, ao ver Jabuticaba brincando de dançar lhe disse que ela o fazia muito bem, este assunto foi trazido por Jabuticabeira na entrevista:

Jabuticaba tem um jeitinho lá assim, o mexe, mexe dela lá; aí a J falou assim pra mim: “-Mãe a tia Karina falou assim que a M dança tão bem”, não sei se é verdade, mas ela falou pra mim, o A também comentou. (Jabuticabeira – entrevista)

Aprender e ensinar através do brincar pode ter dois momentos que se fundem. Há, pois, momentos em que as crianças representam aquilo que vivenciaram no Serviço Girassol e na escola através das brincadeiras que fazem, estejam elas sozinhas ou acompanhadas, e outros, em que as entrevistadas pontuam que as crianças aprendem uma com as outras ao brincarem. Ambas as formas, no entanto, retratam a presença do outro como essencial na percepção de si mesmo. Para Fiori (1991, p.63) “A palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração. O diálogo autêntico-reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro - é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum. [...]”

De acordo com as falas que seguem é na convivência e nas experiências que esta proporciona cotidianamente que as crianças ensinam e aprendem umas com as outras e com os adultos que realizam atividades com elas; utilizando, sobretudo, da imaginação como meio de expressarem seus mundos. Segundo Souza e Castro (2008, p.54), “[...] a criança apresenta outros sentidos para objetos que possuem significados fixados pela cultura dominante, ultrapassando o sentido único que as coisas novas tendem a adquirir [...]”:

Em minha opinião, eles estão descobrindo muitas coisas, o que é certo e o que é errado, então, através dessas intrigas, essas briguinhas é que eles vão ver o que eles podem e o que eles não podem fazer [...] igual esta brincadeira, vou tacar uma coisa no outro, ele sabe que está errado, mas, ele quer tentar, alguma coisa alguém vai ter que chegar nele e falar: “Isso não pode”, se uma pessoa não chegar e falar eles vão continuar, então, tem que ficar de -mostrando o que é certo e o que é errado pra ele também, e explicar, embora, a criança não é boba, eles sabem muito bem o que eles estão fazendo, mas, se tiver um pra orientar melhor ainda. (Goiabeira – entrevista)

O que eles aprendem ali é algo que eles vai viver aquilo ali, pra ela, pelo menos, tá sendo bom, o que ela vivência aqui, ela monta ali, quer dizer nas bonecas dela, eu falo bonecas, mas, pra ela tem um significado, cada uma é uma pessoa daqui de dentro ou da escola, que seja. (Goiabeira – entrevista)

Ah! acho que ela aprende; as brincadeiras muitas vezes se acontecer alguma coisinha eu acho que ela aprende: saber respeitar, né, saber a hora que tem que fazer

isso que tem que fazer aquilo, eu acho. (Morangueiro – entrevista)

Goiabeira, outra vez, nos chama a atenção para que os conteúdos a serem trabalhados com as crianças, nas oficinas, tenham a ver com a realidade das crianças, que não se baseiem em atividades rotineiras e estáticas. As brincadeiras devem ser incorporadas como forma de aprendizado e também de diversão, onde o grupo todo interaja na construção do conhecimento:

“Ah! hoje tem uma coisa”, mas, e amanhã e depois, aí no terceiro dia ou no quarto, vai aparecer mais alguma coisinha; neste meio tempo vai trabalhar a mesma coisa nesse mês inteiro? Não existe isso, então, tem que tá mexendo mais estas crianças, suponha: os jogos educativos: matemática, “ah, hoje vamos trabalhar de matemática, vamos aprender contar pauzinho, igual na escola, quando eu estudei, tinha um monte de saquinhos com uns pauzinhos deste tamanhozinho (faz gesto com as mãos) aqui, que você contava: centena, dezena, milhar, vamos montar bloquinho, chama a atenção, eles estão aprendendo, mas, eles estão trabalhando junto ali. Você entendeu? (Goiabeira – entrevista)

as brincadeiras ajudam muito porque igual a horta, quando tinha a horta, a horta ajudava muito, principalmente nas aulas de matemática, porque precisava contar as quantidades, depois acabou isso, mas, tem muita coisa que eles vão criando, supondo, vamos tirar exemplo pelo lanche: quantos alunos vieram, tantos, né, ai, tá vamos dividir pra todo mundo. Quer dizer ali você tá trabalhando matemática com eles, faltou quantos, tanto, então, se eram tantos virou quantos, deu isso. (Goiabeira – entrevista)

Momentos estes em que as crianças possam trocar conhecimentos, afirmando-se enquanto sujeitos portadores de saberes que, postos em prática em todas as situações que vivenciam, as fazem educarem-se, também, umas com as outras, independente da educação escolar e/ou dos saberes ditos científicos. Para Fernandes (2008, p. 19) “[...] apesar da vivência de uma educação sistematizada nas instituições escolares, o ser humano, sendo ativo nos processos educativos que vivencia, pode educar-se a todo instante, inclusive no tempo que permanece fora da escola.”

A convivência, através da ação (do brincar), mesmo trazendo momentos de conflitos, insere os sujeitos num ambiente mais solidário onde os mesmos tendem a negociarem o que e como brincar, testa os limites de cada um, leva a se conhecerem mais quanto àquilo que gostam de fazer, ou seja, através da colaboração onde as experiências que vivenciam criam a possibilidade de “[...] significar existencialmente o mundo, num comportamento corpóreo [...]” (FIORI, 1991, p.70) que está em constante mudança pelo fato de não sermos seres apáticos e simplesmente receptores do mundo; então, os desentendimentos estarão sempre presentes, mas tendo como foco a formação da consciência de cada um que não se dá na individualidade senão na presença dos demais (FIORI, 1991, p. 58). As entrevistadas

refletem:

Vamos dizer assim, mais, a maior parte da classe é desordeira, né, mas, assim, às vezes, muitas vezes, não sei se fica chateada com alguma coisa e aí sempre sai intriguinhas assim, mas, muitas vezes ela elogia: “Fulano fez isso, hoje a gente aprendeu alguma coisa de bom, pessoa me ajudou, né, hoje, fulano fez isso pra mim, nós brinco junto, a gente montou [...]” (Goiabeira – entrevista)

**Karina: Alguma coisa que ela não gosta?**

Nada, só quando ela dá umas briguinhas com os amigos, eu acho.

**Karina: E o quê ela fala quando tem essas brigas?**

Ah! só um dia que não sei quem falou que ia meter uma pedra na cabeça dela, aí ela falou que não ia vir mais, só que depois eu vim, conversei com a orientadora, a orientadora conversou e ela nunca mais reclamou. (Morangueiro-entrevista)

[...] ela gosta de todo mundo aqui dentro, só que eu não vou falar pra você quem é porque eu não guardo nome de criança aqui, mas, que ela falou assim que tem umas crianças chatas também, também tem. E isso em todo lugar vai ter; você vai encontrar crianças boas, crianças chatas, crianças sem graça, o mundo é cheio disso, em torno de nós é cheio disso. (Jaboticabeira – entrevista)

Brincando, em contrapartida, as crianças mostram ao adulto que têm certa autonomia e querem negociar a ampliação do tempo que necessitam para estarem junto aos seus brinquedos. Segundo Redin (1998, p. 65), o brinquedo possui vários significados: “Objeto que desperta a curiosidade, exercita a inteligência, permite a invenção e a imaginação e possibilita que a criança descubra pouco a pouco suas próprias capacidades de apreensão [...]”. Goiabeira apresenta na fala a seguir exemplos de resistência das crianças para permanecerem no espaço da brincadeira:

Todo dia, todo dia, chegou da escola já junta elas tudo, o que você vai fazer? Vai tomar banho, “não daqui a pouco eu vou, deixa eu só brincar um pouquinho”, tudo bem eu vou dar este espaço, assim vai a salinha tá montada, Ai chega a hora de dormir, guarda os brinquedos, o que precisa um pouco: é e não é organizada. Vamos guardar? “Não eu vou brincar”, este brincar é só no outro dia, ai você vai andar você tá tropeçando em boneca, você vai no banheiro tem boneca no caminho, na sala, no sofá, não tem onde por boneca, mas é assim a criatividade dela, ela quer brincar, não dano dela tá brincando, só quero que ela guarda, você entendeu? (Goiabeira – entrevista)

Por fim, através dos relatos das famílias no que se refere ao ato de brincar, mesmo que indiretamente, reconhecem que a criança não se adapta a ambientes desprovidos de elementos vitais como o convívio e o respeito que tenham neste espaço. Fiori (1991, p. 52) enfatiza que “A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. [...]”.

