

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Liana Ferreira Freitas

**Vivências cotidianas de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de
Vínculos do Departamento Social Santa Júlia Billiart**

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

SÃO PAULO

2015

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP**

Liana Ferreira Freitas

**Vivências cotidianas de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de
Vínculos do Departamento Social Santa Júlia Billiart**

MESTRADO EM SERVIÇO SOCIAL

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para a obtenção do título de
MESTRE em Serviço Social, sob a orientação da
professora Dra. Maria Lúcia Martinelli.**

SÃO PAULO

2015

BANCA EXAMINADORA

AGRADECIMENTOS

*Para Liana, para que mantenha sempre acesa a chama de seus sonhos.
Com carinho.*

(Maria Lúcia Martinelli, 13 de abril de 2007)

Início este momento de gratidão com a frase que recebi com o autógrafo da professora Martinelli, no livro *Serviço Social: Identidade e Alienação*, por ocasião da aula inaugural na Universidade Luterana do Brasil (Ulbra), em Canoas, no Rio Grande do Sul, onde, pela primeira vez, tive a oportunidade de ouvi-la pessoalmente, sem imaginar que a vida nos proporcionaria um novo reencontro para concretizar o presente sonho.

“Mantenha sempre acesa a chama de seus sonhos.” Esta frase, tão forte e carregada de significados, traduz este momento especial em que compartilho a alegria e a gratidão por minha trajetória acadêmica e profissional, que foi traçada em busca dos sonhos que alimentei em minha vida, entre eles, a oportunidade de obter a qualificação profissional por meio do mestrado.

São incontáveis os motivos para agradecer, ao término deste trabalho. Primeiramente, agradeço ao Autor da Vida, a Deus, que, em sua infinita bondade, “chamou-nos à existência, deu sentido e finalidade à nossa vida”. A Ele que, no cotidiano da vida, se manifestou de diferentes maneiras através de pessoas, fatos e situações, minha eterna gratidão.

Gratidão especial aos meus queridos pais, Adélia Ferreira Freitas e Luiz dos Reis Freitas, e a minha irmãs, Luciana, Lílian e Daniela, pelo carinho, pela força, pelo incentivo, pela presença afetiva, mesmo na distância física. Agradeço, de modo muito especial, à minha querida e amada mãe, minha primeira educadora da vida, modelo de garra, perseverança e, sobretudo, de fé. À senhora que sempre incentivou a qualificação profissional, minha mais profunda gratidão. Mulher forte, destemida, batalhadora, cuja sede pelo saber é meu modelo na busca do conhecimento.

Ao longo da elaboração deste trabalho, inúmeras pessoas participaram, direta ou indiretamente, tornando-o uma construção coletiva, pois tornou-se a síntese dos vínculos que fui construindo ao longo das convivências.

À minha família religiosa, a todas as irmãs que compartilharam esta caminhada. A Lori Steffen, que me oportunizou iniciar este curso. À Ir. Araci Ludwig e Ir. Silvania,

pelo incentivo e apoio. E agradeço, de modo muito especial, às irmãs de minha comunidade: Olga Strehl, Elena Bini, Pedrinha Maronese, Terezinha Danieli, Estela Stefanello e Lurdes Stefanello. A vocês, que se revelaram muito mais do que irmãs, que foram verdadeiras mães para mim, força e apoio nos momentos difíceis, e acompanharam, passo a passo, a construção deste trabalho, minha gratidão. Obrigada por terem compreendido os inúmeros momentos de ausência na comunidade; por ter me proporcionado um ambiente favorável para a construção deste trabalho. Minha gratidão especial à Ir. Olga Strehl, Ir. Lory Inês e Ir. Deuza M^a, pela leitura e contribuição. Deus as recompense pelo tempo dedicado a este trabalho.

Sou imensamente grata à minha querida orientadora, Maria Lúcia Martinelli, exímia professora, orientadora e profissional! Obrigada pela incansável dedicação e pelas preciosas orientações, que foram como as delicadas mãos maternas, dando autonomia, conduzindo e sustentando a mão da criança em seus primeiros rabiscos. Obrigada por transmitir a paixão pela profissão, por despertar a consciência crítica e pelo incentivo à pesquisa.

Agradeço, de modo especial, às professoras Myrian Veras Baptista, Maria Lúcia Martinelli e Maria Carmelita Yazbek, por me acolherem e terem me possibilitado vivenciar a rica experiência como aluna ouvinte, em seus Núcleos de pesquisas e disciplinas, que muito contribuíram para o embasamento teórico e metodológico desta dissertação. Essa experiência, que antecedeu meu ingresso formal no Programa de Pós-graduação em Serviço Social, afetivamente marcou o início de minha trajetória no mestrado. Obrigada por me acompanhar desde os primeiros passos, na seleção, na banca de qualificação e agora na banca de defesa.

À querida Tatiane Reidel, minha professora e orientadora no período da graduação, sempre atuante em minha trajetória acadêmica. Obrigada pela preciosa presença neste momento especial em que realizo o sonho que idealizamos ainda no tempo da graduação. Obrigada, sobretudo, pela amizade e os vínculos que nos unem há quase 10 anos.

Aos professores da PUC-SP, especialmente com quem tive a oportunidade de ampliar o arcabouço teórico: Dr.^a Maria Carmelita Yazbek, Dr.^a Myrian Veras Baptista, Dr.^a Aldaíza Sposati, Dr.^a Wanda M^a Aguiar, Dr.^a Maria Lúcia Carvalho, Dr.^a Maria Lúcia Martinelli e Dr.^a Leila Blass, minha gratidão pela expressiva contribuição no processo

formativo e na reflexão teórica deste trabalho. Agradeço pela competência, pelo zelo profissional, o entusiasmo pela profissão!

Agradeço, também, aos colegas do Doutorado, do Mestrado e do Nepi, pelas discussões teóricas, pela partilha de conhecimentos, dos momentos significativos durante a caminhada. Gratidão especial às amigas Neuza Cavalcante, Elizabete Rosa e Cléo França, Nathália, Lucineide Santana, Shinobu, pelas ricas trocas, pelo apoio, pela ajuda e presença descontraída e amiga.

Meu carinho e gratidão às duas amigas especiais, Ir. Lourdes Degrandis e Ir. Cristina Farias, com quem compartilhei as alegrias e angústias deste período. Obrigada pelo incentivo e apoio.

Ao Departamento Social Santa Júlia Billiard, na pessoa do coordenador José Maria Viana, da equipe de referência Rosânia Ohya, Geraldo dos Santos, Maria Amélia Francischeti, Fernanda Porcari e da educadora Jaqueline Maia, que me acompanhou durante a pesquisa, bem como a todos os funcionários, por oportunizar a realização da pesquisa. Meu obrigado pelo acúmulo de conhecimento neste período, pela postura ética no processo interventivo e pela consciência crítica.

Minha mais profunda e sincera gratidão às crianças e familiares que contribuíram diretamente para o desenvolvimento da pesquisa. Obrigada pela confiança e generosidade na rica partilha de suas vivências.

Enfim, a todos que foram força, apoio, incentivo, na minha formação, que fizeram e fazem parte deste momento especial, minha gratidão!

Chegar a este momento do mestrado representa, para mim, o compromisso de manter sempre acesa a chama não apenas dos meus sonhos, mas de todos com quem tenho a oportunidade de compartilhar o cotidiano da vida.

*Quero saber, porque tu gostas tanto de mim . E gostas tanto assim.
Tá na hora de conversar sobre o mundo das vivências¹
(João Pedro G., 9 anos).*

*Essa convivência que eu tenho aqui, para mim, é tudo de bom!
(Sabrina D., 10 anos).*

¹Fragmento de canto criado por João Pedro durante o primeiro momento da pesquisa.

FREITAS, Liana Ferreira. **Vivências cotidianas de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Departamento Social Santa Júlia Billiart**. 198 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

Resumo

Esta dissertação tem por objetivo conhecer as vivências cotidianas de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) e as repercussões em seu convívio familiar e no institucional. Busca apreender as dinâmicas vivenciadas pelas crianças nas atividades desenvolvidas nesse serviço, bem como os significados que elas lhes atribuem. Inicia com a contextualização sócio-histórica do processo de consolidação da Assistência Social enquanto política pública. Faz uma interface com a política da infância e da juventude e ressalta as conquistas legais que contribuíram para a configuração do SCFV. A temática sobre as vivências cotidianas de crianças no SCFV é enriquecida com as narrativas de crianças na faixa etária de 9 a 11 anos e seus familiares, participantes das atividades disponibilizadas pelo Departamento Social Júlia Billiart, entidade de Assistência Social que presta o SCFV na região do Ipiranga, em São Paulo (SP). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com aporte da história oral temática, por meio das narrativas infantis. Tais narrativas possibilitaram adentrar as vivências no SCFV a partir do olhar e da voz das crianças que, através do saber que provém de suas vivências, nos trazem os significados e as repercussões em sua vida. Entre os significados atribuídos, é possível verificar que tais vivências proporcionam às crianças um processo de socialização, construção e fortalecimentos dos vínculos por meio da convivência, de aprendizagem e de troca de saberes, além de representar para os pais um ambiente de segurança e proteção capaz de incidir tanto na vida da criança quando na vida de familiares e pessoas próximas. A partir das narrativas, também é possível evidenciar que tais vivências repercutem positivamente na vida das crianças, visto que as atividades socioeducativas, lúdicas, socioculturais desenvolvidas nesse núcleo de convivência possibilitam aquisições pessoais e sociais; abrem espaço para o convívio sócio-familiar e comunitário; revigoram os laços de pertencimento e os vínculos familiares e sociais, repercutindo diretamente na melhoria da qualidade de vida de seus participantes, assegurando assim as aquisições preconizadas pela Política Nacional de Assistência Social (PNAS)-2004.

Palavras-chaves: Vivências cotidianas; Crianças; Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos; Assistência social.

FREITAS, Liana Ferreira. Daily experiences of children addressed by the Interactional and Strengthening of Bonds Program provided by Departamento Social Santa Julia Billiart. 198 f. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

ABSTRACT

This thesis aims to understand both the daily experiences of children addressed by the Interactional and Strengthening of Bonds Program (ISBP) and its impact on their interaction with family and school. It also attempts to assess the dynamics experienced by the children taking part in the activities provided by the program as well as what the project means to them. It starts by addressing the socio-historical context in which the process of social work was solidified and became public policy. In addition, it interfaces childhood and youth policies and highlights the legal achievements that contributed to the establishment of ISBP. The children's daily experiences in the ISBP program are enriched by the nine to eleven year old's narratives along with accounts by their families, who participated in the activities provided by the Departamento Social Santa Julia Billiart, an organization that provides social service and the ISBP program at Ipiranga, São Paulo (SP). This is a qualitative research, which is taken together with the children's stories. Through the eyes and voices of the children, these narratives allow an immersion into their experiences regarding ISBP. This information demonstrates the meaning and the implications of the program for their lives. Among the meanings assigned, it is possible to verify that these experiences introduce children to a process of socialization, to the construction and strengthening of bonds when interacting with others, to acquisition and exchange of knowledge. In addition, in the parents' eyes, the program is a secure environment that affects both the children and their families as well as those close to them. The narratives also show that such experiences have a positive impact on the lives of the children. The socio-educational, sociocultural and recreational activities developed in this environment enhance personal and social achievements; it is an open space where families and the community can socialize as well as, strengthen the bonds of familiar and social belonging. The quality of life for those involved is directly influenced by each one of these factors and results in the guarantee of the benefits from the National Policy for Social Assistance 2004.

Key words: Daily experiences, Children, Interaction and Strengthening of Bonds Program, Social Work.

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1	Desenho orientado, ilustrando a síntese sobre a temática Vivências Cotidianas.....	70
Desenho 2	Desenho espontâneo realizado durante o terceiro momento da pesquisa.....	106
Desenho 3	Desenho espontâneo produzido no terceiro momento da pesquisa, representa os funcionários da Instituição.....	134
Desenho 4	Desenho espontâneo, representando as vivências cotidianas da criança no SCFV, realizado no terceiro momento da pesquisa.....	144
Desenho 5	Desenho espontâneo realizado durante o terceiro momento da pesquisa, ressaltando as regras de convivência e as vivências na oficina de informática.....	150
Desenho 6	Desenho espontâneo, representando o espaço do SCFV, realizado no terceiro momento da pesquisa.....	151
Desenho 7	Imagem pintada por Vinícius Matta, educador de artes, na parede da sala da oficina de informática.....	153
Desenho 8	Desenho espontâneo realizado no terceiro momento da pesquisa.....	154

LISTA DE FOTOS

Foto 1	Crianças durante a dinâmica Contação de histórias.....	72
Foto 2	1º grupo de pais durante a Dinâmica da Teia, no momento da pesquisa.....	74
Foto 3	2º grupo de pais durante a Dinâmica da Teia, no momento da pesquisa.....	75
Foto 4	Crianças no cenário do contexto familiar.....	78
Foto 5	Crianças no cenário representando o SCFV.....	78
Foto 6	Crianças no cenário representando o contexto escolar.....	78
Foto 7	Crianças durante a explicação sobre o 1º momento da pesquisa	79
Foto 8	Crianças durante o 2º momento da pesquisa- dinâmica da Teia Maluca.....	81
Foto 9	Crianças desenhando durante o 3º momento da pesquisa.....	82
Foto 10	Espaço para brincar no cortiço	92
Foto 11	Infraestrutura do Departamento Social Santa Júlia Billiard.....	103