A esta característica fundamental ao processo educativo, Goiabeira associa ao cuidado que o educador deva ter com cada criança e que define da seguinte maneira:

Cuidar? Em especial é saber dividir, cada espaço, cada momentinho deles, presenciar os erros, as negatividades, sabe? Assim, ver o que eles fazem de interessante, saber buscar os sentimentos deles, porque cada dia eles tá de um jeito, um dia tão triste, o outro tá alegre, e isso tudo é cuidar, cê entendeu? Você tem que focalizar cada pontinha deles ali, né, porque cada criança age de um jeito diferente, então você tem que está atento a todos eles ao mesmo tempo ali, fazer observação, pra isto você ter possibilidade de cuidar deles, porque ela passa o tempo inteiro com eles ali, então, ela tem que tá a par de cada pedacinho pra poder dar conta do negócio. (Goiabeira – entrevista)

As três mães entrevistadas referendaram que, a partir da convivência e na convivência, as crianças aprendem e ensinam umas com as outras e reconhecem que o fazem através das várias brincadeiras, ou seja, sempre por intermédio de elementos lúdicos que realizam quando se encontram. Acreditam que o educador, então, para aproximar-se cada vez mais da realidade das crianças deva envolver-se, participar e, sobretudo, acreditar nelas enquanto sujeitos de seus saberes. Nas palavras de Freire (1996, p.95) “O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo à custa de sua prática mesma que sua curiosidade como liberdade deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício [...]”.

## 7 Algumas considerações

Temos uma capacidade quase infinita de suportar a dor, desde que haja esperança. Diz-se que a esperança é a última que morre. Mas o certo seria dizer: a penúltima. Há uma morte que acontece antes da morte. Quando se conclui que não há mais razões para viver. Quando morrem as razões para viver, entram em cena as razões para morrer. (Rubem Alves, 2010)

Chegar ao final deste trabalho me fez refletir sobre toda a trajetória nestes dois anos e alguns meses de mestrado, processo este muitas vezes dolorido, mas, retomando o texto de Rubem Alves, cheio de esperança de que algo estava se alterando em mim e, por que não, na realidade na qual pude intervir enquanto pesquisadora.

A possibilidade de rever-me constantemente enquanto pessoa e profissional me arrancou lágrimas dos olhos, momentos estes em que me aproximei, como nunca antes havia feito, das minhas falhas e erros, da minha ansiedade que às vezes não me permitia escutar por completo às pessoas; e, mesmo assim, segui adiante na “expectativa” de que, enquanto pessoa incompleta que sou, estaria aprendendo com tudo o que me vinha acontecendo.

No entanto, poder estar em campo com as crianças, bem como escutá-las e a suas mães no processo de entrevistas, me revigorava a cada momento e confesso muitas vezes ter “abusado” da companhia das mesmas, a fim de tentar recuperar sempre a minha criança interna e a mãe que também sou.

Os resultados deste trabalho foram vagarosamente e surpreendentemente ocupando um espaço cada vez maior em minha vida; poder, então, discutir com a orientadora sobre todas as nuances encontradas nas falas e na observação dos sujeitos, discutir pontos da pesquisa na disciplina obrigatória da linha, foram acalmando-me a alma, e a agitação inicial se transformou pouco a pouco em sabedoria de vida.

Estou aqui, então, cheia de elementos significados que pude agarrar, experimentar no percurso deste caminho. Feliz, também, por ter conseguido enquanto mãe, chefe de família, mulher e trabalhadora voltar aos estudos e, sobretudo, ter-me mantido ao lado da população, como havia proposto mesmo antes de iniciar a graduação em Serviço Social.

Neste contexto, enquanto representante do poder público municipal pude, também, vivenciar algumas contradições que ainda há entre os interesses públicos, ou seja, da população atendida pela assistência social e aqueles que se referem aos governantes detentores de poder, que ousam muitas vezes pela garantia do status quo e não pela realização das exigências das famílias pauperizadas, sendo que o espaço considerado enquanto direito

dos cidadãos, no Brasil, precisa ser conquistado a cada dia. Acredito que, diante tal situação, alguns dados relacionados à opinião das participantes não me tenham sido esclarecidos mais abertamente, por, infelizmente, ocuparmos papéis diferentes na política pública: eu enquanto técnica responsável pela execução dos serviços e as famílias como usuárias.

Numa sociedade marcada por injustiças sociais, por inseguranças quanto ao trabalho, à saúde e educação, cujos relacionamentos são moldados a partir do efêmero, do medo que uns têm dos outros, do pouco envolvimento pela falta de tempo ou de material humano suficiente para estar em comunhão, confesso ser um aprendizado constante ter escolhido trabalhar, assim como pesquisar com a população diretamente afetada por estas mazelas; devido à capacidade imensa que têm para manter os laços comunitários para a superação das dificuldades diárias. Bauman (2005, p.75), ao discutir a identidade dos indivíduos nesta sociedade, alega que:

Precisamos de relacionamentos [...] aos quais possamos referir-nos no intuito de definirmos a nós mesmos. Mas em função dos comprometimentos de longo prazo que eles sabidamente inspiram [...] podem ser, num ambiente líquido moderno, carregado de perigos.

De suma importância, então, ter sido guiada pelas leituras de teóricos latino-americanos que discutem com vivacidade, amor, dedicação aspectos relacionados à educação e participação popular: Paulo Freire, Ernani Fiori, Enrique Dussel e Carlos Rodrigues Brandão, rompendo com a visão desencantada do capitalismo maduro e averiguando que “[...] de forma surpreendente, os pobres ensinam como encantar a vida, como resistir à opressão e como criar novas pedagogias.” (RIBEIRO, 2005, p.28).

O entendimento acerca da metodologia adotada nesta investigação também foi influenciado pelas referências citadas acima, sendo as pessoas convidadas para a realização da pesquisa compreendidas não como objetos de estudo, mas como sujeitos participantes da construção desta investigação. Desta forma, pude conversar com os participantes sobre várias decisões referentes ao estudo; nisto, os procedimentos metodológicos revelaram-se adequados, na medida em que me possibilitaram conviver, aproximar-me e inserir-me no cotidiano das crianças, bem como, através das entrevistas, conversar e entender melhor a realidade dos participantes.

As observações não sistemáticas no início da pesquisa em campo me possibilitaram conhecer as crianças e ser aceita pelas mesmas em seu grupo, podendo, num segundo momento, reconhecer as participantes da pesquisa e iniciar as observações sistemáticas, assim como realizar as entrevistas semiestruturadas.

Os roteiros das entrevistas, tanto com as crianças quanto com as mães, foram

elaboradas após a observação em campo, de modo que pudessem esclarecer alguns pontos que as observações não deram conta de fazer. Através da apresentação aos participantes da análise dos dados, pude certificar-me que o entendimento que havia tido da investigação havia sido referendado pelas mesmas.