Foto 12	Crianças recriam as vivências no momento da reflexão, primeira etapa da pesquisa.....	109
Foto 13	Crianças recriam as vivências na oficina de violão e canto, durante o primeiro momento da pesquisa.....	113
Foto 14	Momento de entreajuda durante a representação da oficina de banda.....	114
Foto 15	Crianças recriam as vivências na oficina de flauta, no primeiro momento da pesquisa.....	115
Foto 16	Crianças recriam as vivências na oficina de capoeira, no primeiro momento da pesquisa.....	116
Foto 17	Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no primeiro momento da pesquisa.....	118
Foto 18	Crianças recriam as vivências na oficina de artes, no primeiro momento da pesquisa.....	119
Foto 19	Crianças recriam as vivências na oficina de informática, no primeiro momento da pesquisa.....	120
Foto 20	Crianças recriam as vivências na oficina de práticas física e recreativa, no primeiro momento da pesquisa.....	121
Foto 21	Crianças recriam as vivências na hora das refeições, no primeiro momento da pesquisa.....	122
Foto 22	Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no terceiro momento da pesquisa.....	127
Foto 23	Crianças durante a narrativa sobre os significados, no terceiro momento da pesquisa, na dinâmica da Teia Maluca.....	136
Foto 24	Foto de colegas que já frequentaram o SCFV, registrada espontaneamente pela criança.....	155
Foto 25	Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no primeiro momento da pesquisa.....	161
Foto 26	Pais durante a dinâmica da teia realizada em entrevista grupal.....	164
Foto 27	Crianças recriam o diálogo no contexto familiar.....	166
Foto 28	Crianças recriam as vivências no contexto escolar.....	168
Foto 29	Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no primeiro momento da pesquisa.....	180
Foto 30	Crianças recriam as vivências na dimensão da entreajuda.....	182

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Geomapeamento do entorno do Departamento Social Santa Júlia Billiart.....	107
---------------	---	-----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Relação entre tipos de vínculos, formas de proteção e ruptura dos vínculos sociais	38
Quadro 2	Sujeitos da pesquisa.....	60
Quadro 3	Desenho da pesquisa.....	67
Quadro 4	Demonstrativo do quadro de funcionários da entidade.....	104
Quadro 5	Síntese das atividades grupais.....	123
Quadro 6	Síntese das atividades de convivência com as famílias.....	127

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Perfil socioeconômico, renda <i>per capita</i>	93
Gráfico 2	Perfil socioeconômico, vulnerabilidades sociais.....	95

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos.....	40
Figura 2	Segurança de convívio.....	41

LISTA DE SIGLAS

BPC	Benefício de Prestação Continuada
Caps	Centro de Atenção Psicossocial
CBAS	Congresso Brasileiro de Assistentes Sociais
CDI	Centro de Democratização da Informática

CF	Constituição Federal
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CMDCA	Conselho Municipal da Criança e do Adolescente
CN	Congregação de Nossa Senhora
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
Comas	Conselho Municipal da Assistência Social
Cras	Centro de Referência da Assistência Social
Creas	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fórum DCA	Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente
FMU-SP	Faculdades Metropolitanas Unidas
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
Ipeas	Instituto de Pesquisas e Estudos Aplicados à Sociedade
Loas	Lei Orgânica de Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
NCA	Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Crianças e Adolescentes
Nepi	Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Identidade
NECA	Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente
NOB/Suas	Norma Operacional Básica/ Sistema Único de Assistência Social
NOB/RH	Norma Operacional Básica/Recursos Humanos
OSEM	Orientação Socioeducativa do Menor
Paefi	Serviço de Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos
PET	Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
PNCFC	Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
Smads/SP	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social de São Paulo
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
 CAPÍTULO 1	
PROTEÇÃO SOCIAL, POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS.....	21
1.1 Política de Assistência Social e Interface com a Política da Infância e da Juventude	22
1.2 PNAS e a Proteção Social	25
1.3 Serviços Socioassistenciais	28
1.3.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes.....	30
1.3.2 Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.....	35
1.4 Da legislação ao chão do cotidiano nos SCFV.....	49
 CAPÍTULO 2	
CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	50
2.1 Pesquisa Qualitativa.....	51
2.1.2 A relação da pesquisa qualitativa com a subjetividade.....	54
2.2 Participantes da Pesquisa.....	58
2.3 História Oral Temática, a partir das Narrativas Infantis.....	61
2.4 Procedimentos Metodológicos.....	68
2.5 Metodologia da Pesquisa utilizada com as crianças.....	75
2.6 Construção da Dissertação.....	84
 CAPÍTULO 3	
CONTEXTO DA PESQUISA.....	86
3.1 Contexto Sócio-histórico	87
3.2 A vida cotidiana das crianças	90
3.3 A Congregação de Nossa Senhora	96
3.4 O Departamento Social Santa Júlia Billiart.....	98
3.5 Dinâmicas vivenciadas pelas crianças no cotidiano do SCFV.....	106
3.5.1 Atividades voltadas para a participação social e o protagonismo.....	128

CAPÍTULO 4

O SCFV NO DEPARTAMENTO SOCIAL SANTA JÚLIA BILLIART: SIGNIFICADOS E REPERCUSSÕES.....

	135
4.1 A Teoria Sócio-histórica e suas Categorias.....	136
4.1.1 A concepção de homem na perspectiva sócio-histórica.....	136
4.1.2 As Categorias Sentido e Significado	141
4.2 Significados Atribuídos pelas Crianças às suas Vivências Cotidianas no	
SCFV do Departamento Social Santa Júlia Billiart.....	144
4.2.1 Vínculos afetivos: :“Eu vou me emocionar muito, quando eu for embora.”	145
4.2.2 Aprendizagem: “Para mim, significa um lugar que eu aprendo muitas coisas,	
para quando eu crescer eu fazer algumas delas.”	148
4.2.3 Vínculo institucional: “Aqui é como se fosse a nossa segunda casa. Eu	
brinco, me divirto”	151
4.2.4 Convivência: “Minha convivência com os amigos ficou melhor”	152
4.2.5 Mudanças atitudinais: “Significa, vamos supor que eu estava lá no fundo do	
poço e vocês me renovaram, me fizeram uma nova criatura”	156
4.2.6 Valorização das atividades: “E, também, eu gosto do Departamento, porque	
cada vez mais eu vou aprendendo coisas novas e eu vou falando na escola	
sobre o Departamento para, se uma mãe precisa de uma vaga aqui, porque	
ensina muitas coisas novas”	157
4.2.7 Segurança: “Para mim, significa uma segurança.”	158
4.3 Repercussões das Vivências Cotidianas das Crianças, no Convívio Familiar e	
Institucional.....	161
4.3.1 Aquisições pessoais: “Ele era muito vergonhoso, não falava e depois que ele	
começou a participar aqui ele começou a falar”	161
4.3.2 Dialogo intrafamiliar: “Eles chegam cheios de novidades”	164
4.3.3 Contexto escolar : “Às vezes, eu chego no dia de reunião e a professora me	
diz na porta: “Ele está de parabéns””	168
4.3.4 Educação: “Uma vez, eu levei ela para onde eu trabalhava e até a minha	
patroa disse assim: Nossa, essa menina tem uma educação bonita”	174

4.3.5 Responsabilidade: “O efeito da responsabilidade que é passado para os nossos filhos é que foi atípico em nós, como família”	175
4.3.6 Ambiente comunitário : “E a gente vê a diferença do vizinho que frequenta”..	176
4.3.7 Desenvolvimento: “Eu agradeço pelos meus filhos tá aqui, porque a gente ver o desenvolvimento”.	177
4.3.8 Qualidade de vida: “Hoje eu vejo uma diferença muito grande dentro do meu lar. Uma diferença tanto na vida financeira que melhorou muito, a situação minha e dos meus filhos”	179
4.3.9 Vínculos Familiares: “Muitas coisas se modificaram dentro do meu lar a respeito da família, do abraço, que fala muito do abraço aqui. Isso, na minha casa, não tinha muito. Hoje tem, com os meus filhos, eles chegam, me abraçam, me beijam”	180
4.3.10 Laços de solidariedade: “Eu tenho que ajudar ela a fazer várias coisas, eu tenho que dividir o que eu aprendo aqui.”	182
4.3.11 Continuidade do trabalho: Eu acho o seguinte: a gente tem que dar continuidade, em casa, daquilo que acontece aqui. Isso é uma forma de participar”	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	185
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE	198

INTRODUÇÃO

Nós, que somos profissionais do social, temos uma riqueza de prática, uma riqueza de vida que poucas profissões têm, temos uma atividade que se constrói na trama do cotidiano, que se constrói nas tramas do real.

(MARTINELLI, 2012a, p. 15)

O campo de atuação profissional nos desafia a apreendê-lo, decodificá-lo, ousar produzir novos conhecimentos para aprimorar a intervenção profissional. O conhecimento silencioso, produzido no cotidiano profissional, necessita caminhar com o saber científico, para, assim, ser ouvido, conhecido, debatido, analisado e transformado em novas formas de intervenção.

Considerando que este trabalho está relacionado ao campo das vivências, permitam-me iniciá-lo utilizando a primeira pessoa do singular.

O interesse pela temática deste estudo está diretamente relacionado às experiências vividas no ambiente de trabalho, como assistente social no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculo (SCFV). Contudo, as questões relacionadas à criança me tocam e me acompanham há 14 anos. Meu primeiro olhar para a questão da infância foi proporcionado a partir da experiência na Pastoral da Criança. O contato direto com a realidade das crianças, por meio das visitas, despertou o interesse pela temática a ponto de me fazer repensar a opção profissional, abandonar o Curso de Análises de Sistemas e iniciar o Curso de Serviço Social.

Durante o estágio curricular da graduação, tive a oportunidade de desenvolver o trabalho numa entidade de atendimento a crianças. Nesse espaço, pude ouvir algumas crianças, conhecer suas histórias; muitas relacionadas a situações de vulnerabilidade e violação de direitos. Tudo isso foi proporcionando a aproximação e o entusiasmo pelo campo das vivências das crianças.

A motivação intensificou-se com a primeira experiência profissional, ao atuar em um programa social para adolescentes. Durante os atendimentos mais personalizados com os adolescentes e seus familiares, percebi o rico espaço que existe quando nos dispomos a ouvi-los.

Contudo, foi uma experiência de participação dos usuários no atual campo de trabalho que me fez reconhecer a importância de ouvir as crianças, por ocasião do desenvolvimento de uma experiência em que os usuários participaram do processo

avaliativo da entidade na qual crianças, adolescentes e seu grupo familiar puderam avaliar os serviços prestados, manifestando suas satisfações, insatisfações, expectativas e dar sugestões. Essa experiência de ouvir os usuários foi muito rica. O fato de crianças, mesmo pequenas, terem capacidade crítica para avaliar e expressar seu grau de satisfação, reacendeu em mim o encantamento pela temática e enorme desejo de adentrar nesse campo pouco explorado.

A experiência profissional em uma entidade que disponibiliza o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes, alimentada pelas reflexões nas disciplinas e nos núcleos cursados, foi essencial para a definição do objeto de estudo, que traz como recorte as “vivências cotidianas de crianças no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos no Departamento Social Santa Júlia Billiard”.

Dessa forma, a presente dissertação propõe-se a apresentar as vivências cotidianas de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SFCV) e as repercussões em seu convívio familiar e no institucional. Busca apreender as dinâmicas vivenciadas pelas crianças, nas atividades desenvolvidas nesse serviço, bem como os significados que elas lhes atribuem.

O 1º capítulo é iniciado com as aproximações teóricas acerca da contextualização sócio-histórica do processo de consolidação da Assistência Social enquanto política pública e suas principais conquistas legais com artigos na Constituição Federal, Lei Orgânica da Assistência Social (Loas), na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que contribuíram para a configuração do SCFV.

Tendo presente que a temática tem um recorte peculiar, focado na percepção da criança participante dos serviços socioassistenciais, a fundamentação também traz a trajetória do processo de consolidação dos direitos da infância, e faz a interface entre a política de assistência e a política da infância e da juventude, ressaltando as principais conquistas em termos de aparato legal, no âmbito da proteção à criança e ao adolescente. Nesse movimento, percebe-se que, assim como na Assistência Social, a efetivação do reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente também trilhou, com lentidão, um longo caminho.

Na sequência, fazemos uma abordagem dos avanços da PNAS, reconhecida como política de proteção social não contributiva, que tem por objetivo garantir as seguranças de sobrevivência, acolhida e convívio, por meio de benefícios e serviços. Destacamos a importante conquista de considerar as particularidades da realidade social do usuário, ao

definir e estruturar os dois níveis de proteção afiançados pela Assistência Social – a proteção social básica e proteção social especial – e estabelecer os padrões nacionais para sua operacionalização, classificando-os pelos tipos de serviços, objetivos, usuários, conteúdos e orientações para a implementação por meio da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

Dada a relevância dos serviços socioassistenciais para a efetivação dos objetivos da PNAS, continuamos nossa reflexão com o aprofundamento da temática relacionada a esses serviços e sua forma de operacionalização, dando ênfase especial ao SCFV. Ressaltamos, ainda, a importante conquista da política da infância nesse campo, lembrando que, dos quatro SCFVs estabelecidos pela Tipificação, três são destinados às crianças e aos adolescentes, firmando a primazia das atenções da Assistência Social nesse ciclo de vida. Considerando a especificidade desses serviços, concluimos apresentando a concepção de convivência e fortalecimento de vínculos no âmbito da PNAS e ressaltando a importância de proporcionar às crianças e aos seus familiares um espaço de construção e fortalecimento de vínculos familiares e comunitários para que superem as vulnerabilidades.

Apesar dos avanços na garantia de uma legislação específica e orientações técnicas para a operacionalização do SCFV, ainda ficam os questionamentos: Os serviços estão realmente conseguindo alcançar seus objetivos? Como essas normas se efetivam no cotidiano do serviço? Estão, de fato, favorecendo, aos usuários, as aquisições previstas na PNAS? Como as crianças e os adolescentes acessam esse serviço? Quais são suas vivências? Como essas vivências repercutem nos convívios familiar e social das crianças atendidas? Como transcorrem as atividades no dia a dia do serviço?

Para responder a esses questionamentos, foi necessário chegar até o cotidiano das crianças e dos adolescentes que frequentam esses serviços, pois lá encontramos um espaço privilegiado para saber se a oferta desses serviços está ou não propiciando as aquisições preconizadas pela PNAS.

No 2º Capítulo abordamos os caminhos trilhados para aprofundar essa temática. Para este estudo, utilizamos a pesquisa qualitativa, por meio da história oral temática das vivências cotidianas das crianças, valorizando a narrativa infantil com instrumentais que fazem parte da dinâmica cotidiana da entidade: desenho, contação de história, dinâmica de grupo e entrevista lúdica. Esses instrumentais foram complementados com os relatos trazidos pelos familiares na entrevista grupal. Vale ressaltar que o projeto de pesquisa foi encaminhado à Plataforma Brasil e obteve a aprovação na íntegra pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Todos os

procedimentos foram autorizados pelos pais através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE.