A definição das participantes da pesquisa revelou-se proveitosa, propiciando discutir a importância das brincadeiras e da convivência através do cotidiano das ações socioeducativas do Serviço Girassol; no entanto, uma das limitações que verifiquei em relação aos participantes, se referiu à predominância de mulheres e ao fato de não haver abordado na investigação aspectos referentes à raça, posto que uma quantidade expressiva de pessoas atendidas pela assistência social é afro-descendente. No entanto, posso afirmar que ter optado por realizar a pesquisa no Serviço Girassol da cidade de Cristais Paulista me possibilitou uma compreensão significativa quanto à importância de se investir na educação e formação das crianças.

Os resultados mostraram que tanto as famílias quanto as crianças consideram a convivência e as brincadeiras desenvolvidas no cotidiano do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol um importante elemento a ser considerado na organização das atividades e na forma de ser e se expressar das crianças.

Para os responsáveis, o Serviço vem a ser um espaço onde seus filhos possam ficar enquanto os mesmos estão trabalhando, já que trabalham o dia todo e se preocupam para que as crianças estejam em um local seguro e não expostas aos “perigos da rua” e/ou a ficarem ociosas em casa, sem terem nenhuma atividade a fazer a não ser assistirem à televisão. Nesse contexto, os familiares reconhecem que, estando uma com as outras, as crianças aprendem através do brincar, aprendem a respeitarem os limites existentes na própria relação entre as pessoas, apesar dos conflitos que ocorrem nesta interação.

As mães, também, relataram que seus filhos passaram a ter mais responsabilidade após entrarem no Serviço, que a convivência com as outras crianças os fez fortalecer a sensação de pertença a determinado grupo, onde uns com os outros e com os adultos que realizam atividades foram se reconhecendo enquanto pessoas no mundo.

As mães reconhecem a importância de que a realidade referente ao universo infantil seja respeitada pelos adultos que realizam atividades com seus filhos e pontuam a necessidade do adulto adentrar neste universo com as crianças e não apenas para as crianças, destacando, mesmo que de forma indireta, a importância da ação dialógica no processo de ensino e de aprendizagem.

Para as crianças, as brincadeiras estão presentes em quase todos os momentos;

aprendem a pensar, tentam dialogar, fazer escolhas, a saberem a hora de se posicionar e se fortalecem para as relações com os outros, através até mesmo dos conflitos que acontecem no dia a dia do Serviço Girassol. Então, se reconhecem enquanto pessoas por meio da convivência.

Buscam, através do brincar, reproduzir o que foi vivenciado tanto no ambiente escolar como no Serviço Girassol, e, também, criam seu espaço social e se afirmam enquanto cidadãs brincando.

Através desta pesquisa, no entanto, pudemos juntos, pesquisadora e pesquisados, diariamente entender a importância dos processos educativos desencadeados através da prática social da convivência e do brincar, em um espaço de ensino e aprendizado não escolar.

Segundo o relato da Orientadora Social, as crianças passaram a se relacionarem melhor umas com as outras e com os educadores, e os educadores com elas, pois fomos todos entendendo-nos enquanto sujeitos responsáveis pela produção de saberes e que estes devem ser respeitados nos processos educativos nos quais estamos inseridos. No entanto, acredito que esta pesquisa tenha sido apenas o início de se pensar uma ação dialógica na educação não escolar, posto que estamos socialmente envolvidos por vários elementos que caracterizam muito mais um agir “bancário” do que baseado no diálogo verdadeiro; tentamos, então, experimentar uma abertura para a realidade trazida pelo outro; segundo Freire (1989, pg.79):

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes.

Aprendemos, então, e ensinamos através da convivência e do respeito uns pelos outros: nós, os adultos, aprendemos a brincar e a respeitar as falas das crianças e a dar uma dimensão significativa aos seus conflitos e a seus sentimentos; as crianças, a sentirem-se mais responsáveis, posto que respeitadas ao serem ouvidas. Acredito, com isto, seguindo o pensamento de Freire (1987, p.81) que: “Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia [...]” que poderá acontecer quando os sujeitos envolvidos nos processos educativos se reconheçam enquanto participantes ativos no cotidiano das diversas atividades desenvolvidas.

Vejo como contribuições desta pesquisa um material significativo para a política pública de assistência social, haja vista que tentou ao máximo se aproximar da realidade de crianças atendidas por um serviço socioeducativo, bem como desmistificá-las enquanto

sujeitos “carentes” à espera passiva de atendimento socioassistencial; e como representante técnica de uma política pública, percebo que, ainda, temos poucos conhecimentos e um olhar equivocado a respeito da população pauperizada brasileira.

Pude verificar, através das inserções em campo e dos relatos das entrevistas, que as crianças, para além do que aprendem e ensinam umas às outras pela convivência, resistem às imposições dos adultos através do lúdico, se posicionando enquanto sujeitos de direitos e aptos a dizerem suas próprias palavras.

Com isto, as mães e as crianças participantes da investigação também apontaram novas possibilidades para a formação do educador popular inserido em ambientes não escolares de educação, tais como estarem mais atentos aos saberes trazidos pelas crianças, se envolverem mais profundamente nas atividades desenvolvidas com elas e não para elas, no respeito pela infância enquanto mediaticidade presente no mundo e capaz de divertidamente criarem seu entorno.

Acredito também que seria interessante poder discutir, a partir do referencial estudado, a visão e a formação dos educadores sociais sobre o trabalho desenvolvido com as crianças, bem como analisar como pais e educadores juntos se educam para a formação das crianças do Serviço Socioeducativo Girassol.

Neste sentido, cabe enfatizar que o investimento por parte do Governo à educação não escolar ainda é muito pequeno frente à imensa capacidade que as famílias pauperizadas têm em demonstrem seus saberes e poderem se construir umas com as outras, a fim de superarem as situações de vulnerabilidade que se encontram.

Concebo, a partir da experiência que tive ao dedicar este estudo às crianças, que o espaço contemporâneo criado para a infância não é neutro, bem como a atuação do Estado na formulação de políticas públicas que atendam a este segmento. Exige-se e espera-se que elas (crianças) tenham certa disciplina e determinado comportamento, com a intenção de protegê-las dos perigos exteriores e para que elas tenham autonomia.

Esse discurso, então, acaba sendo introjetado tanto pelos profissionais e familiares quanto pelas próprias crianças que muitas vezes se tornam “fiscais” quanto à atitude que têm em determinada atividade.

Neste sentido, é esperado que as crianças tenham uma resposta afirmativa a todas as ações que são desenvolvidas no interior dos Serviços de Convivência, dado que visa a respeitar e cumprir legalmente as exigências estipuladas pela política de Assistência Social quanto à proteção da infância. Percebi que, muitas vezes, apesar de reproduzir uma forma de serem, as crianças, também, resistem às imposições de determinados poderes, ou seja,

respondem enquanto sujeitos ativos àquilo que não lhes agrada. Nas palavras de Bertuol (2008, p. 31):

A resistência é uma forma de desafiar e negociar as relações de poder que podem torná-lo indeterminado. É uma prática na vida social; não é uma prática antissocial ou excepcional. Mas, da mesma forma que o poder, a resistência é relacional e ocorre dentro das redes de relações sociais que são produtoras das interações.

As crianças resistem quando, sobretudo, brincam, pois “[...] nas relações de poder com os adultos, o brincar tem potência de resistência, pois traz uma possibilidade de expressão que elas dominam com maestria [...]” (BERTUOL, 2008, p.33).

Outro aspecto que pude visualizar é que muitas vezes, então, crianças e adultos acabam disputando o modo de ser no mundo e como este deve ser, ou seja, o adulto tenta impor a ordem (que sejam bem comportados e bons alunos) e as crianças pelo inusitado (pela brincadeira e o prazer).

Assim, acredito que, na perspectiva das políticas públicas voltadas à infância, ainda temos um vasto território a explorar e aprender para uma ampliação da presença das crianças no espaço público, na elaboração das ações socioeducativas com elas e na formulação de métodos educacionais mais eficazes.