Os sujeitos participantes desta pesquisa são crianças na faixa etária de 9 a 11 anos, e seus familiares, participantes do Departamento Social Júlia Billiard, entidade de Assistência Social localizada na região do Ipiranga, em São Paulo (SP). Foi possível conhecer quem são e como vivem as crianças e as famílias participantes desse serviço, por meio dos relatos de seu cotidiano.

No intuito de apresentar o contexto em que foi realizada a pesquisa, o 3º capítulo, traz o histórico do Departamento Social Santa Júlia Billiard e suas principais atividades. Partindo dos relatos colhidos na pesquisa acerca das atividades desenvolvidas no cotidiano do SCFV, relacionamos as vivências das crianças, com as legislações que normatizam a implementação desse serviço e a estrutura da vida cotidiana segundo Agnes Heller (2008).

O 4º capítulo, que se configura o coração deste estudo, está construído essencialmente a partir das narrativas das crianças e de seus familiares. Traz os significados e as repercussões das vivências cotidianas no SCFV sistematizados em duas unidades. Na primeira, os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências cotidianas, embasados na teoria sócio-histórica, suas principais categorias e premissas, com ênfase nas categorias sentidos e significados. E na segunda unidade apresentamos as repercussões das vivências cotidianas das crianças, no convívio familiar e institucional, na perspectiva das próprias crianças e de seu grupo familiar embasada nas legislações que respaldam a implementação do SCFV.

Esta pesquisa se propôs, especialmente, a ouvir as narrativas das crianças acerca do que é vivido diariamente no interior desses serviços. Preserva e valoriza sua linguagem infantil, sua forma de falar e se expressar, desde as primeiras páginas, pois a oralidade infantil, assim como a do adulto, é plena de significados, que partem de uma realidade sócio-histórica vivenciada exclusivamente por elas no cotidiano dos serviços.

Somos convidados a adentrar este texto com o espírito aventureiro de uma criança. A “pesquisa é uma aventura do espírito” (IANNI, 2003, p.14-16), como se pode ouvir no Núcleo de Estudo e Pesquisa sobre Identidade (Nepi), a respeito da concepção de pesquisa para o professor Octávio Ianni. E pesquisar, tendo como participante as crianças, é uma dupla aventura, que nos conduz pelo caminho da imaginação infantil, pela vida e pelo colorido impregnado em suas narrativas, pela sonoridade encantadora da voz infantil e, sobretudo, pelo saber que provém de suas vivências.

CAPÍTULO 1

PROTEÇÃO SOCIAL, POLÍTICA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

Na perspectiva de refletir sobre a temática acerca das vivências cotidianas de crianças no SCFV, neste capítulo é contextualizado o terreno sócio-histórico que contribuiu para a configuração desse serviço voltado especificamente para a população infanto-juvenil. Para tanto, resgata-se a trajetória da Assistência Social no contexto brasileiro, bem como as conquistas no campo da infância, a ponto de consolidar esse importante serviço.



1.1 Política de Assistência Social e Interface com a Política da Infância e da Juventude

A assistência social ganha *status* de política pública somente em 1988, ao ser aprovado um complexo de direitos sociais estabelecido na Constituição Federal (CF) de 1988, que institui o campo da seguridade social, integrando-a à saúde e previdência social.

A noção de Seguridade supõe que os cidadãos tenham acesso a um conjunto de direitos e seguranças que cubram, reduzam ou previnam situações de risco e de vulnerabilidades sociais. Assim sendo, a Seguridade brasileira emerge como um sistema de cobertura de diferentes contingências sociais que podem alcançar a população em seu ciclo de vida, sua trajetória laboral e em situações de renda insuficiente. Trata-se de uma cobertura social que não depende do custeio individual direto. Destaca-se nessa cobertura a Assistência Social como expressão plenamente inovadora, no âmbito da Proteção Social não contributiva, pelo reconhecimento de direitos de seus usuários nos marcos jurídicos da cidadania (YAZBEK, 2010, p.16).

A regulamentação da política ocorre em 1993, com a homologação da Lei Orgânica da Assistência Social (Loas). Em 2004, registra-se um novo marco, com a publicação da Política Nacional de Assistência Social- PNAS e implementação do Sistema Único de Assistência Social-SUAS. A PNAS traz em seu conteúdo os princípios, as diretrizes e os objetivos que norteiam as ações no âmbito da Assistência Social, reafirmando “a necessidade de articulação com outras políticas e indicando que as ações públicas devem ser múltiplas e integradas no enfrentamento das expressões da questão social” (COUTO; YAZBEK; RAICHELIS, 2011, p. 39).

Nesta direção, o Suas vem buscando incorporar as demandas presentes na sociedade brasileira no que diz respeito à efetivação da assistência social como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. Tem como principal objetivo a gestão integrada de ações descentralizadas e participativas de assistência social no Brasil. Essa gestão supõe a articulação de serviços, programas e benefícios bem como da ampliação de seu financiamento e o estabelecimento de padrões de qualidade e de custeio desses serviços; supõe também a qualificação dos recursos humanos nele envolvidos; a clara definição das relações público/privado na construção da Rede socioassistencial; a expansão e multiplicação dos mecanismos participativos, a democratização dos Conselhos e a construção de estratégias de resistência à cultura política conservadora; e finalmente, exige que as provisões assistenciais sejam prioritariamente pensadas no âmbito das garantias de cidadania sob vigilância do Estado, cabendo a este a universalização da cobertura e garantia de direitos e de acesso para os serviços, programas e projetos sob sua responsabilidade (YAZBEK, 2010, p. 20).

Nesse processo de consolidação da Assistência Social brasileira como política pública, em 2005, é publicada a Norma Operacional Básica (NOB)/Suas, no intuito de construir as bases para a implantação do Suas. Em 2006, atendendo a uma das exigências da PNAS/2004, voltada à construção de uma norma de Recursos Humanos para o Suas, é publicada a NOB-Suas/RH, que aglutina os principais eixos a serem considerados para a gestão do trabalho na área da Assistência Social (BRASIL, MDS, NOB-SUAS-RH, 2005).

Nessa trajetória, a Resolução 109/2009 aprova a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, definindo três níveis: Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidades. Nesses níveis de proteção, o Suas estabelece prioridade para a infância e juventude, considerando as vulnerabilidades nesse ciclo de vida.

Dentre os serviços de proteção social básica, voltados para a convivência e o fortalecimento de vínculos (SCVF para crianças com idade até 6 anos, SCVF para crianças de 6 a 15 anos, SCVF para adolescentes e jovens de 15 a 17 anos e SCFV para idosos), três são destinados especificamente para a infância e a juventude, firmando a primazia das atenções da Assistência Social nessas fases da vida.

Nesse processo de construção e reestruturação dos Serviços de Assistência Social, um importante marco foi a aprovação pelo Conselho Nacional de Assistência Social da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, que explicita a prioridade de inserção de crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, beneficiários do Peti, no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a ser ofertado pela Proteção Social Básica (PSB) (BRASIL, 2010a, p. 37).

Nesse recente contexto de consolidação de direitos, destaca-se o processo de reconhecimento da criança como sujeito de direito tanto quanto a pessoa adulta.

Da mesma forma que a consolidação da Assistência Social enquanto Política Pública se dá a passos largos, o reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente também se efetiva em longo e lento caminho.

Na década de 1980, com o fim da ditadura militar e o fortalecimento da cultura democrática, teve início uma articulação dos movimentos populares em defesa dos direitos de cidadania, do poder local, da participação na administração pública. A movimentação de diferentes grupos possibilitou a criação do Fórum Permanente de Defesa da Criança e do Adolescente (Fórum DCA), em que eram discutidas questões relativas à inexistência de políticas públicas de atendimento, à democratização precária das instituições e à necessidade de reverter o quadro de abandono deste segmento da população. Esse fórum, então, organizou-se em torno da necessidade de inclusão, na nova Constituição, de cláusulas que garantissem uma nova legislação para essas crianças e esses adolescentes. As pressões possibilitaram a inclusão de artigos específicos na Constituição Federal de 1988 (artigos 226 a 230). Gestava-se assim o movimento pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BAPTISTA, 2006, p. 28).

Dessa forma, somente no início da década de 1980, com a proliferação de projetos alternativos de atendimento às crianças e aos adolescentes e o surgimento de movimentos em defesa de seus direitos, apareceram medidas de proteção à criança, conduzindo ao processo de reconhecimento dos direitos desses públicos.

A luta pelo reconhecimento propicia a aprovação do art. 227 na CF de 88, responsabilizando a família, sociedade e o Estado pela proteção à criança e ao adolescente. Seu desdobramento vem com a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Dessa forma, o ECA e as atuais legislações (Plano Nacional de Convivência Familiar e Comunitária, Plano Decenal dos Direitos Humanos de Crianças e Adolescentes), respaldam o trabalho do assistente social no atendimento à criança.

E essa atuação precisa ir além da simples medida de proteção e criar espaços que estimulem a reflexão crítica direcionada às crianças, que lhes dê a “oportunidade de exercitar sua cidadania a partir das discussões de temas que envolvam seu cotidiano e do desenvolvimento de ações protagônicas que possam vir a contribuir no seu cenário social” (BRASIL, 2010a, p.19).

O eixo da participação da criança, previsto no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, materializa o reconhecimento desse público como sujeito de direito e com efetiva participação na sociedade. “A participação da criança como eixo orientador dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos permite criar espaços públicos em que a criança possa ser ouvida e possa exercer seu papel ético de ator social” (BRASIL, 2010a, p.19).

Vale ressaltar que, para alcançar seus objetivos, a política voltada para crianças e adolescentes, assim como a política de Assistência Social, necessitam ser realizadas

de forma integrada e articulada às demais políticas sociais setoriais, para atender às demandas de seus usuários. Isto significa que o destinatário da ação social deve ser alcançável pelas demais políticas públicas. Não podemos esquecer que o sujeito alvo dessas políticas não se fragmenta por suas demandas e necessidades, que são muitas e heterogêneas. Estamos tratando das condições de pobreza que afetam múltiplas dimensões de vida e de sobrevivência dos cidadãos e de suas famílias (YAZBEK, 2012 p. 313).

No final deste breve relance sobre a consolidação da Assistência Social brasileira enquanto política pública e do reconhecimento dos direitos da criança e do adolescente, ressaltam-se as importantes conquistas em termos de legislação que regulamenta a Assistência Social, tendo a democracia como centralidade, bem como as conquistas no campo da garantia dos direitos infanto-juvenis.

1.2 PNAS e a proteção social

Ao integrar a Assistência Social à Seguridade Social, a CF de 1988 a coloca em novo patamar, como “um princípio mais amplo de proteção social, identificando a seguridade social. Afirma-a como política não contributiva, concretizada por iniciativas públicas e privadas, e garante o direito de acesso a seus serviços e benefícios a quem dele necessitar” (JACCOUD, 2012, p. 73).

De acordo com a PNAS, “a inserção na Seguridade Social aponta, também, para seu caráter de Política de Proteção Social articulada a outras políticas do campo social, voltadas à garantia de direitos e condições dignas de vida. [...]” (BRASIL, 2004, p. 31).

Sem dúvida, Assistência Social, como política de Proteção Social, não contributiva, inserida constitucionalmente na Seguridade Social brasileira, avançou muitíssimo no país ao longo dos últimos anos, nos quais foram e vem sendo implementados mecanismos viabilizadores da construção de direitos sociais da população usuária dessa Política, conjunto em que se destacam a Política Nacional de Assistência Social - PNAS e do Sistema Único de Assistência Social - SUAS.

Este conjunto, sem dúvida, vem criando uma nova arquitetura institucional, ética, política e informacional para a Assistência Social brasileira e a partir dessa arquitetura e das mediações que a tecem podemos efetivamente, realizar, na esfera pública, direitos concernentes à Assistência Social (YAZBEK, 2010, p. 20).

Assim sendo, “a PNAS situa a Assistência Social como Proteção Social não contributiva, apontando para a realização de ações direcionadas para proteger os cidadãos contra riscos sociais inerentes aos ciclos de vida e para o atendimento de necessidades individuais ou sociais” (COUTO; YAZBEK; RAICHELIS, 2011, p. 41).

Os sistemas de proteção social são formas, às vezes mais, às vezes menos institucionalizadas que todas as sociedades humanas desenvolvem para enfrentar vicissitudes de ordem biológica ou social que coloquem em risco parte ou a totalidade de seus membros. Assim, podemos encontrar, mesmo em sociedade muito simples, instituições que são responsáveis pela proteção social, tais como a família, as instituições religiosas e até mesmo algumas instituições comunitárias. Entretanto, o que define a proteção social em sociedades complexas como a nossa é a sua formidável institucionalização, a ponto de tornar este conjunto de atividades um significativo e importantíssimo ramo da divisão social do trabalho e da economia (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2012, p. 17).

Nesse sentido, “a proteção social pode ser definida como um conjunto de iniciativas públicas ou estatalmente reguladas para a provisão de serviços e benefícios sociais visando

enfrentar situações de risco social ou privações sociais” (JACCOUD, 2009, p. 58). Vale ressaltar que

os modernos sistemas de proteção social não são apenas respostas automáticas e mecânicas às necessidades e carências apresentadas e vivenciadas pelas diferentes sociedades. Muito mais do que isso, eles representam formas históricas de consenso político, de sucessivas e intermináveis pactuações que, considerando as diferenças existentes no interior das sociedades, **buscam, incessantemente, responder pelo menos a três questões: quem será protegido? Como será protegido? Quanto de proteção?** No fundo, essas questões estão no cerne da organização das políticas públicas de proteção social que o mundo atual conhece. São respostas sociais e politicamente engendradas que determinam a natureza dos sistemas de proteção social [...] (SILVA; YAZBEK; GIOVANNI, 2012, p.18, grifos nossos).