Aprendi, portanto, através da pesquisa a valorizar os saberes populares, sobretudo das crianças atendidas, e que a ação dialógica somente ocorre quando nós profissionais pensamos seriamente naquilo que vamos dialogar com as crianças, ou seja, quando seguindo as indicações de Freire (1989), nos inquietamos em torno do conteúdo programático a ser trabalhado cotidianamente de forma crítica e participativa.

## 7 REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. et al. Infâncias em Educação Infantil. **Pro-Posições** (on-line). v. 20, n.3, p.179-197, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v20n3/v20n3a12.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2010.

ABRAMOVAY, M. et al. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002, p. 192. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/27138pdor.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2010.

ALGEBAIL, E. B. **As ações da sociedade civil e do Estado diante a pobreza**. In: VALLA.V.V; STOTZ.E.N; ALGEBAIL, E. B. (org.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto: Escola Nacional de Saúde Pública, 2005. p.73-99. (Coleção A ACADEMIA E A RUA).

ALVES, R. **Do universo à jaboticaba**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2010. 255p.

ARIÈS, P. **História Social das Crianças e da Família**. 2º Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1975. 196 p.

ARNOLDI, M. A. G. C.; ROSA, M. V. de F. P. do C. **A entrevista na pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 112 p.

ARRUDA, D. E. P.; BORGES, S. N. de O. **Aprendizagem no momento com o brincar**. In: **IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**. 2011. Disponível em: <http://www.ceped.ueg.br/anais/IVedipe/pdfs/didatica/co/480-1173-1sm.pdf>. Acesso em: 05 de julho de 2010.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. 110 p.

BERTUOL, C. **Crianças no espaço urbano: um estudo sobre políticas públicas no contexto das “cidades amigas da criança”**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 128 f.

BEZERRA, A. **As atividades em educação popular**. In: BEZERRA, A; BRANDÃO, C.R. (Orgs.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.16-39.

BIKLEN, S.; BOGDAN, R. **Investigação Qualitativa em Educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BOSI, E. **Cultura de massa e cultura popular**: Leituras de operárias. 12 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2008. 240 p.

BOMTEMPO, E. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISHIMOTO, T.M (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º Ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 63-98.

BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: Um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. In: BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006. p.22-54.

\_\_\_\_\_. **Saber e ensinar**: três estudos de educação popular. Campinas: Papirus, 1984. 187 p.

BRANDÃO, C. R; STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa Participante**: o saber da partilha. Aparecida: São Paulo: Idéias & Letras, 2006. 295 p.

BRASIL. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Política Nacional de Assistência Social**. 2004. In Legislação: Capacitação PMAS 2005/2006.2006. Brasília. p. 61-114.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. 2009. Brasília.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA ESTADUAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Termos usuais da assistência social**. São Paulo.

\_\_\_\_\_. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à fome. **Orientações técnicas sobre o serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos**. 2010. 131 p.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004; Norma Operacional Básica – NOB/SUAS**. 2004/2005. 175 p.

CAMPOS, M. M. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, S, H (org). **A criança fala: a escuta de crianças em**

**pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 35-51.

CARVALHO, M.C.B. Marcos Legais e Organizadores do CRAS. In: Fundação Vanzolini. Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social. **CRAS: Marcos Legais.** V. 01, 2009, p. 13-28.

CRESS SP. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988: Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais. In: CRESS SP. **Legislação Brasileira para o Serviço Social.** São Paulo: O Conselho, 3 ed.,2007, p. 105-133.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 8º ed. São Paulo: Cortez, 2006. (Biblioteca de educação. Série I. Escola; v.16).

CORDAZZO, S. T. D.; VIEIRA, M. L. As brincadeiras e suas implicações nos processos de aprendizagem e de conhecimento. **Estudos e pesquisas em psicologia,** UERJ. RJ, ano 7, n. 1, p. 89-101,1º sem. de 2007.Disponível em:  
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v7n1/v7n1a09.pdf> . Acesso em 10 de julho de 2010.

COSTA, A. C. G. da. Infância, juventude e política social no Brasil. In: **Brasil criança urgente:** a lei. São Paulo: Columbus, 1990. (Coleção Pedagogia Social, v.3).

\_\_\_\_\_. **A Presença da Pedagogia:** Teoria e prática da ação socioeducativa. 2. ed. São Paulo: Global: Instituto Ayrton Senna, 1999. 200 p.

COVRE, M. L. M. **O que é cidadania.** 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. 78 p.

CRUZ, S. H. V. Apresentação. In: CRUZ, S.H.V.**A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008, p. 11-31.

DELGADO, A. C. C.; MÜLLER, F. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala:** a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008. p.141-1157.

DELORS, J.**La educación encierra un tesoro.**Santillana Ediciones Unesco.,[s.d.], 44 p.

DUSSEL, E. **20 teses de política.** 1 ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007, 184 p.

\_\_\_\_\_.**La totalidad vigente.** In: DUSSEL. Introducción a la filosofía de la liberación.

Colombia: Nueva América, 1995. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p.84-108.

DUSSEL, E. **Para uma ética da libertação latino-americana III: erótica e pedagógica**. 1977. São Paulo: Loyola; Piracicaba: UNIMEP, [s.d.], 277 p.

ESCLARÍN, A. P. **A educação popular e sua pedagogia**. São Paulo: Loyola. 2005. 100 p. (Coleção Programa Internacional de Formação de Educadores Populares Fé e Alegria).

FREIRE, P. **Política e Educação**. 8 ed. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2007. 121 p. (COLEÇÃO DIZER A PALAVRA).

\_\_\_\_\_. **Professor sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olhos d'Água, 1997.84 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção Leitura).

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz Terra, 1987. v. 21.

\_\_\_\_\_. **Ação Cultural para a liberdade**. 5º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.149 p.

FREIRE, P.; FREIRE, A. M. A. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.300 p.

FERNANDES, S. **Formação humana para o exercício da cidadania: Os saberes da experiência de jovens membros do Conselho Municipal de São Carlos**. 2008. 133 p. Dissertação (Mestrado em Práticas Sociais e Processos Educativos em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2008.

FERNANDES, S.; MONTRONE, A. V. G. Da tolerância à solidariedade: superação necessária ao exercício da cidadania, na construção de uma sociedade mais democrática. **Educação em Revista**, Marília, v.10, n.2, p.73-86, jul.-dez. 2009.

FIORI, E. M. **Textos Escolhidos: Educação e Política**. Porto Alegre: L&PM, 1991. v.2.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante? In: BRANDÃO, C. R. STRECK, D. R. (Org.). **Pesquisa Participante: o saber da partilha**. Aparecida: SP: Idéias &

Letras, 2006. p.93-121.

GARCIA, P. B. Educação Popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, C. R. (Org. ). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. p. 88-121.

GOBBI, M. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Org.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas (SP): Autores associados, 2009. p. 69-92.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972. 121 p.

**História de Cristais Paulista**. 04 de maio de 2009. Disponível em [www.mogianaonline.com.br.\[s/d\]](http://www.mogianaonline.com.br.[s/d]). Acesso em 30 de janeiro de 2012.

IAMAMOTO, M. V. **O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001. 326 p.

\_\_\_\_\_, M.V. **Serviço Social em tempo de capital fetiche: capital financeiro, trabalho e questão social**. 4º. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

KRAMER, S.; BARBOSA, S. N. F.; SILVA, J. P. da. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 79-101.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). O jogo e a educação infantil. In: \_\_\_\_\_. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14 ed. São Paulo: Cortez. 2011. P. 15-48.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./fev./mar/abr. 2002.

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

MACHADO, L.M.V. **A incorporação de gênero nas políticas públicas: perspectivas e desafios**. São Paulo: Annablume, 1999. 108 p.