Como política de Proteção Social², “o que se quer proteger no âmbito da assistência social?”. A professora Aldaíza Sposati (2009, p. 24) responde:

Antes de qualquer coisa, a assistência social se alinha como política de defesa de direitos humanos. Defender a vida, independentemente de quaisquer características do sujeito, como é o caso da saúde, é também um preceito que a orienta. No contraponto da desproteção, está em questão evitar as formas de agressão à vida. Em distinção à saúde, a vida aqui não está restrita ao sentido biológico, mas sim ao sentido social e ético.

Para tanto, a Assistência Social “foi delineada, pela CF/88, como uma política de benefícios e de serviços [...]”, abrindo espaço para “duas alternativas de proteção social, a monetária e a de cuidados por meio de serviços sociais [...]” (SPOSATI, 2012, p. 28).

A PNAS/2004, por sua vez, define que a Proteção Social deve garantir as seguintes seguranças: de sobrevivência (rendimento e autonomia); de acolhida; de convívio ou vivência familiar. Dessa forma, com a PNAS, “as proteções foram padronizadas e referenciadas às seguranças que essa política de seguridade social deve garantir [...]” (JACCOUD, 2012, p.74).

A PNAS também define as Proteções afiançadas pela Assistência Social, estruturando os dois níveis – Proteção Social Básica e Proteção Social Especial –, esta última subdividida em média e alta complexidades. Esses níveis de atenção são necessários, visto que “a desigualdade social e a pobreza, inerentes à sociedade capitalista contemporânea, engendram diferentes modalidades de desproteção social que exige atenção estatal diferenciada para o seu enfrentamento” (COUTO; YAZBEK; RAICHELIS,

²Proteção social – o sentido de proteção (*protectione*, do latim) supõe, antes de tudo, tomar a defesa de algo, impedir sua destruição, sua alteração. A ideia de proteção contém um caráter preservacionista – não da precariedade, mas da vida –, supõe apoio, guarda, socorro e amparo. Esse sentido preservacionista é que exige tanto a noção de segurança social como a de direitos sociais (SPOSATI, 2009, p. 21).

2011, p. 41).

A PNAS descreve os serviços de Proteção Social Básica como:

aqueles que potencializam a família como unidade de referência, fortalecendo seus vínculos internos e externos de solidariedade, através do protagonismo de seus membros e da oferta de um conjunto de serviços locais que visam à convivência, à socialização e ao acolhimento, em famílias cujos vínculos familiar e comunitário não foram rompidos, bem como a promoção da integração ao mercado de trabalho (BRASIL, PNAS, 2004, p. 36).

Os serviços de Proteção Especial, entretanto, requerem “acompanhamento individual e maior flexibilidade nas soluções protetivas. Da mesma forma, comportam encaminhamentos monitorados, apoios e processos que assegurem qualidade na atenção protetiva e efetividade na reinserção almejada” (BRASIL, PNAS, 2004, p. 37).

A definição desses dois níveis de proteção incide diretamente na forma como são operacionalizados os serviços prestados no âmbito da Assistência Social, que devem considerar as particularidades da realidade de cada usuário.

O paradigma de proteção social (básica e especial) estabelecido pela PNAS-2004 rompe com a noção dos cidadãos como massa abstrata e os reconstrói a partir da realidade de sua vida. Operam a partir de potencialidades, talentos, desejos, capacidades de cada um, dos grupos e segmentos sociais. A proteção social da assistência social age sob três situações: proteção às fragilidades/vulnerabilidades próprias ao ciclo de vida; proteção às fragilidades da convivência familiar; proteção à dignidade humana e combate às suas violações (SPOSATI, 2009, p. 41).

A operacionalização desses níveis de Proteção passa a ser regulamentada pela Resolução 109/2009, que trata da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, e estabelece padrões nacionais para os serviços, classificando-os pelos tipos de serviços, objetivos, usuários, conteúdos e orientações para a implementação.

Muniz (2011a, p. 45), ao fazer um resgate histórico da implementação dos serviços socioassistenciais no Brasil, ressalta a importância desse documento para gestores, trabalhadores, assim como para os próprios usuários, ao afirmar que,

foi a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, aprovada pelo CNAS em 2009 (Resolução nº 109/2009), que finalmente estabeleceu um padrão básico e indeclinável para os serviços socioassistenciais, válido para todo o território nacional, cumprindo os princípios da igualdade e da equidade. Ao estabelecer referência unitária de nomenclatura, conteúdos e padrões de funcionamento relativos às provisões e aquisições a serem garantidas ao usuário, bem como os resultados ou impactos que devem produzir, possibilitou referências ao gestor para sua oferta, ao trabalhador para sua operação e ao usuário a garantia dos direitos por tanto tempo negados ou protelados.

O Instituto de Pesquisas e Estudos Aplicados à Sociedade (Ipeas) também aponta para esse avanço, ressaltando que a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais vem preencher uma lacuna na implementação dos serviços e considera sua importância para a consolidação dos serviços de Assistência Social.

(...) a padronização dos serviços abre caminhos para a delimitação de uma rede de serviços socioassistenciais, ao permitir identificar ações e serviços em conformidade com a política, ainda que sejam realizados por entidades privadas. Ademais, ao instituir padrões mínimos para a oferta de serviços, a tipificação cria condições para a elaboração de indicadores de qualidade no Suas, na medida em que possibilita avaliar características dos serviços ofertados em relação ao padrão mínimo tipificado. Por fim, cabe destacar ainda a importância da tipificação para a consolidação dos serviços de assistência social no país. A partir da regulação dos serviços, fica explícito aos cidadãos e às instâncias de controle social o que eles podem exigir do poder público no campo da assistência em qualquer parte do território nacional. Por tudo isso, pode-se afirmar que a tipificação representa um avanço institucional de grande relevância para a consolidação do Suas e da política de assistência no Brasil (IPEAS, 2011, p. 51).

Verificados os avanços e a importância supracitada dos serviços socioassistenciais, considera-se relevante aprofundar a temática relacionada à sua operacionalização.

1.3 Serviços socioassistenciais

A partir dos fundamentos estabelecidos pela CF de 1988 e regulamentada pela Loas, “os serviços socioassistenciais têm por direção a garantia de direitos sob a primazia da responsabilidade do Estado e respondem coletiva e solidariamente a necessidades sociais de ampla parcela da população brasileira” (MUNIZ; MARTINELLI; EGGER-MOELLWALD; CHIACHIO, 2007, p. 39).

Com a consolidação da política pública de Assistência Social, os serviços socioassistenciais são reconhecidos em sua importância para a efetivação dos objetivos da PNAS.

Os serviços socioassistenciais passam a ter reconhecida sua relevância na provisão da assistência social e sua importância como mecanismo de acesso aos direitos socioassistenciais pelo usuário. A preocupação com a qualidade dos serviços prestados à população, em cumprimento ao princípio da Loas, estabelece-se e todo um sistema vem sendo construído, desde então, para sua garantia (MUNIZ, 2011a, p. 43).

A PNAS (2004, p. 33), enfatiza tal importância e estabelece entre os objetivos a serem alcançados pelos serviços socioassistenciais a tarefa de “contribuir com a inclusão e a equidade dos usuários e grupos específicos, ampliando o acesso aos bens e serviços socioassistenciais básicos e especiais, em áreas urbana e rural”. Para atingir esse objetivo, o Suas

define e organiza os elementos essenciais e imprescindíveis à execução da política de assistência social possibilitando a normatização dos padrões nos serviços, qualidade no atendimento, indicadores de avaliação e resultado, nomenclatura dos serviços e da rede socioassistencial e, ainda, os eixos estruturantes e de subsistemas (BRASIL, PNAS, 2004, p. 39).

Desse modo, os serviços socioassistenciais no Suas são organizados a partir das seguintes funções: vigilância social, proteção social e defesa social e institucional. E são operados de forma a afiançar as aquisições pessoais e sociais preconizadas pela Assistência Social, conforme ressaltado.

Tomando como referência tais diretrizes e o conceito expresso na Loas (1993, art. 23) concebemos serviço socioassistencial como: meio de acesso a seguranças sociais que produz aquisições pessoais e sociais aos usuários e opera integralmente as funções de proteção social, defesa de direitos e vigilância socioassistencial, pelo desenvolvimento de atividades continuadas prestadas por um conjunto de provisões, recursos e atenções profissionalizadas, numa unidade física, com localização, abrangência territorial e público definido (MUNIZ; MARTINELLI; EGGER-MOELLWALD; CHIACHIO, 2007, p. 40).

Na construção das bases para a implementação do Suas, a NOB/Suas, publicada em 2005, exerce a importante função de estabelecer parâmetros para a organização da rede socioassistencial e prevê uma “referência unitária em todo o território nacional de nomenclatura, conteúdo, padrão de funcionamento, indicadores de resultados de rede de serviços, estratégias e medidas de prevenção quanto à presença ou ao agravamento e superação de vitimizações, riscos e vulnerabilidades sociais” (BRASIL, NOB/SUAS, 2005, p.95).

A NOB-RH/Suas, direcionada aos Recursos Humanos, é publicada em 2006 e torna-se importante instrumento normativo que orienta a operacionalização da política de Assistência Social, tendo em vista que “esta normativa estabelece requisitos que condicionam a implantação dos serviços socioassistenciais, particularmente pela definição das equipes de referência dos serviços na proteção social básica e na proteção social especial de média e alta complexidade” (SILVEIRA, 2011, p. 26).

Para avançar nessa direção há o respaldo da NOB-RH/Suas que prevê a formação de equipes de referência constituídas por servidores efetivos responsáveis pela organização e oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica e especial, levando-se em consideração o número de famílias e indivíduos referenciados por porte dos municípios, tipo de atendimento e aquisições e direitos que devem ser garantidos aos usuários (RAICHELIS, 2011, p. 46).

Com a aprovação da Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais em 2009, os serviços passam a ser organizados por níveis de complexidade do Suas, e divididos em Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidades (BRASIL, 2009a).

Entre os serviços previstos, consta o SCFV. Isso porque “os serviços socioassistenciais ofertam apoios, atenções e cuidados que garantem aquisições ao cidadão, não apenas materiais e institucionais como também sociais e ações socioeducativas” (MUNIZ; MARTINELLI; EGGER-MOELLWALD; CHIACHIO, 2007, p. 40).

A Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, além de contribuir para a padronização dos serviços, estabelece novas relações entre Estado e entidades sociais que também os executam.

A definição dos serviços socioassistenciais, em 2009, gerou um campo objetivo da relação entre entidades sociais e a gestão estatal. A centralidade do vínculo é a garantia de que o usuário possa usufruir as atenções desses serviços, em quantidade e qualidade, e neles tenha assegurados seus direitos humanos e sociais (...) (SPOSATI, 2012, p. 37).

As entidades sociais que prestam esse serviço têm o compromisso ético de operacionalizá-lo segundo as normas e a legislação vigentes. Para a execução do SCFV, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), edita, em 2010, uma cartilha de *Orientações Técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos*. A publicação descreve e dá as diretrizes para o trabalho a ser realizado nesse serviço, conforme apresentado a seguir.

1.3.1 Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes

O SCFV, no âmbito da Proteção Social Básica, de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, é descrito como

Serviço realizado em grupos, organizado a partir de percursos, de modo a garantir aquisições progressivas aos seus usuários, de acordo com o seu ciclo de vida, a fim de complementar o trabalho social com famílias e prevenir a ocorrência de situações de risco social. Forma de intervenção social planejada que cria situações desafiadoras, estimula e orienta os usuários na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. Organiza-se de modo a ampliar trocas culturais e de vivências, desenvolver o sentimento de pertença e de identidade, fortalecer vínculos familiares e incentivar a socialização e a convivência comunitária. Possui caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação dos direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social (BRASIL, 2009a, p. 9).

Tal descrição apresenta a real finalidade dos serviços socioassistenciais realizados no âmbito da política pública de Assistência Social e evidencia o importante papel exercido pelos trabalhadores do SUAS, tendo em vista que

O principal produto dos serviços socioassistenciais, portanto, são as aquisições relacionadas às seguranças da acolhida, convívio familiar, comunitário e social e desenvolvimento de autonomia individual e política, que se materializa exclusivamente por meio de relações do trabalhador com o usuário. Essas aquisições, conforme o conceito resultam do exercício capacitador de vínculos sociais. Trocando em miúdos, é no exercício cotidiano de vínculos familiares, comunitários e sociais progressivamente qualificados, que essas aquisições vão sendo asseguradas ao usuário, constituindo-se o profissional o grande mediador desse processo, operando-o por meio de trabalho social e trabalho socioeducativo (MUNIZ, 2011b, p.103).

O SCFV é organizado em faixas etárias, segundo quatro tipos de serviços: serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças de 0 a 6 anos; serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos; serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para jovens de 15 a 17 anos; e serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para idosos.

Dada a temática deste estudo, nos deteremos apenas no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos voltado para crianças de 6 a 15 anos.

Esse serviço, de acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (2009), tem como objetivo:

- Complementar as ações da família e comunidade na proteção e desenvolvimento de crianças e adolescentes e no fortalecimento dos vínculos familiares e sociais;
- Assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo;
- Possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã;
- Estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo;

- Contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional (BRASIL, 2009a, p.13).

Diante do contexto de vulnerabilidade e risco social a que estão expostas as crianças na faixa etária de 6 a 15 anos, esse serviço é voltado especialmente para:

- crianças e adolescentes encaminhados pela Proteção Social Especial, com prioridade para aqueles retirados do trabalho infantil e que integram o Peti; e pelo Paefi, em especial aqueles reconduzidos ao convívio familiar após medida protetiva de acolhimento;
- crianças e adolescentes com deficiência, com prioridade para as beneficiárias do BPC;
- crianças e adolescentes cujas famílias são beneficiárias de programas de transferência de renda;
- crianças e adolescentes de famílias com precário acesso a renda e a serviços públicos (BRASIL, 2010a, p. 44).

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais e a cartilha de orientações técnicas, esse serviço pode ser oferecido em dias úteis, feriados, fins de semana e nos períodos de férias escolares, em turnos diários de até 4 horas. Para o bom desenvolvimento dos serviços, é recomendada uma equipe mínima composta por técnico de referência, orientador social e facilitadores de oficinas.

A definição de uma equipe é imprescindível, visto que o SCFV tem como trabalho social essencial a:

Acolhida; orientação e encaminhamentos; grupos de convívio e fortalecimento de vínculos; informação, comunicação e defesa de direitos; fortalecimento da função protetiva da família; mobilização e fortalecimento de redes sociais de apoio; informação; banco de dados de usuários e organizações; elaboração de relatórios e/ou prontuários; desenvolvimento do convívio familiar e comunitário; mobilização para a cidadania (BRASIL, 2009a, p.13).

A legislação prevê ainda que o SCFV tenha como eixos estruturantes a convivência social e a participação. O eixo da convivência social

[...] trata dos aspectos ligados aos espaços de convivência e seu potencial de viabilização da superação das vulnerabilidades sociais mediante um processo de construção e fortalecimento dos vínculos relacionais e de pertencimento que promovam a proteção e a garantia de direitos. Trata, também, dos aspectos relacionados às contradições e aos conflitos que permeiam as relações de convivência familiar e comunitária, e como estes interferem na construção e no fortalecimento de vínculos (BRASIL, 2010a, p.78).

Para trabalhar esse eixo, são formados pequenos grupos de, no máximo, 25 crianças e adolescentes, distribuídos por faixas etárias diferenciadas, contemplando também

atividades intergeracionais. Nesses grupos, os trabalhos têm o formato de oficinas, cujas temáticas estão relacionadas às seguintes áreas: infância/adolescência, direitos humanos e socioassistenciais, saúde, meio ambiente, cultura, esporte, lazer, ludicidade, brincadeira e trabalho (BRASIL, 2009a). São trabalhados temas transversais, como identidade, trabalho infantil, violência e violação de direitos, diversidade de condição e gênero, pertencimento, família e comunidade.

O resultado obtido a partir desses eixos contribui para que os usuários desses serviços tenham asseguradas as aquisições previstas na PNAS/2004, especialmente no que se refere à segurança de convívios familiar e comunitário e afiança aos usuários a possibilidade de:

- Vivenciar experiências que contribuam para o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários;
- Vivenciar momentos de interação entre familiares e entre grupo de pares com atividades orientadas ao convívio e ao fortalecimento de vínculos;
- Vivenciar experiências que possibilitem meios e oportunidades de conhecer o território e (re)significá-lo, de acordo com seus recursos e potencialidades;
- Ter acesso a serviços, conforme demandas e necessidades (BRASIL, 2010b, p.59).

A segurança de acolhida também é uma das aquisições previstas, ao assegurar aos usuários um espaço favorável para expor suas demandas, fator muito importante, visto que historicamente os acessos à Assistência Social ocorreram de forma subalternizada³. Dessa forma, os usuários usufruem o direito a

- Ter acolhida suas demandas, interesses, necessidades e possibilidades;
- Receber orientações e encaminhamentos com o objetivo de aumentar o acesso a benefícios socioassistenciais e programas de transferência de renda, bem como aos demais direitos sociais, civis e políticos;
- Ter acesso a ambiência acolhedora (BRASIL, 2010b, p.59).

O acesso dos usuários aos serviços socioassistenciais nesse âmbito também se deu sob a ótica da benemerência e não do direito e da participação. Neste sentido, a segurança de desenvolvimento da autonomia também é um diferencial, ao afiançar o direito a

- Vivenciar experiências pautadas pelo respeito a si próprio e aos outros, fundamentadas em princípios éticos de justiça e cidadania;
- Vivenciar experiências potencializadoras da participação social, tais como: espaços de livre expressão de opiniões, de reivindicação e avaliação das ações

³ A subalternidade é uma categoria política e faz parte do mundo dos dominados, dos submetidos à exploração social, econômica e política. Supõe, como complementar, o exercício do domínio ou da direção por meio de relações político-sociais em que predominam os interesses dos que detêm o poder econômico e de decisão política. Nesse sentido, não podemos abordar indivíduos e grupos subalternos isolando-os do conjunto da sociedade (YAZBEK, 2014, p.08).

ofertadas, bem como de espaços de estímulo para a participação em fóruns, conselhos, movimentos sociais, organizações comunitárias e outros espaços de organização social;

- Vivenciar experiências que possibilitem o desenvolvimento de potencialidades e ampliação do universo informacional e cultural;
- Vivenciar experiências que contribuam para a construção de projetos individuais e coletivos, desenvolvimento da autoestima, autonomia e sustentabilidade;
- Vivenciar experiências de fortalecimento e extensão da cidadania;
- Vivenciar experiências para relacionar-se e conviver em família e em grupo;
- Vivenciar experiências para relacionar-se e conviver em grupo, administrar conflitos por meio do diálogo, compartilhando outros modos de pensar, agir;
- Vivenciar experiências que possibilitem lidar de forma construtiva com potencialidades e limites;
- Vivenciar experiências de desenvolvimento de projetos sociais e culturais no território e a oportunidades de fomento às produções artísticas;
- Ter reduzido o descumprimento das condicionalidades do PBF;
- Contribuir para o acesso a documentação civil;
- Ter acesso a ampliação da capacidade protetiva da família e a superação de suas dificuldades de convívio;
- Ter acesso a informações sobre direitos sociais, civis e políticos e condições sobre o seu usufruto;
- Ter acesso a atividades de lazer, esporte e manifestações artísticas e culturais do território e da cidade;
- Ter acesso benefícios socioassistenciais e programas de transferência de renda;
- Ter oportunidades de escolha e tomada de decisão;
- Poder avaliar as atenções recebidas, expressar opiniões e reivindicações;
- Apresentar níveis de satisfação positivos em relação ao serviço;
- Ter acesso a experimentações no processo de formação e intercâmbios com grupos de outras localidades e diferentes faixas etárias. (BRASIL, 2010b, p. 59).

Uma das preocupações é que a oferta do serviço invista em diferentes formas de expressão, na criação de espaços participativos e que propicie aquisições compatíveis com a Política de Assistência Social, “permitindo que os meninos e meninas possam explorar de forma mais rica a convivência com os colegas por meio de atividades lúdicas, criativas e desafiadoras, para assim construírem vínculos efetivos, primeiro dentro do grupo e, depois, além do grupo” (EDUCADORES SOCIAIS, 2014, p. 5).

O SCFV, estruturado dessa forma, visa contribuir para a “redução das violações dos direitos socioassistenciais, seus agravamentos ou reincidência; proteção social às famílias e indivíduos; redução de danos provocados por situações violadoras de direitos e a construção de novos projetos de vida” (BRASIL, 2009a, p.8).

“Espera-se que a participação das crianças pequenas e suas famílias no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos assegure o acolhimento das suas demandas e dificuldades ou fatores desencadeadores de comprometimento do vínculo e do convívio sociofamiliar” (BRASIL, 2010b, p. 59).

São esses os resultados sociais esperados a partir dos trabalhos desenvolvidos com crianças, adolescentes e seus familiares.

Uma das medidas adotada pela PNAS para alcançar esses resultados é o investimento na dimensão da convivência e do fortalecimento de vínculo, cuja concepção é abordada a seguir.

1.3.2 Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

*Vivência significa o que eu faço
com os meus amigos, quando eu fico com eles.*
(Matheus F., 9 anos)

Partindo do princípio de que as situações de risco e vulnerabilidade social não se restringem apenas ao acesso a bens materiais, mas também estão associadas à dimensão da vida relacional, a Assistência Social, enquanto Política de Proteção Social, estende suas medidas de proteção ao campo da defesa da vida relacional, considerando que as principais ameaças nessa área estão nos campos:

- **Do isolamento**, em suas expressões de ruptura de vínculos, desfiliação, solidão, separação, exclusão, abandono. Todas essas expressões reduzem em qualquer momento do ciclo de vida as possibilidades do sujeito, e sua presença agrava a sobrevivência e a existência nos momentos em que ocorrem maiores fragilidades no ciclo de vida: a infância, a adolescência e a velhice. Em contraponto ao isolamento, a centralidade é a convivência em todas as expressões de pertencimento desde o núcleo familiar e a construção da reciprocidade de afetos, cuidados, valores, cultura até os espaços socializantes e socializadores. Nesse caso, as desproteções estão nas rupturas, nas expressões de violência, na ausência de cuidados, na desagregação. O âmbito de convivência, ao se expandir para esferas mais amplas, supõe a construção da autonomia, da liberdade, da representação, da cidadania.
- **Da resistência à subordinação**, em suas expressões de coerção, medo, violência, ausência de liberdade, ausência de autonomia, restrições à dignidade. Em contraponto à busca de emancipação como direito humano a liberdade, à felicidade, à emancipação, e ao exercício democrático de opiniões.
- **Da resistência à exclusão social**, em todas as suas expressões de separação, discriminação, estigma, todos distintos modos ofensivos à dignidade humana, aos princípios da igualdade e da equidade. Em contraponto à exclusão, está a construção do alcance da inclusão social como possibilidades de acesso, pertencimento, igualdade, equidade nas relações (SPOSATI, 2009, p. 25, grifos do autor).

As vulnerabilidades relacionais, portanto, podem se manifestar, nas várias fases de vida do ser humano, das mais diferentes maneiras. “São descritas como vulnerabilidades

por reduzirem capacidades humanas e colocarem os sujeitos na condição de demandantes de proteção social” (BRASIL, 2013a, p. 23).

Paugam (2013, p. 313), ao falar sobre os vínculos sociais, destaca a relevância deles nas situações de proteção ou déficit de proteção vivenciadas pelos sujeitos. Define os vínculos sociais a partir de duas dimensões: da proteção e do reconhecimento social, considerando que,

a proteção tem a ver com o conjunto de suportes que o indivíduo pode mobilizar diante das vicissitudes da vida (recursos familiares, comunitários, profissionais, sociais, etc.); e o reconhecimento tem a ver com a interação social que estimula o indivíduo, ao lhe fornecer a prova de sua existência e de sua valorização pelo olhar do outro ou dos outros (Ibidem, p.313).

Para ele, os vínculos sociais possuem diversas naturezas e dentre elas caracteriza quatro tipos: Vínculo de filiação; Vínculo de participação eletiva; Vínculo de participação orgânica; Vínculo de cidadania (PAUGAM, 2013).

O primeiro vínculo estabelecido pelo ser humano é o de filiação, que pode ocorrer de forma natural, pela consanguinidade ou pela filiação adotiva. Tal vínculo está diretamente relacionado à questão identitária e de pertencimento social do indivíduo.

O vínculo de filiação, em sua dimensão biológica ou adotiva, constitui o fundamento absoluto do pertencimento social. Notemos ainda que, em virtude do princípio de consanguinidade, os filhos têm direito à herança de seus pais, mas também têm o dever, a título de obrigação alimentar, de mantê-los. Para além das questões jurídicas que cercam a definição do vínculo de filiação, os sociólogos, assim como os psicólogos, os psicólogos sociais e os psicanalistas, insistem na função socializadora e identitária desses vínculos. Ele contribui para o equilíbrio do indivíduo desde o seu nascimento, pois lhe assegura ao mesmo tempo proteção, cuidados físicos, reconhecimento e segurança afetiva (PAUGAM, 2013, p. 323).

Durante as fases do desenvolvimento humano, a convivência vai favorecendo o estabelecimento de novos vínculos, que podem ser definidos de forma mais autônoma, a partir de sua rede de pertencimento, denominados por Paugam de Vínculo de participação eletiva.

O vínculo de participação eletiva refere-se à socialização extrafamiliar, durante a qual o indivíduo entra em contato com outros indivíduos conhecidos no âmbito de grupos diversos e de instituições. Os lugares dessa socialização são numerosos: a vizinhança, os bandos, os grupos de amigos, as comunidades locais, as instituições religiosas, esportivas, culturais, etc. ao longo dessas aprendizagens sociais, o indivíduo é coagido pela necessidade de se integrar, mas ao mesmo tempo é autônomo, na medida em que constrói ele próprio sua rede de pertencimentos a partir da qual poderá afirmar sua personalidade sob o olhar dos outros (PAUGAM, 2013, p. 323).

O vínculo de participação orgânica “se distingue do precedente pelo fato de se caracterizar pela aprendizagem e pelo exercício de uma função determinada na organização do trabalho” (PAUGAM, 2013, p. 325). Esse vínculo pode assegurar à pessoa a proteção relacionada ao acesso aos bens materiais, bem como a satisfação pessoal por estar fazendo algo que seja útil à sociedade.

Esse vínculo se constitui no âmbito da escola e se prolonga no mundo do trabalho. Embora seja um tipo de vínculo que adquire todo o seu sentido em relação à lógica produtiva da sociedade industrial, não se deve concebê-lo como exclusivamente dependente da esfera econômica (Ibidem, p.325).

Por fim, o autor fala do Vínculo de cidadania, que está relacionado à dimensão do pertencimento, em que o cidadão usufrui da proteção afiançada pelos direitos civis, políticos e sociais de determinada nação.

O vínculo de cidadania baseia-se no princípio do pertencimento a uma nação, segundo o qual esta reconhece, a seus membros, direitos e deveres e faz deles cidadãos em sentido pleno. Nas sociedades democráticas, os cidadãos são iguais em direito, o que implica não que as desigualdades econômicas e sociais desapareçam, mas que haja esforços na nação para que todos os cidadãos sejam tratados de maneira equivalente e formem juntos um corpo que tenha identidade e valores comuns (PAUGAM, 2013, p. 330).

Esses quatro tipos de vínculos, ao se complementarem e entrecruzarem, são essenciais para assegurar ao sujeito a proteção necessária às desproteções apresentadas em diversas situações, pois

eles constituem o tecido social que envolve o indivíduo. Quando este último declina sua identidade, ele pode fazer referência tanto à sua nacionalidade (vínculo de participação orgânica), a seus grupos de pertencimento (vínculo de participação eletiva) e a suas origens familiares (vínculos de filiação). Em cada sociedade, esses quatro tipos de vínculos constituem a trama social que preexiste aos indivíduos e a partir da qual eles são chamados a tecer seus pertencimentos ao corpo social pelo processo de socialização (PAUGAM, 2013, p. 332).