MARIÑO, G.; CENDALES, L. **Educação não-formal e educação popular: Para uma pedagogia do diálogo cultural**. São Paulo: Edições Loyola, 2006. 129 p.(Coleção Programa Internacional de Formação de Educadores Populares Fé e Alegria).

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e brincar: Fundamentos esquecidos do**

humano. São Paulo: Palas Athenas, 2004. 263 p.

MANFREDI, S. M. A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 6 ed. São Paulo: Brasiliense, 1996. p.40-61.

MAYALL, B. Relações geracionais na família. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 165-186.

MATTOS, W. Educação nacional: pobreza do direito e (não) direito dos pobres. In: ALGEBAILLE, E. B; STOTZ, E. N.; VALLA, V. V. (Orgs.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto: Escola Nacional de Saúde Pública, 2005. p. 103-123. (COLEÇÃO A ACADEMIA E A RUA).

MRECH, M. L. O uso dos brinquedos e jogos na intervenção psicopedagógica de crianças com necessidades especiais. In: KISHIMOTO, M,T (Org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 14º Ed.São Paulo: Cortez, 2011, p.121-146.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. 80 p.

MINAYO, M.C.de S.**O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8 ed. São Paulo:Hucitec, 2004. 269p.

MOURA; M. L. S. de; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2006.

MOURA, E.; ZUCHETTI, D. T. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social.**Revista de Educação Unisinos**, v.10, n.3, p.228-236, set./dez. 2006.

NOGUEIRA, M, A; NOGUEIRA, C, M, M. **Bordieu & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, 152 p .(Pensadores & Educação, v.4).

OLIVEIRA, M. W. de et al. **Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais**. Trabalho apresentado durante a 32º reunião da Anped. Caxambú, 04 a 07 de outubro de 2009. Disponível em: [Http://www.anped.org.br/resumos/32ra/trabalho\\_gt\\_06.html](http://www.anped.org.br/resumos/32ra/trabalho_gt_06.html). Acesso em 25 de maio de 2010.

OLIVEIRA, M. W. de. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. Campinas, **Cad. Cedes**, v.29, n.79, p.309-321, set/dez.

2009. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em junho de 2010.

OLIVEIRA, F. de; TEBET, G. G. de C. Cultura da Infância: brincar, desenho e pensamento. In: ABRAMOWICZ, A.; MORUZZI, A. B. (Orgs.). **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: Edufscar, 2010, p. 39-55. (Coleção UAB-UFSCAR).

PMCP. PREFEITURA MUNICIPAL DE CRISTAIS PAULISTA. CENTRO DE REFERÊNCIA DA ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Projeto Girassol**. Cristais Paulista, 2006.

POSTMAN, N. O desaparecimento da infância. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRADO, Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas (SP): Autores associados, 2009. p. 94-111.

PROUT, A. Participação, políticas e as condições da infância em mudança. In: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 21-41.

QUINTEIRO, J. Infância e Educação no Brasil. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. Campinas (SP): Autores associados, 2009. p. 19-47. (Coleção Educação Contemporânea).

REDIN, E. **O espaço e o tempo da criança: Se der tempo a gente brinca**. 3 ed. Porto Alegre: Mediação, 1998. 85p.

REIS, D. M. **A participação Social na Perspectiva dos (as) jovens protagonistas da ONG SOS Adolescente**. 2009. 152 p. Dissertação (Mestrado na Área Práticas Sociais e Processos Educativos em Educação), Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2009.

REIS, M. Ela ficava fazendo cerimônia!!! Entrevistando jovens, falando da infância. In: FARIA A. L. G. de; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas (SP): Autores associados, 2009, P.113-130.

RIBEIRO, A. C. T. A resistência do compromisso. In: VALLA, V. V.; STOTZ, E. N.; ALGEBAILLE, E. B. (Orgs.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. Rio de Janeiro: Contraponto: Escola Nacional de Saúde Pública, 2005, p. 15-30. (COLEÇÃO A ACADEMIA E A RUA).

SANTOS, J. G. **Mandei fazer um barquinho**. 2011. Cristais Paulista. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol. (Poesia feita durante pesquisa de campo)

\_\_\_\_\_. **Fui nadando até o fundo**. 2011. Cristais Paulista. Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol (Poesia feita durante pesquisa de campo)

SÃO PAULO. INSTITUTO DE ADMINISTRAÇÃO E TECNOLOGIA-ADM & TEC. SECRETARIA DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL E CIDADANIA. SECRETARIA EXECUTIVA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Práticas Pedagógicas na Assistência Social: Fortalecendo o processo de inclusão social através do CRAS**. Projeto de Capacitação Prática Político-Pedagógica: Ferramenta de inclusão Social, 2009. Disponível em: [www.egem.org.br/.../a9\\_download.php?...pratica...pedagogica\\_na\\_assistencia\\_social...pratica...pedagogica\\_na\\_assistencia\\_social...](http://www.egem.org.br/.../a9_download.php?...pratica...pedagogica_na_assistencia_social...pratica...pedagogica_na_assistencia_social...) Acesso em 25 de maio de 2010.

SILVA, L. M. P. da. **Processos de Educar e Educar-se em instituição de atendimento a crianças e adolescentes em situação de risco**. 2007. 135 p. Dissertação (Mestrado na Área Práticas Sociais e Processos Educativos em Educação), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, A, P. **Cristais Paulista – a identidade de seus habitantes construída no dia a dia**. Disponível em: [www.gazetadecristais.com.br/site/index.php?option=com\\_content&view=article&id=287%3Acristais-paulista-a-identidade-de-seus-habitantes-construida-no-dia-a-dia&catid=50%3artigos](http://www.gazetadecristais.com.br/site/index.php?option=com_content&view=article&id=287%3Acristais-paulista-a-identidade-de-seus-habitantes-construida-no-dia-a-dia&catid=50%3artigos). Acesso em 25 de janeiro de 2012.

SILVA, A, C. Por uma representação social do negro mais próxima e familiar. In: BARBOSA, L, M, et al (orgs). **De preto a afro-descendente**: trajetos de pesquisa sobre relações étnico-raciais no Brasil. São Carlos; Edufscar, 2003, p.151-164.

SOUZA, S. J. e; CASTRO, L. R. de. Pesquisando com crianças: subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Editora Cortez, 2008. p.52-78.

VALLA, V. V. A crise de interpretação é nossa: procurando compreender a fala das classes subalternas. **Educação e Realidade**. 21 (2), p.177-190, 1996.

VALLA, V. V.; STOTZ, E. N; ALGEBAILLE, E. B (Org.). **Para compreender a pobreza no Brasil**. 1 ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Escola Nacional de Saúde Pública, 2005. 160p.

<http://www.mds.gov.br/sobreministerio/estrutura/secretaria-nacional-de-renda-de-cidadania>.

## APÊNDICE 1

### ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

#### Roteiro de Observação

1. Informações Gerais
  - 1.1 Número Diário de Campo
  - 1.2 Oficina Observada
  - 1.3 Atividade Desenvolvida
  - 1.4 Data e horário de Início e Término da Observação
  
2. O Ambiente
  - 2.1 Espaço
  - 2.2 Tamanho
  - 2.3 Elementos Presentes
  - 2.4 Disposição das Pessoas no Espaço
  
3. Pessoas presentes, atividades, relações
  - 3.1 Crianças Presentes
  - 3.2 Como se inicia a atividade, desenvolve e encerra
  - 3.3 Descrição das ações desenvolvidas
  - 3.4 As brincadeiras e interações que ocorreram
  - 3.5 Conversas
  - 3.6 Atitudes
  - 3.7 Conflitos e situações de cooperação

## APÊNDICE 2

## MODELO DE DIÁRIO DE CAMPO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Área de Concentração: Educação.

Linha de Pesquisa: Práticas Sociais e Processos Educativos.

Pesquisa: As crianças do Serviço de Convivência Girassol: o brincar e seus processos educativos.

## DIÁRIO DE CAMPO

19 de setembro de 2011

Karina Marques

08h30 – 10h30

Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos Girassol

Oficina Observada: Oficina Temática sobre O Corpo Humano, Saúde e Alimentação.

Educadora Social responsável: **E**

Monitor: **R** (o monitor é um adolescente que já participou do Serviço e vem duas vezes por semana para auxiliar a educadora com as atividades).

Locais: sala de atividades, quintal e refeitório.

Crianças presentes: Y, J, Jabuticaba, G, A, A, Morango, H, A e Goiaba.

Segundo conjunto de notas

Ao chegar à sala de atividades do CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), as crianças Jabuticaba e J estavam em pé e vieram me receber na porta, com abraços e beijos; as outras estavam sentadas, terminando de pintar um desenho cheio de figuras de alimentos, a educadora lhes havia pedido que escolhessem dos alimentos que estavam dispostos na figura, aqueles que mais gostavam de comer.

A orientadora havia conversado com as crianças a respeito da interferência dos alimentos para a saúde, quando entrei para participar do grupo, todos estavam indo para a segunda etapa da atividade, iam escolher cada um, o nome de uma fruta para brincarem no quintal de fruta stop.

J quis situar-me do que era a brincadeira e disse com muita euforia: “- Uma pessoa joga a bola para trás e diz o nome de uma fruta, a fruta dita tem que pegar a bola e gritar stop, os outros que estavam correndo cada um pra um lado param, a pessoa com a bola na mão dá três passos para a frente e joga a bola para tentar matar o que está perto dela, se matar a pessoa sai

da brincadeira”.

Karina: “- Entendi”.

Cada criança foi escolhendo sua fruta: Y escolheu ser o limão, J a laranja, R o morango (depois alterou), R (monitor) a pêra, E a goiaba, A a graviola, G o mamão, H o abacaxi, A o groselha, A falou: “- Eu sou o leão” e a orientadora lhe explicou que eram frutas, ele insistiu “- Então, mas eu sou o leão”. As crianças: - Melância. A: “-Tá bom”. M escolheu ser jabuticaba e a educadora a maçã.

Jabuticaba antes de irmos ao quintal jogar, chegou perto de mim e disse: “- Tia, bate na minha mão” (que estava fechada), quando bati, ela abriu os dedos, no dedo médio estava escrito puxa, eu puxei.

Jabuticaba: “- Escolhe outro dedo”

Escolhi o anelar e atrás do dedo estava escrito feia. A criança me fez uma cara de dó.

Depois ela me pediu para fazer de novo e disse: “- escolhe este aqui, oh!”. Mesmo assim eu escolhi outro e estava escrito “bonita”, o que ela me sugeriu era o que estava escrito “linda”.

Depois disso, fomos ao quinta brincar, eu decidi ser a banana e começamos a brincadeira. Morango ao pegar a bola, desistiu de jogar e disse: “- Assim não dá, os meninos ficam roubando, dando mais passos”, ficou muito nervosa de cara amarrada e ficou de fora, foi para a sala de atividades ficar sozinha.

Morango ficou um tempo lá dentro e depois saiu de novo e voltou a brincar com todos; Adriano foi morto e, também, alegou que não ia mais brincar, foi para a sala de atividades, fui atrás dele quando fui morta e ele veio se sentar ao meu lado, ficou tentando fazer um penteado no meu cabelo.

Depois as crianças não quiseram ser frutas, escolheram animais, eu queria ser o urso; A disse: “- Não, você é a girafa” (risos).

Brincamos um tempo e depois a orientadora lhes recomendou que fossem ao banheiro lavar as mãos e no refeitório beber água.

**OBS:** o quintal estava com muita poeira, pois é de terra, houve há um tempo uma chuva muito forte na cidade e os galhos e pedaços das árvores se partiram, estando muitos caídos no chão, correndo até mesmo o risco das crianças se machucarem.

Em conversa com a assistente social do CRAS, a mesma me alegou que comunicou por ofício várias vezes ao setor responsável pela limpeza do local e os mesmos não compareceram para limpar.

Neste momento em que as crianças saíram, Jabuticaba me abraçou e saímos andando pelo quintal, me levou aos galhos e pedaços de árvore que estavam soltos para que pudéssemos brincar de balançar. Me disse: “- Fica ai em cima do galho que eu te balanço”, se sentou na outra ponta e me balançou, depois disse; “-É assim tia, deixa eu mostrar”, Jabuticaba se sentou no galho novamente e ao tentar balançar caiu para trás, mas, logo se levantou pedindo a minha ajuda. Lhe propus que fossemos fazer outra coisa.

As outras crianças chegaram e a orientadora sugeriu a brincadeira: pega-pega bandeira, eu disse que não sabia como é que se brincava porque todos já conheciam o jogo, as crianças falando quase que ao mesmo tempo explicaram que é como pega-pega, mas, é necessário dividir o campo em duas equipes e amarrar dois pedaços de pano cada um de um lado, cada equipe tem que tentar passar pro outro lado pra pegar a “bandeira”, sem, no entanto, ser pega pela equipe adversária, quem conseguir ganha o jogo.

H e a orientadora escolheram os times, H escolheu o Y e o A (que são os maiores), Y ficou falando para o H: “- Escolhe a tia, escolhe a tia, Karina”. Quando ele me escolheu,

Jabuticaba: “Eu, eu”, H a escolheu também.

**COMENTÁRIO DO OBSERVADOR:** Quando algumas crianças desrespeitam as regras do jogo, alguns emburram, Joana deixou de jogar várias vezes, mas, logo voltou.

Após brincar com o grupo, fiquei cansada e pedi para sair e sentar-me um pouco, Y se sentou, também, na escadinha que fica entre o quintal e a cozinha e me comentou: “- Tá todo mundo parando de brincar”.

Karina: Por quê?

Y: “- Por que eles não aceitam”

**OBS:** Eles não aceitam, ou seja, os outros não aceitam as regras do jogo.

A ficava andando pelo quintal, Goiabaa era a única que não estava conseguindo entender as regras do jogo, estava correndo atrás das crianças da sua própria equipe, A orientadora lhe explicou como era o jogo, ela brincou um pouco e depois desistiu se sentou um pouco do meu lado e depois foi até um dos galhos de árvore pra balançar. Neste momento J havia deixado a brincadeira e me disse, muito nervosa, quase chorando: “- O outro time fica roubando o A escondeu a bandeira debaixo da blusa” e gritou com A: “- Parabéns A, desse jeito você vai ganhar um belo soco na cara” e continuou gritando: “- Tô pouco me lixando, isto não é um jogo é um roubo”

**COMENTÁRIO DO OBSERVADOR:** O que me parece é que estas brincadeiras funcionam como o trabalho para o adulto, as crianças se entendem, se desentendem, criam seus vínculos com alguns e conflitos com outros que não tem tanta afinidade; reproduzem os preconceitos sociais; como por exemplo, o caso da A, a mãe da mesma é alcoolista e vive passando por situações de muita exposição pela cidade, a criança acaba sendo alvo de chacota dos outros; fica muito tempo brincando sozinha e subindo nas árvores.

Quando chegamos ao quintal, ela estava com algumas frutinhas verdes na mão, “Maria pretinha”, me disse, e queria dar pras outras crianças comerem e pra mim, me alertando: “- está verde não mastiga, só engoli”, eu lhe sugeri que guardasse no bolso pra dar sorte, ai ela começou a dar pra todo mundo e dizer que dava sorte. Jabuticaba disse: “- Eu não quero isso não”.

A orientadora foi até a cozinha preparar o lanche, Jabuticaba pra poder ajudar contou o número de pessoas que estavam presentes; quando a orientadora saiu A começou a mexer em um pedaço de TNT que estava no local, J começou a brigar com ele; Y subiu na mexeriqueira, pegou uma mexerica e me deu uns gomos e depois foi jogar futebol com A, R (monitor) e H.