Quando há o enfraquecimento e a ruptura, de forma simultânea ou em algum dos vínculos sociais, ocorre o que o autor denomina de déficit de proteção e recusa de reconhecimento.

A fragilidade dos vínculos sociais se deve essencialmente ao risco, hoje não negligenciável de que eles se rompam. Portanto, estudar o vínculo social implica analisar não apenas sua multiplicidade e a intensidade, mas também suas fragilidades, no sentido de suas eventuais rupturas. A fragilidade dos vínculos sociais tem a ver com as duas fontes do vínculo social, a proteção e o reconhecimento (PAUGAM, 2013, p. 332).

No Quadro 1 constata-se a relação entre os quatro tipos de vínculos sociais, as formas de proteção e reconhecimento, bem como o déficit de proteção e recusa de reconhecimento, quando ocorre a ruptura de tais vínculos.

Quadro 1 - Relação entre tipos de vínculos, formas de proteção e ruptura dos vínculos sociais

TIPOS DE VÍNCULOS	FORMAS DE PROTEÇÃO E RECONHECIMENTO		RUPTURA DOS VÍNCULOS SOCIAIS	
	Formas de Proteção	Formas de Reconhecimento	Déficit de Proteção	Recusa de Reconhecimento
Vínculo de filiação (entre pais e filhos)	Contar com a solidariedade intergeracional. Proteção próxima	Contar com os pais e os filhos. Reconhecimento afetivo	Impossibilidade de contar com os pais e filhos em momentos de dificuldade	Abandonos, maus tratos, desentendimentos duráveis, rejeição. Sentimento de não contar com os pais e com os filhos
Vínculo de participação eletiva (entre cônjuges, amigos escolhidos)	Contar com a solidariedade entre pessoas do mesmo meio afetivo. Proteção próxima	Contar com as pessoas do mesmo meio afetivo. Reconhecimento afetivo ou por similitude	Isolamento relacional	Rejeição dos grupos dos pares. Traição, abandono
Vínculo de participação Orgânica (entre atores da vida profissional)	Emprego estável. Proteção contratualizada daí decorrente	Reconhecimento pelo trabalho e estima social	Ligação ocasional com o mercado de emprego. Desemprego duradouro Ingresso na carreira de assistido	Humilhação social Identidade negada Sentimento de ser inútil
Vínculo de cidadania (entre membros da mesma comunidade política)	Proteção jurídica (direitos civis, políticos e sociais) em nome do princípio da igualdade	Reconhecimento do indivíduo soberano	Distanciamento dos circuitos administrativos. Incerteza jurídica. Vulnerabilidade ante as instituições. Ausência de documentos de identidade. Exílio forçado	Discriminação jurídica. Não reconhecimento dos direitos civis, políticos e sociais Apatia política

Fonte: (PAUGAM, 2013, p. 321- 336). Elaborado a partir do agrupamento dos quadros construídos pelo autor, referente à “Definição dos diferentes tipos de vínculos em função das formas de proteção e reconhecimento” e à “Ruptura dos vínculos sociais”.

Na análise dos diferentes tipos de déficits de proteção e recusas de reconhecimentos, infere-se que tais situações estão diretamente ligadas ao campo das relações sociais e da convivência, uma vez que “as barreiras relacionais criadas por questões individuais, grupais, sociais por discriminação ou múltiplas incitações ou intolerância estão no campo do convívio humano” (BRASIL, PNAS, 2004, p. 32). Nesse sentido, tais vulnerabilidades precisam ser tratadas na perspectiva do direito ao convívio. A partir desse ponto de vista, a proteção social, no âmbito da Assistência Social ganha novo significado.

O novo aporte ao sentido da proteção social fez que ela transitasse do campo individual para o social, a partir do entendimento de que sentir-se seguro – e ter a certeza da proteção social – diz respeito a todos. Seu significado de avanço civilizatório ultrapassa a materialidade dos benefícios financeiros e produz o acesso a cuidados e serviços sociais como direitos.

A proteção social ultrapassa a alternativa monetária, isto é, “ter recursos para adquirir proteção”, e desloca-se para o campo da provisão de “necessidades”, por meio de ações, cuidados, atenções e serviços. Esse deslocamento exige a construção de um referencial coletivo sobre o que é estar protegido ou contar com proteção social enquanto conjunto de condições de preservação, e não apenas como ato de concretizar a possibilidade de consumir (SPOSATI, 2012, p. 22).

Ao transitar do campo das necessidades materiais para a atenção especial às necessidades no campo do convívio, a Proteção no âmbito da Assistência Social apresenta um aspecto inovador que se dá pelo reconhecimento

de situações de desproteção social, cujo impacto é maior entre pessoas ou grupos familiares que apresentam características socialmente desvalorizadas e discriminadas de forma negativa (deficiência, etnia, religião, orientação sexual, situação civil, etc.), agravadas por condições precárias de vida, pela privação de renda ou de acesso aos serviços públicos (BRASIL, 2013a, p. 9).

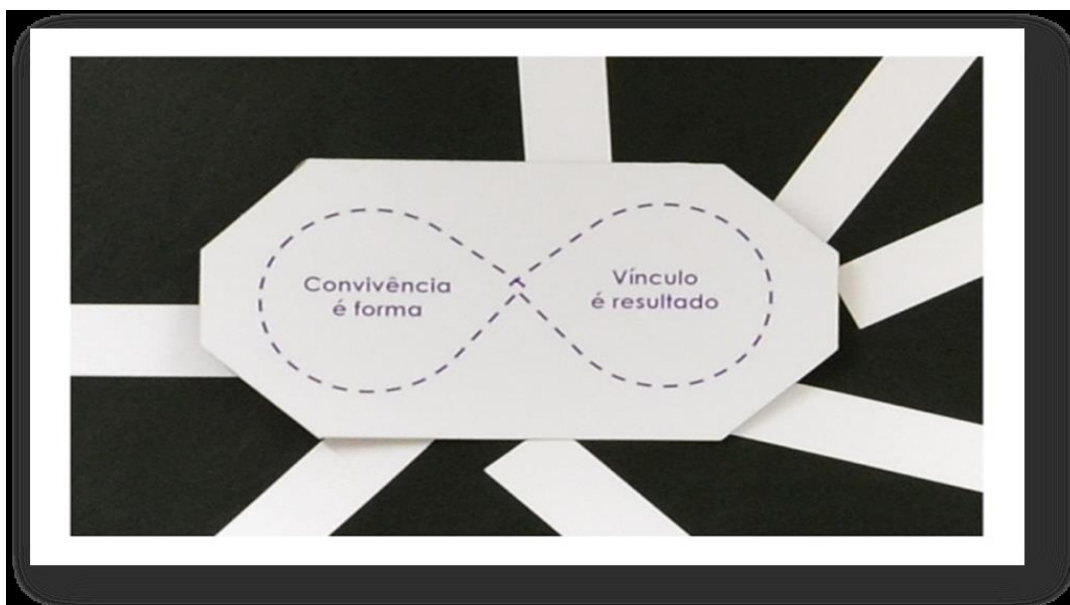
Paugam (1999), ao falar sobre a abordagem sociológica da exclusão, evidencia que o conceito de exclusão suscita várias reflexões teóricas, entre elas o que ele chama de “afrouxamento dos vínculos sociais”. E ainda que o enfraquecimento dos vínculos sociais está relacionado ao insucesso dos processos de socialização.

[...] O afrouxamento dos vínculos sociais, que se manifesta nas diferentes esferas da vida coletiva (o trabalho, a família, a vizinhança, a escola), corresponde ao fracasso dos processos de socialização, os quais podem se traduzir numa retomada, mesmo que parcial, da questão das identidades individuais e coletivas. A ausência da perspectiva de um emprego estável e o desemprego ameaça destruir a identidade profissional; o divórcio ou a separação fragiliza, frequentemente, a identidade familiar e provoca, às vezes, um isolamento duradouro. Além disso, se os vínculos sociais se afrouxam, é também, paradoxalmente, porque a sociedade se torna, pelo menos na aparência, mais

democrática. Se as desigualdades se renovam, as fronteiras entre os grupos sociais aparecem, hoje, menos visíveis do que no começo do século ou na metade dele. O sentimento de que certas barreiras sociais se esfumam e a quebra mais ou menos voluntária dos status sociais criados pelo estado providência provocam uma fluidez de identidades e, por isso, uma dificuldade maior de organizar a existência em função das expectativas coletivas de grupos sociais determinados. A partir daí, o problema essencial para numerosos indivíduos é a ameaça de perder o lugar que ocupam na sociedade, ou seja, o vínculo frágil que os liga aos outros (PAUGAM, 1999, p. 50).

Ao considerar que os riscos e vulnerabilidades estão relacionados tanto às questões materiais quanto às relacionais, a PNAS/2004 encontra na convivência um meio para fortalecer vínculos e minimizar os riscos e a vulnerabilidade no âmbito da vida relacional (BRASIL, 2013a).

Figura 1 – Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos



Fonte: Brasil, MDS, 2013a, p. 1.

Nessa concepção, que parte da reflexão da professora Aldaíza Sposati (2012), ao afirmar que “convivência é forma e vínculo é resultado”, “o fortalecimento de vínculos é tomado como finalidade do trabalho social com indicadores de resultado” (BRASIL, 2013a, p. 21). Para ilustrar o conceito, a autora Abigail Torres⁴, que nos últimos anos vem aprofundando a temática, apresenta uma síntese muito rica, de forma ilustrativa, trazendo

⁴Bacharel, mestre e doutora em Serviço Social pela PUC-SP. Pesquisadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Seguridade e Assistência Social da PUC-SP. Docente de graduação e pós-graduação na Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). Atua como consultora, principalmente nos seguintes temas: política pública de assistência social, políticas públicas para a infância e adolescência e controle social. Atuou como consultora do MDS no processo de reconhecimento dos trabalhadores de níveis médio e fundamental no Suas, na construção da concepção de convivência no âmbito da política de assistência social e na equipe de concepção do Serviço Projovem Adolescente. Disponível em: <www.neca.org.br>

os tipos de vulnerabilidades relacionais, o sofrimento ético-político⁵ gerado, apresentando a convivência como metodologia, bem como os resultados que indicam o fortalecimento de vínculos.

Figura 2 - Segurança de convívio



Fonte: Material apresentado na oficina regional de trabalhadores de nível médio e elementar do SUAS, de 4 a 5 de novembro de 2013, em Salvador/BA. Consultoras: Abigail Torres e Maria Julia Azevedo (MDS): Disponível em: <http://www.assistenciasocial.al.gov.br/capacitasuas/Apresentacao_Abigail_Concepcao_Convivencia.pdf>.

⁵Categoria citada nos estudos da Dr.^a Bader Sawaia (2011, p. 106). “O sofrimento ético-político abrange as múltiplas afecções do corpo e da alma que mutilam a vida de diferentes formas. Qualifica-se pela maneira como sou tratada e trato o outro na intersubjetividade, face a face ou anônima, cuja dinâmica, conteúdo e qualidade são determinados pela organização social. Portanto, o sofrimento ético-político retrata a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada época histórica, especialmente a dor que surge da situação social de ser tratado como inferior, subalterno, sem valor, apêndice inútil da sociedade. Ele revela a tonalidade ética socialmente às possibilidades da maioria apropriar-se da produção material, cultural e social de sua época, de se movimentar no espaço público e de expressar desejo e o afeto” (SAWAIA, 2011, p.106).

Ao adotar essa concepção, a PNAS parte do princípio de que “a manutenção dos vínculos familiares e comunitários, fundamentais para a estruturação da criança e do adolescente como sujeitos e cidadãos – está diretamente relacionada ao investimento de políticas públicas de atenção à família” (BRASIL, PNCFC, 2006, p.13).

A partir da PNAS/2004 a assistência social tem por eixo constituinte a matricialidade sócio familiar, isto permite afirmar que o primeiro âmbito singular da proteção social da assistência social é: a capacidade protetiva da família e o segundo é a densidade das relações de convívio e sociabilidade desde sua constituição na esfera do cotidiano até suas formas de presença nos vários momentos do ciclo de vida do cidadão e da cidadã. A partir desses dois âmbitos é que se completam as seguranças de proteção social no campo da assistência social como acolhida (na falta ou fragilidade da capacidade protetiva da família) e a de fortalecimento do convívio e da sociabilidade (pela ocorrência do esgarçamento das relações de convivência desde o âmbito do cotidiano da vida familiar). A proteção social voltada para o fortalecimento do convívio e da sociabilidade confronta-se com as presenças do estigma, do preconceito e da ausência de equidade (SPOSATI, 2009, p.19).

Paugam (1999, p. 60) fala da importância de fortalecer os vínculos familiares, visto que, em algumas situações, “[...] são os vínculos familiares que compensam a ausência do sistema de proteção social”.

De fato, a família exerce importante papel, por meio de sua função protetiva, visto que é

dotada de autonomia, competências e geradora de potencialidades: novas possibilidades, recursos e habilidades são desenvolvidos frente aos desafios que se interpõem em cada momento de seu ciclo de desenvolvimento. Como seus membros, está em constante evolução: seus papéis e organização estão em contínua transformação. Este ponto é de fundamental importância para se compreender o investimento no fortalecimento e no resgate dos vínculos familiares em situação de vulnerabilidade, pois cada família, dentro de sua singularidade, é potencialmente capaz de se reorganizar diante de suas dificuldades e desafios, de maximizar as suas capacidades, de transformar suas crenças e práticas para consolidar novas formas de relações. Porém, como tem sido enfatizado, o fortalecimento e o empoderamento da família devem ser apoiados e potencializados por políticas de apoio sociofamiliar, em diferentes dimensões que visem à reorganização do complexo sistema de relações familiares, especialmente no que se refere ao respeito aos direitos de crianças e adolescentes (BRASIL, PNCFC, 2006, p.31).

Nessa perspectiva, fica o desafio de pensar e executar um serviço de proteção que tenha como ponto de partida “o entendimento de convivência e vínculos como um atributo

da condição humana e da vida moderna, que se dá entre sujeitos de Direito que se constituem à medida que se relacionam” (Brasil, 2013a, p. 22). O que exige da proteção social básica

a capacidade de maior aproximação possível do cotidiano de vida das pessoas, dado seu caráter preventivo e proativo, pois é nele que as vulnerabilidades se constituem advindas inicialmente da fragilização de vínculos sociofamiliar, viabilizando a participação nos Serviços do Suas daqueles que deles necessitam, conforme previsto pela Constituição Federal, compreendendo a inserção nos serviços como direito de todos (BRASIL, 2010b, p. 8).

O fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários requer intervenção estatal, voltada para uma ação na área das políticas públicas, a fim de propiciar um espaço favorável à sua solidificação. “A política social não está restrita à assistência, mas aborda a questão do emprego, da cidadania, dos serviços para o conjunto da população urbana e que, portanto, referem-se à educação nacional, à política da moradia e, enfim, à política de saúde. Assim, o “social” se torna mais amplo [...]” (PAUGAM, 1999, p. 57).

Os vínculos familiares e comunitários possuem uma dimensão política, na medida em que tanto a construção quanto o fortalecimento dos mesmos dependem também, dentre outros fatores, de investimento do Estado em políticas públicas voltadas à família, à comunidade e ao espaço coletivo – habitação, saúde, trabalho, segurança, educação, assistência social, desenvolvimento urbano, combate à violência, ao abuso e à exploração de crianças e adolescentes, distribuição de renda e diminuição da desigualdade social, meio ambiente, esporte e cultura, dentre outros. Os aspectos aqui abordados evidenciam finalmente que a efetivação da promoção, proteção e defesa do direito à convivência familiar e comunitária de crianças e adolescentes requer um conjunto articulado de ações que envolvem a corresponsabilidade do Estado, da família e da sociedade, conforme disposto no ECA e na Constituição Federal (BRASIL, PNCFC, 2006, p. 31).

Essa dinâmica de inter-relação entre o vínculo pessoal e o social também é ressaltado por Pichon-Rivière (1995, p. 51), no livro *Teoria do Vínculo*, ao afirmar que “um vínculo é sempre um vínculo social, mesmo sendo com uma só pessoa; através da relação com esta pessoa repete-se uma história de vínculos determinados em um tempo e espaços determinados”.

Dessa forma, “os modos de convivência afetam as pessoas e fazem um efeito na razão e no entendimento que elas têm de si e do mundo em que vive, podendo mobilizá-la ou não, para enfrentar as condições de existência” (BRASIL, 2013a, p.26).

Ressaltamos a importância dos serviços de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes, visto que “os espaços e as instituições sociais são,

mediadores das relações que as crianças e os adolescentes estabelecem, contribuindo para a construção de relações afetivas e de suas identidades individual e coletiva” (BRASIL, PNCFC, 2006, p.33).

A convivência comunitária exerce importante papel na vida de crianças e adolescentes, considerando que,

durante a infância e a adolescência o desenvolvimento é continuamente influenciado pelo contexto no qual a criança e o adolescente estão inseridos. A partir da relação com colegas, professores, vizinhos e outras famílias, bem como da utilização das ruas, quadras, praças, escolas, igrejas, postos de saúde e outros, crianças e adolescentes interagem e formam seus próprios grupos de relacionamento. Na relação com a comunidade, as instituições e os espaços sociais, eles se deparam com o coletivo - papéis sociais, regras, leis, valores, cultura, crenças e tradições, transmitidos de geração a geração - expressam sua individualidade e encontram importantes recursos para seu desenvolvimento (BRASIL, PNCFC, 2006, p. 33).

Nesse sentido, “as respostas a serem providas pela segurança de convívio se estendem em diferentes âmbitos: nos territórios vividos, no interior das famílias, nos serviços públicos, enfim em distintos lugares em que as relações sociais se fortalecem ou se fragilizam” (Brasil, 2013a, p.15).

Myrian Veras Baptista (2014, p. 2), no texto *a Pedagogia do Vínculo*⁶, [...]ressalta que “a família, os grupos de convivência e a comunidade representam espaços de relações contraditórias – de inclusão/exclusão, de pertencimento/estranhamento – que, de uma maneira ou outra, terão influência fundamental na trajetória futura da vida do jovem”.

No serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes, há diferentes maneiras de favorecer o convívio e fortalecer os vínculos, entre elas, proporcionar experiências que possibilitem a convivência e a construção e/ou o fortalecimento de vínculos entre as próprias crianças; entre os grupos de adolescentes; entre crianças, adolescentes e seus familiares; entre crianças, adolescentes e educadores; entre os familiares de crianças e adolescentes; entre familiares e funcionários da instituição.

Um meio para estimular, criar e fortalecer os vínculos entre as crianças é proporcionar momentos de lazer por meio de atividades lúdicas. O brincar faz parte do universo infantil e é estratégia muito rica, já que,

⁶ Gentilmente disponibilizado pela autora, o texto inédito apresenta a proposta socioeducativa denominada Pedagogia do Vínculo.

o brincar possibilita uma relação ativa com o meio através de vivência e de experiências de tomadas de decisões, que socializam e introduzem as crianças à rede de significados sociais da qual participam, ao mesmo tempo em que estimulam o desenvolvimento. A brincadeira, além de estimular o desenvolvimento, torna viável a comunicação das crianças com outras crianças e com adultos, desenvolvendo e fortalecendo vínculos e potencializando autonomia pela aquisição de novos saberes desencadeados pela ação do brincar e pela interação com os objetos e as fantasias, com as regras das brincadeiras e com os outros sujeitos (BRASIL, 2010b, p.12).

As atividades lúdicas podem auxiliar no processo de comunicação, interação, além de permitirem “trabalhar questões como a socialização e a aquisição de noções compartilhadas culturalmente pelos grupos dos quais as crianças fazem parte, de maneira participativa” (BRASIL, 2010b, p.12).

O papel do educador como mediador desse brincar e também participante, envolvendo-se nas brincadeiras das crianças, contribui fundamentalmente para um ambiente favorável a essas aquisições.

A ação de brincar cria um ambiente no qual é possível trabalhar questões que podem estar fragilizando os vínculos. Ao brincar, crianças e adultos podem criar um espaço para reviver e reelaborar momentos vividos, criar simbolicamente uma vivência de elaboração daquilo que fragiliza a relação, sendo um espaço protegido para retomar essas situações em condições especiais. É também um espaço de construção de novos vínculos e de identificação de situações que podem acontecer nas brincadeiras enquanto metáforas que dizem do viver de quem brinca (BRASIL, 2010b, p.16).

A construção de vínculos com as crianças e os adolescentes é de suma importância, por isso o educador necessita ter clareza do seu papel. Precisa ser

alguém significativo na vida da criança e do adolescente, que poderá acolher, tranquilizar, aconchegar, escutar, cuidar e educar justamente se puder estabelecer com ela vínculos afetivos significativos. E isso se constrói vagarosamente nas relações do cotidiano. Acompanhar a criança e o adolescente em seu percurso de crescimento e formação pessoal não é tarefa simples, implica uma sustentação afetiva e a convicção de que a criança ou o adolescente tem um destino pessoal único e pode desejar algo, sonhar com uma vida digna (NECA, 2010, p.37).

Na fase da adolescência, momento em que necessita de atenção, proteção e respeito à sua condição peculiar de desenvolvimento, o vínculo com o educador é essencial para auxiliar no processo de construção da identidade tanto pessoal quanto social. Nesse sentido, Myrian Veras Baptista (2014), ao descrever a proposta socioeducativa denominada

Pedagogia do Vínculo, enfatiza “a importância de relações interpessoais construtivas no processo de formação do adolescente”. Nessa metodologia, a autora toma,

por um lado, o vínculo educador/educando como condição essencial para a eficácia da proposta, e, por outro lado, os vínculos a serem (re)construídos nas diferentes dimensões das relações sociais do jovem como elementos essenciais para o desenvolvimento/fortalecimento de sua identidade pessoal e social (BAPTISTA, 2014, p. 1).

O Traçado Metodológico Projovem Adolescente⁷ também reforça a importância desse profissional, destacando algumas ações cotidianas e o perfil da pessoa que exerce esse papel.

As principais expectativas em relação ao papel do Orientador Social dizem respeito ao modo de atuar com os jovens, o que requer, em suas ações cotidianas, que se faça presente e comprometido nas relações com os jovens, que estabeleça e desenvolva vínculos e que esteja permanentemente disposto a refletir sobre o seu trabalho e a melhorar constantemente o seu desempenho.

O Orientador Social é uma referência fundamental para os jovens, propondo-se como um modelo de identificação, o que aumenta a sua responsabilidade quanto à postura adotada frente aos jovens e frente à vida, que deve ser consistente com os princípios orientadores e dimensões metodológicas do Projovem Adolescente. Abertura ao diálogo, reciprocidade e compromisso são características fundamentais no acompanhamento das ações e vivências cotidianas. Deve valorizar as potencialidades dos jovens e do coletivo, incentivá-los e mobilizá-los para a participação. Deve, também, contribuir para o fortalecimento dos vínculos, identificando situações-problemas, posicionando-se diante delas e mediando eventuais conflitos. Ao acolher as manifestações dos jovens, deve proporcionar-lhes a oportunidade de sentir, pensar e agir livremente (BRASIL, 2009b, p. 37).

No cotidiano dos serviços, essa relação se dá num processo contínuo de construção e reconstrução.

Entre educador e adolescente é construída uma situação de inter-relação dialética de reciprocidade, na qual não apenas o educador reflete sobre a conduta do jovem, mas também o jovem analisa o modo de se relacionar do educador. A construção desse vínculo é fundamental para que o educador se torne um referencial positivo, para que seja uma figura significativa, de confiança do adolescente (BAPTISTA, 2014, p.02).

Além do vínculo de confiança entre educador e educando, é de suma importância favorecer o fortalecimento dos vínculos familiares, portanto, outra forma de promover o convívio entre crianças, adolescentes e seus familiares, é prever atividades conjuntas, “de

⁷O Traçado Metodológico é parte integrante do conjunto das publicações elaboradas pelo MDS com o intuito de proporcionar, às equipes profissionais e aos gestores responsáveis pelo Projovem Adolescente em todo o País, as bases conceituais e os subsídios teóricos e práticos necessários à estruturação e desenvolvimento de um serviço socioeducativo de qualidade, voltado aos jovens de 15 a 17 anos, no âmbito da proteção social básica do Suas (BRASIL, 2009b, p. 11).

forma a fortalecer vínculos, trabalhar com potencialidades, identificar, evidenciar vulnerabilidades e prevenir a ocorrência de situações de risco, como negligência, abandono, violência e etc.” (BRASIL, 2010b, p.15). Tais atividades podem ser pautadas tanto em atividades lúdicas, quando se trata de crianças, quanto em vivências de grupo entre adolescentes e familiares. Para as crianças,

o brincar cria vínculos, possibilita compreender as expressões de quem brinca, o significado que atribui às pessoas e ao mundo, permite a resignificação de suas experiências e promove o desenvolvimento. Ainda com a atividade lúdica, este Serviço busca viabilizar que o trabalho de fortalecimento de vínculos entre o responsável e a criança crie formas de relação que sejam acolhedoras para a criança que se encontra em uma fase de desenvolvimento biopsicossocial que demanda um espaço de segurança constituído na relação com quem cuida. O familiar responsável pelos cuidados da criança e os demais familiares são quem poderão proporcionar uma base segura para seu desenvolvimento, assim como um espaço relacional acolhedor e de referência para as relações posteriormente ampliadas ao social.

O trabalho voltado ao fortalecimento de vínculos torna-se fundamental uma vez que a família constitui o meio primeiro de desenvolvimento da criança, tarefa posteriormente ampliada ao convívio social e comunitário no território (BRASIL, 2010b, p.16).

Já com grupos de adolescentes, é importante considerar os conflitos familiares que muitas vezes se manifestam no âmbito da convivência. Nesse sentido, “as ações socioeducativas previstas no serviço devem propiciar a participação qualificada das famílias no acompanhamento dos adolescentes, favorecendo a socialização e as trocas Inter geracionais e reforçando os seguintes aspectos”:

- o diálogo entre os jovens, mediado pelos orientadores sociais, sobre as suas relações com as famílias e o diálogo dos jovens com os pais ou adultos responsáveis, mediado pelos profissionais;
- o comprometimento das famílias com a formação dos jovens, por meio da organização de encontros e reuniões sistemáticos que se constituam em espaços de acompanhamento, informação, diálogo, trocas e reflexões conjuntas;
- a valorização da autoestima e do respeito dos jovens a partir da organização de mostras e eventos nos quais possam apresentar aos seus familiares e à comunidade os seus trabalhos e produções;
- o estímulo à convivência entre os membros das famílias, os jovens e os orientadores, técnicos e parceiros das ações, a partir, por exemplo, da organização de eventos e atividades informais nos espaços ou em outros locais no território ou no município – festas, encontros esportivos e de lazer, ou outras atividades (BRASIL, 2009b, p. 33).

Tais ações contribuem para o reconhecimento das crianças e dos adolescentes enquanto sujeitos de direitos, e que, ao serem tratados com atenção e respeito, têm ampliada a possibilidade de construir vínculos que propiciem seu desenvolvimento.

A vivência do reconhecimento de que o *status* de 'sujeito de direitos' é sua prerrogativa, mas que é também prerrogativa do outro com quem ele se relaciona, traz à discussão a necessidade de respeitar para ser respeitado. Ainda, a garantia de ter sua dignidade protegida, não apenas no seu convívio com o educador e a equipe, mas nas demais relações institucionais, vai possibilitar-lhe a construção de uma experiência de relação recíproca de respeito com o outro. É fazendo, é experienciando a construção de vínculos de reciprocidade, que o adolescente vai aprendendo a se vincular (BAPTISTA, 2014, p. 4).

Por fim, também ressaltamos a importância de proporcionar aos familiares um espaço de acolhida e construção de vínculos com os profissionais do serviço, visto que um dos aspectos inovadores da PNAS é justamente o desafio de criar uma ligação entre a equipe de referência do serviço e os usuários, isso por que

o vínculo com os usuários de um serviço favorece a sua participação durante a prestação do serviço, além de ampliar a eficácia das ações. Porém, não há construção de vínculo sem que o usuário seja reconhecido na condição de sujeito, que sente, pensa, julga, deseja e pode buscar, ou mesmo lutar, para garantir seus direitos, ainda que as condições pareçam as mais adversas possíveis (MUNIZ, 2011b, p. 103).