J se emburrou novamente, ficou sentada no chão abraçando os joelhos, quando a bola veio em sua direção se levantou e deu um chute, começou a dar palpite no jogo: “- Vai joga pro H”. A respondeu: “- Eu joga pra quem eu quiser”. J começou a “zombar” de A e ele com ela.

A tentou entrar no jogo, mas, ninguém passava a bola pra ele (R, A, H e Y são mais velhos), ele saiu e foi mexer com o s galhos das árvores e, depois veio se sentar ao meu lado para junto com Jabuticaba mexer no meu cabelo.

Quando fomos para a mesa do lanche, Y ao sentar-se começou a bater com as mãos na mesma, simulando uns sons ritmados e me disse: “- Tia, você consegue?”

Os outros começaram a fazer também e eu disse: “- Mais devagar pra gente poder acompanhar”.

Y: “-É assim, oh, bate a mão fechada na mesa uma vez, dá uma palmada na mesa e depois

palmas”.

Nós ficamos repetindo o que Yuri estava conduzindo; neste momento, J chegou chorando, jogou a cadeira no chão e foi se trancar no banheiro.

Perguntei o que estava acontecendo, e os meninos me explicaram que foi por causa da briga com A, eu disse: “- O que vocês iram fazer?” Morango disse: “- Deixa que eu vou lá pra trazer ela” (A orientadora falou que enquanto J não chegasse, o lanche não seria servido).

**COMENTÁRIO DO OBSERVADOR:** O que noto é que há uma importância e um significado exclusivo para estas crianças, nos jogos e nas brincadeiras que desenvolvem uns com os outros, que naquele momento eu enquanto observadora não havia percebido que terminaria com a J tão nervosa e sentida.

Morango conseguiu trazer Joana de volta, mas, a mesma se recusou a comer o pão e beber o suco; os outros ficaram perguntando à orientadora se podiam comer o lanche dela. J quase no final da comida deu uma risadinha escondida no canto da boca.

A fez a oração e ficou responsável por servir o suco para todos e A o pão com mussarela.

G disse: “-Põe pão na minha boca.” (Estava com as mãos pra dentro da camiseta).

As outras crianças começaram a falar do A, do cabelo dele, ele cortou e que antes estava melhor (como o cabelo do jogador de futebol Neymar). Morango disse: “- Vamos parar de falar do A?”

Y: “- É eu já enjoiei”.

A começou a fingir que o pão era um telefone e Y disse: “- Esse pão é a Morango e eu vou comer a Morango” (rs).

Orientadora: “- Não brinquem com a comida.”

Morango estava pedindo mais suco e eu me precipitei e coloquei o copo inteiro, A me chamou a atenção: “- É só a metade”.

Morango: “- Da próxima vez vou pedir pra tia colocar de novo, põe mais Karina (risos)”.

A diante o pedido dos outros para repetirem o suco, estava decidindo a quantidade que daria para cada um.

**OBS:** O ajudante do dia é quem fica responsável por isto.

A orientadora disse que a fruta seria servida no quintal e que A e A ficariam para a limpeza da sala, saíram correndo para o quintal menos os ajudantes.

R, Morango e A amararam a Jabuticaba com TNT vermelho, ela ficou sentada no chão esperando acabar, J pegou uma bicicleta e começou a andar Morango: “- Eu também vou andar de bicicleta”, pegou outra que estava lá. (algumas crianças vão de bicicleta para o CRAS, como a cidade é muito pequena é comum o uso deste meio de transporte).

R, Morango, Y, G, A, H começaram a bater uns nos outros com uma blusa de frio.

Y me disse: “- Vou lá, encher o saco do R”.

Entrei na cozinha para ver se a orientadora precisava de ajuda com a fruta, quando entrei escutamos o G chorar, Yuri lhe havia batido forte com a blusa. A orientadora explicou: “- O G é pequeno, menor que você e mais fraco e essa brincadeira é sem graça.”

Depois do incidente, as crianças comeram abacaxi e continuaram brincando por meia hora mais, até chegar às onze horas para poderem ir embora.

## APÊNDICE 3

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 1



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Seu filho (a) está convidado para participar da pesquisa: As crianças do Serviço de Convivência Girassol: o brincar e seus processos educativos; investigando práticas sociais e processos educativos e a participação do mesmo (a) não é obrigatória. A qualquer momento ele (a) poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. A recusa não trará prejuízo na relação da criança com a pesquisadora ou com a Instituição. A pesquisa será realizada com as crianças do projeto Girassol, a fim de investigar: Qual a importância atribuída pelas crianças e seus responsáveis às brincadeiras desenvolvidas entre elas no cotidiano do Serviço Girassol? Visando contribuir com a leitura e as práticas a respeito dos saberes e do conhecimento das crianças e de seus responsáveis frente às atividades desenvolvidas pelo Cras (Centro de Referência da Assistência Social), tendo como pesquisadora responsável a Sra Karina Marques da Silva. A participação de seu filho nesta pesquisa consistirá em ser acompanhado através da observação participante durante as próprias atividades do projeto, serão realizadas algumas conversas para esclarecer algumas informações e apenas três crianças e seus responsáveis serão selecionados para entrevista com a pesquisadora, considerando, para isto, a criança que está a mais tempo no projeto, a que está há menos tempo e a que está em tempo intermediário aos outros dois. A participação da criança apresenta riscos mínimos, como cansaço durante as sessões, sendo que ele (a) poderá interrompê-la a qualquer momento. Também não terá gastos de qualquer natureza. As conversas e observações serão realizadas em ambiente privado, no espaço do Cras e/ou outras instituições freqüentadas de acordo às atividades realizadas no Cras. As informações das crianças serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar a identificação da criança (caso a família e a crianças não queiram que seus verdadeiros nomes sejam revelados). A participação da criança é voluntária, ou seja, ela só participará se quiser e se a família consentir, tendo o direito de não responder qualquer pergunta que não queira, além de poder se retirar do estudo quando quiser. Os resultados da pesquisa serão divulgados através da dissertação de mestrado e artigos em revistas e periódicos. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação de seu filho (a), agora ou a qualquer momento.

---

Karina Marques da Silva

Rua Alberto Eliezer Filho, 1061 (Santa Rita) Franca – SP – Fone: (16) 3724 1734.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ufscar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 –Caixa Postal 676 – Cep 13565-905-São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br).

Franca, 24 de setembro de 2010.

---

Sujeito da pesquisa (autorização da criança)

Responsável: \_\_\_\_\_.

Assinatura (autorização) do responsável: \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE 4**  
**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO 2**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO**

Prezado (a) Sr. (a) \_\_\_\_\_

Seu filho (a) e/ou a criança que está sob sua responsabilidade e você serão convidados para participar da pesquisa “As crianças do Serviço de Convivência Girassol: o brincar e seus processos educativos.”, cujo objetivo geral é descrever e analisar o significado atribuído às brincadeiras desenvolvidas no cotidiano do Serviço Girassol para as crianças e seus responsáveis. Os objetivos específicos constituem em: identificar quais processos educativos se desenvolvem a partir das brincadeiras diárias do Projeto; compreender como as crianças e seus responsáveis significam o ato de brincar no desenvolver das atividades e, em que o Serviço colabora na formação das crianças.

O seu filho (a) foi escolhido por participar do Projeto Girassol. A participação da criança e a sua não é obrigatória e não implica em qualquer gasto financeiro. Poderão desistir de participar e retirar os seus consentimentos a qualquer momento e por qualquer motivo, sem sofrer nenhum dano ou prejuízo. A participação de seu filho e a sua nesta pesquisa consistirá em responderem à entrevista aberta considerando que a criança se enquadra nos quesitos estabelecidos pela pesquisadora. Caso sintam-se indispostos (as) ou por qualquer outro motivo, a observação e a entrevista serão suspensas imediatamente. Sua participação e a da criança que está sob sua responsabilidade contribuirá para a ampliação dos conhecimentos sobre o Projeto Girassol para a formação e para a vida das crianças atendidas. A participação da criança e a sua serão sigilosas e as informações obtidas serão confidenciais. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitarem suas identificações. O senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço da pesquisadora, podendo tirar suas dúvidas a respeito do projeto e de sua participação, agora ou a qualquer momento. Os resultados da pesquisa serão divulgados através da dissertação de mestrado e artigos em revistas e periódicos.

---

Karina Marques da Silva

Rua Alberto Eliezer Filho, 1061 (Santa Rita) Franca – SP – Fone: (16) 3724 1734.

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. A pesquisadora me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Ufscar que funciona na Pró-Reitoria de Pós-

Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 –Caixa Postal 676 – Cep 13565-905-São Carlos – SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: [cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br). Franca, 24 de setembro de 2010.

\_\_\_\_\_  
Sujeito da pesquisa (autorização da criança)

Responsável: \_\_\_\_\_.

Assinatura (autorização) do responsável: \_\_\_\_\_.

## Apêndice 5

### ENTREVISTAS CRIANÇAS

#### Roteiro de Entrevista com crianças

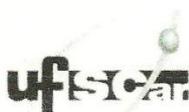
Nome: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_ Data de ingresso no projeto: \_\_\_\_\_  
 Local: \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_  
 Início: \_\_\_\_\_ Termino: \_\_\_\_\_

- 1) Qual o seu nome completo e idade?
- 2) Me conta, Quem te colocou no Projeto? Por quê?
- 3) Quando vc veio pela primeira vez quem trouxe vc?
- 4) Quem te recebeu quando vc chegou aqui? O que falou para vc? O que vc fez nesse dia? Com quem? Como?
- 5) E agora o que você faz aqui?
- 6) Com quem? Como? Quando?
- 7) O que você faz aqui, você também faz em outros lugares? Onde? Com quem? Me mostra?
- 8) Daquilo que você faz, o que você mais gosta? Por quê?
- 9) E o quê você menos gosta, Por quê?
- 10) Qual atividade você gostaria de fazer que não tem? Por quê?
- 11) E seus colegas o que vc acha deles?
- 12) Sobre o quê conversam? O que vcs fazem juntos?
- 13) Me diga o que vc gosta de fazer com seus colegas?
- 14) E o que vc não gosta de fazer com seus colegas?
- 15) Vcs se encontram com seus colegas fora do CRAS ou só se encontram aqui? Se não porque? Se sim: Onde? Quando? Para que?
- 16) Vocês brincam aqui ou não? Se sim: de que vcs brincam? Como? Quando? Quem ensina essa brincadeira? Onde? Quando? Se não: porque vcs não brincam aqui?
- 17) Qual a sua brincadeira preferida? Por quê? Onde vc faz essa brincadeira? Com quem?
- 18) Que brincadeira aprendeu aqui que não sabia? Quem ensinou? Você brinca em outro lugar? Com quem? Onde?
- 19) Que brincadeira vc ensinou para seus colegas? E para os educadores vc ensinou alguma brincadeira ou não? Se não porque? Se sim Qual? Como se brinca me mostra?
- 20) Me conta, os educadores também brincam ou não brincam? Se sim: De que brincam? Como? Com quem? Quando? O que vc acha deles brincar?
- 21) Que brincadeiras vc gostaria de fazer junto com os educadores?
- 22) O que os educadores fazem quando vcs estão brincando?
- 23) Tem alguma coisa que não te perguntei e que vc quer me contar?



# ANEXO 1

## COMITÊ DE ÉTICA



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS  
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676  
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil  
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR  
[cephumanos@power.ufscar.br](mailto:cephumanos@power.ufscar.br) <http://www.propq.ufscar.br>

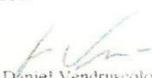
#### Conclusão

O projeto atende a Resolução 196/96. **Aprovado.**

#### Normas a serem seguidas:

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
- Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta dada e ao término do estudo.

São Carlos, 11 de janeiro de 2011.

  
Prof. Dr. Daniel Vendruscolo  
Coordenador do CEP/UFSCar

## ANEXO 2

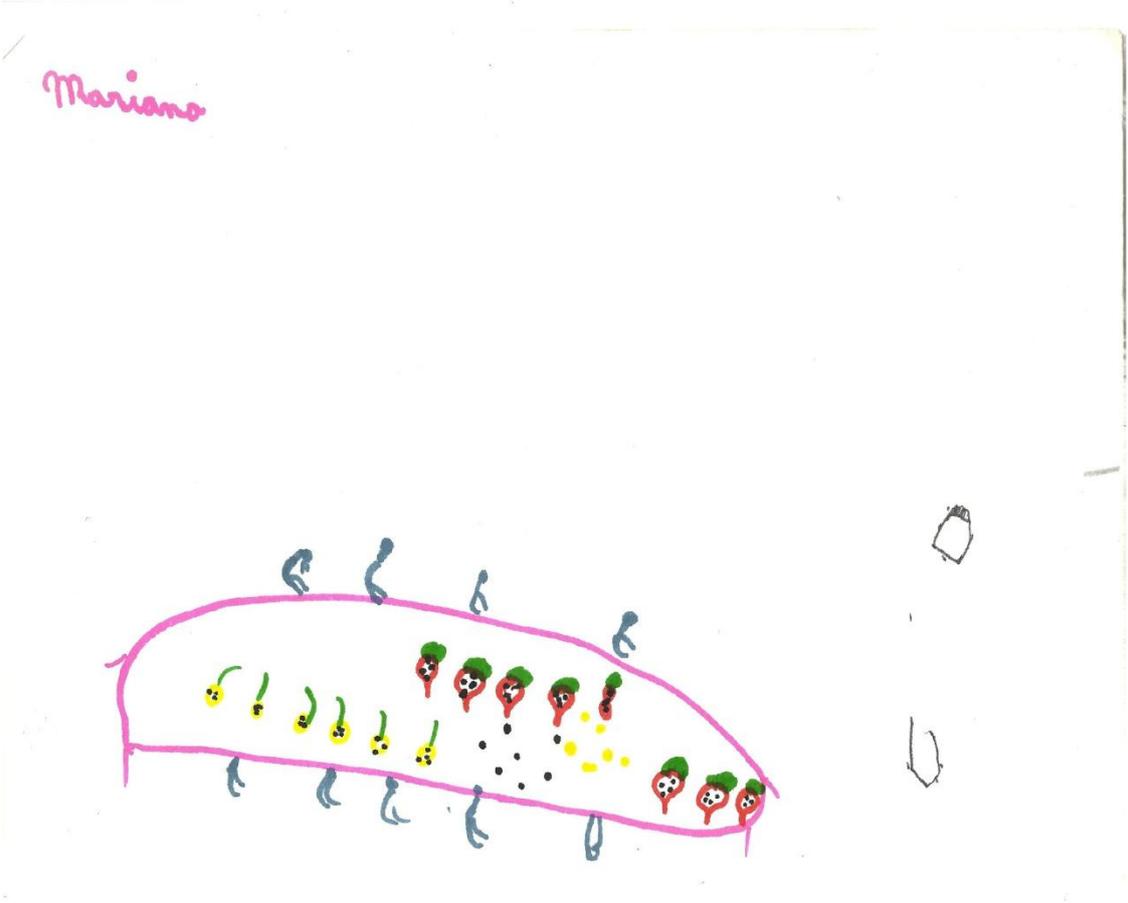
## DESENHO GOIABA



Desenho Eu no CRAS - GOIABA

**ANEXO 3  
DESENHO JABUTICABA**

**Desenho eu no CRAS – Jabuticaba**



**ANEXO 4**  
**DESENHO Morango**

**Desenho eu no CRAS - Morango**