Contudo, “esse estabelecimento de vínculo não significa homogeneização de papéis -educador/educando/ família/ grupos de convivência/ comunidade, nesse processo, coparticipam de uma relação na qual vivenciam papéis específicos que fornecem as características básicas dessa relação” (BAPTISTA, 2014, p.1).

É preciso ressaltar também que não estamos falando de vínculos afetivos ou emocionais, mas de uma relação profissional de confiança, de respeito ao outro, sem julgamentos, pré-conceitos, pré-juízos, possibilitando que o outro coloque suas necessidades, anseios, ansiedades, sentimentos, sem reservas, encontrando a receptividade necessária para saber-se respeitado e os espaços condizentes para reflexão e ação. Não se refere apenas a conhecer o indivíduo, a família o grupo e suas necessidades, mas é pleno de possibilidades de autonomização do usuário e de sua participação na organização do serviço (MUNIZ, 2011b, p. 104).

Enfim, a construção e o fortalecimento de vínculos envolvem várias dimensões e no campo da Assistência Social é de suma importância para a superação das vulnerabilidades relacionais; é por isso que “o eixo “convivência social se destaca, como ênfase na vivência de novas formas de interação social, visando ao estreitamento de vínculos e a qualificação da convivência dos jovens entre si, com suas famílias, grupos e instituições das quais participam” (BRASIL, 2009b, p. 44).

1.4 Da legislação ao chão do cotidiano nos SCFV

Considerando a contextualização acerca da consolidação dos serviços socioassistenciais embasados nos princípios da PNAS/2004, bem como o recente processo de configuração dos Serviços de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, sobretudo a partir de 2009, com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, surgem algumas indagações sobre como ocorrem as vivências cotidianas das crianças e dos adolescentes nesses serviços.

As orientações estão definidas, resta saber como esses serviços são operacionalizados no cotidiano das instituições. Como chegam até os usuários? Quais são as suas vivências? Quais são as repercussões na vida das crianças e seus familiares?

Para responder a esses questionamentos, é necessário descer o degrau das legislações e chegar até o chão do cotidiano das crianças e dos adolescentes que frequentam esses serviços. Ninguém melhor do que as próprias crianças participantes do serviço para falar de suas vivências e dos significados que têm para suas vidas. Por isso, este estudo busca criar espaço de escuta e diálogo com as crianças, a fim de descobrir como se dão essas vivências, que significados as próprias crianças atribuem às suas vivências e que repercussões trazem ao convívio familiar e ao ambiente social.

Para isso, foram utilizadas categorias familiares para as crianças, como as “vivências cotidianas”, que favoreceram a fala sobre a temática. Além de vir ao encontro do desafio do trabalho realizado no SCFV, de promover: “o desenvolvimento de vivências e experiências com crianças, adolescentes e suas famílias que possibilite a constituição de identidade social e cultural distinta daquela firmada historicamente pela sociedade, nos espaços próprios de exclusão” (BRASIL, 2010a, p.79). Tal desafio está diretamente ligado com as “vivências cotidianas” nos espaços social, histórico e cultural.

Tendo presente que o espaço de atuação profissional da pesquisadora – o Departamento Social Santa Júlia Billiart – é uma entidade social que executa o SCFV voltado para crianças e adolescentes e que, nos últimos quatro anos, também vem passando por um processo de readequação de suas atividades para atender aos critérios estabelecidos pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, encontrou-se, nesse cotidiano, que é “o espaço privilegiado da intervenção profissional” (BAPTISTA, 1995, p.119), também um lugar privilegiado para desenvolver a presente pesquisa, cujos caminhos metodológicos utilizados serão apresentados a seguir.

CAPÍTULO 2

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo são apontados os referenciais teóricos que embasaram a construção e o desenvolvimento deste estudo, ressaltando a opção pela pesquisa qualitativa, com ênfase na dimensão da subjetividade dos sujeitos participantes, utilizando a metodologia da história oral temática. Além de apresentar os sujeitos da pesquisa, também traz os caminhos delineados para chegar aos objetivos propostos.



2. 1 Pesquisa Qualitativa

Pesquisa: É pesquisar sobre alguma coisa que a gente não sabe.
(Jamile V., 11anos)

O campo de atuação profissional já possibilitou adquirir alguns conhecimentos acerca da vida, do cotidiano e das crianças participantes da pesquisa. Assim, abordaremos os caminhos que trilhamos para aprofundar essa temática por meio da pesquisa. Adentramos nesse rico terreno para ouvir das próprias crianças como essas vivências se dão “no tempo miúdo da vida cotidiana” (MARTINS, 2008, p. 10), nas relações que estabelecem, nas interações, e em suas repercussões.

Considerando que, ao “pesquisar estamos realizando uma viagem de volta” (MARTINELLI, 2005, p. 123), regressamos ao campo profissional com um olhar de pesquisador, fizemos o caminho da volta, porém, com o intuito de conhecer a história pelo seu reverso, por meio do “saber-vivência” das crianças.

Fazer pesquisa, neste sentido, é descobrir caminhos, é configurar e decifrar uma paisagem desconhecida na perspectiva do que se está pesquisando. Na verdade partimos do que já conhecemos para um conhecimento mais pleno da realidade em análise, sabemos que tal conhecimento se constrói ao longo da pesquisa e só se revela na trajetória (Ibidem, p. 123).

Ficamos instigadas a avançar para além do que nos é dado nas documentações, normas, nos dados quantitativos, pois sabemos que, por detrás desses dados, há um tesouro de vivências, rostos e histórias, que permanecem timidamente ocultos em estatísticas e documentos oficiais e que só podem ser desvelados com a criação de espaços para ouvir e escrever as narrativas sobre as vivências cotidianas daqueles que diariamente participam dessa realidade (MARTINELLI, 2012a).

Assim, agregamos a esses dados o valor qualitativo. Evitamos criar uma oposição entre a pesquisa quantitativa e a qualitativa, pois reconhecemos a riqueza que a pesquisa tem quando há complementaridade, quando existe harmonia na interação entre os dados quantitativos e qualitativos.

Contudo, demos um enfoque especial ao qualitativo, contextualizando, nesse terreno sócio-histórico, os dados quantitativos que já conhecemos; na intenção de

historicizar o quantitativo, por meio das narrativas das crianças, de sua história, vivência, das relações que estabelecem nesses serviços.

Mantendo sempre uma relação de complementaridade com as abordagens quantitativas, as qualitativas destacam-se por serem aquelas capazes de incorporar os significados que os próprios sujeitos atribuem a sua experiência social cotidiana. São pesquisas que demandam necessariamente o contato direto com o sujeito, pois se queremos conhecer experiência social, modos de vida, temos de conhecer as pessoas, sem desvinculá-la, evidentemente, de seu contexto e lembrando sempre que a metodologia da pesquisa é extensão de nosso projeto político (MARTINELLI, 2005, p.121).

A pesquisa qualitativa foi muito rica, pois possibilitou conhecer o grupo de crianças participantes desses serviços, como elas os vivenciam; como ocorrem as atividades; quais as repercussões nos contextos social, cultural, familiar e institucional; mas, sobretudo, os significados que as próprias crianças atribuem às suas experiências no SCFV.

O ato de pesquisar é justamente dispor-se a desvelar esses significados, descobrir conhecimentos que permanecem ocultos no “miúdo” do dia a dia. Tudo isso permitiu-nos construir novos conhecimentos acerca da temática e agregar o inestimável valor das vivências aos conhecimentos já adquiridos nesse campo.

A primeira coisa que torna a história oral diferente, portando, é aquela que nos conta menos sobre eventos que sobre significados. [...] entrevistas sempre revelam eventos desconhecidos ou aspectos desconhecidos de eventos conhecidos: elas sempre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas (PORTELLI, 1997, p. 31).

Por isso, nos interessamos, especialmente, em ouvir as narrativas das crianças acerca do que é vivido diariamente no interior desses serviços, preservando sua linguagem infantil, sua forma de falar e se expressar, pois a oralidade infantil, assim como a do adulto, é plena de significados, por que partem de uma realidade sócio-histórica vivenciada exclusivamente por elas no cotidiano dos serviços de convivências.

A pesquisa, além de um ato intelectual, é um ato político, assim, com a presente metodologia, contemplamos a palavra da criança, valorizando-a como sujeito político⁸, de direitos, capaz de se expressar, de emitir opiniões sobre suas vivências, de experienciar a fala no “exercício democrático da palavra” (MARTINELLI, 2012b, p.12).

⁸Na pesquisa qualitativa, todos nos expressamos como sujeitos políticos. Não há nenhuma pesquisa qualitativa que se faça à distância de uma opção política (MARTINELLI, 2012a, p. 28).

Partimos do princípio de que a criança, mesmo pequena, carrega a capacidade de atribuir significados, pois “a memória não é apenas um depósito passivo de fatos, mas também um processo ativo de criação de significações” (PORTELLI, 1997, p. 33).

Contudo, tivemos presente que os “significados não se revelam por si só, é preciso buscá-los de modo pacientemente impaciente” (MARTINELLI, 2005, p.117). Em pesquisa que conta com a participação da criança, isso se torna ainda mais evidente. Foi indispensável ter um ouvido pacientemente impaciente para captar os significados que as narrativas infantis trouxeram; foi necessário, também, um olhar atento, pacientemente impaciente para enxergar além dos fatos e encontrar neles tais significados; e uma boca capaz de encontrar um equilíbrio nesse modo pacientemente/impaciente, a fim de saber calar pacientemente, mesmo diante da ansiedade pelas respostas.

E fizemos isso por meio da pesquisa qualitativa, pois “tanto a realidade quanto a relação humana são qualitativas. Implicam em sons, aromas, cores, arte, poesia, linguagem, os quais só podem ser alcançados pela mediação do sujeito” (MARTINELLI, 2005, p.118). Nas vivências cotidianas no SCFV, as crianças têm contato diário com elementos essencialmente qualitativos, expressos nos sons emitidos nas oficinas de música, canto e na própria sonoridade infantil, na arte, na oficina de artes, e nas cores, que são tão próximas e marcas características das crianças, na poética da própria oralidade infantil.

Nessa perspectiva, foram importantes a pesquisa qualitativa e a história oral, metodologias privilegiadas para aprofundar a temática das vivências cotidianas das crianças no SCFV e nos conduzir para alcançarmos com mais solidez os objetivos propostos neste estudo.

Ouvir as narrativas infantis sobre as vivências nos SCFV foi muito importante, visto que somente quem faz a experiência de vivenciar essa realidade é capaz de atribuir significados, pois “os significados são produções históricas, sociais” (AGUIAR, 2009, p. 61), que se constroem nas práticas sociais. Assim, nossa pesquisa partiu do reconhecimento da subjetividade das crianças participantes desse serviço, considerando o princípio de sua constituição social, que se dá em suas ricas experiências sociais nesse espaço sócio-histórico.

Para abordar a relação da pesquisa qualitativa com a dimensão da subjetividade, utilizamos como referencial alguns autores da teoria sócio-histórica⁹.

⁹ A teoria sócio-histórica tem sua origem no século XX, na antiga União Soviética, com os estudos de Vigotski, Leontiev e Luria.

2.1.2 A Relação da Pesquisa Qualitativa com a Subjetividade

A teoria sócio-histórica traz em suas premissas a concepção de homem enquanto ser ativo, social e histórico. Entre suas categorias, estão o significado e sentido, cuja compreensão, a partir das dimensões sociais, culturais, afetivas e histórica que as constituem, é de suma importância para desenvolver uma pesquisa qualitativa que privilegie a subjetividade, pois “ [...] uma pesquisa que ignore a natureza processual e histórica da realidade, é incapaz de apreender os sentidos - entendidos como síntese do objetivo e da experiência subjetiva - do sujeito” (AGUIAR; MACHADO, 2012, p. 28).

Para abordar esse assunto, Fernando González Rey¹⁰ (2010, p. 5) apresenta uma proposta denominada de Epistemologia Qualitativa, que agrega a dimensão da subjetividade no processo de produção de conhecimento em pesquisa qualitativa. O autor explica seu ponto de vista:

Partindo da Epistemologia Qualitativa, tento desenvolver uma reflexão aberta e sem *âncoras* apriorísticas em relação às exigências e às necessidades de produzir conhecimento em uma perspectiva qualitativa; tento buscar uma posição quanto às novas perguntas e respostas criadas ao implementar um processo diferente de construção do conhecimento, evitando assim transitar por novas opções utilizando princípios já estabelecidos por representações epistemológicas anteriores que não respondem aos novos desafios. Essa tentativa [...] [que busca o] desenvolvimento de epistemologias particulares nos diferentes campos do conhecimento, fato que considero a única forma real de enfrentar os desafios epistemológicos que vão aparecendo nos campos metodológicos particulares de cada ciência.

A Epistemologia Qualitativa defendida por González Rey (2010, p. 5-13) enfatiza os seguintes princípios da produção de conhecimento:

- 1) A Epistemologia qualitativa defende o carácter construtivo interpretativo do conhecimento, o que de fato implica compreender o conhecimento como produções e não como apropriação linear de uma realidade que se nos apresenta.
- 2) O carácter construtivo-interpretativo do conhecimento [...] enfatiza que o conhecimento é uma construção, uma produção humana, e não algo que está pronto para conhecer uma realidade ordenada de acordo com categorias

¹⁰Fernando Luiz González Rey nasceu em Havana, Cuba, em 1949. Graduiu-se em Psicologia pela Universidade de Havana. Concluiu doutorado em Psicologia pelo Instituto de Psicologia Geral e Pedagógica de Moscou em 1979 e pós-doutorado pela Academia de Ciências da União Soviética em 1987. González Rey vem, há mais de 20 anos, desenvolvendo estudos sobre a temática Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural (MOTTA; URT, 2009, p. 625).

universais do conhecimento. Disso surgiu o conceito de “zona de sentido”, definido como espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica.

3) O ato de compreender a pesquisa, nas ciências antropológicas, como um processo de comunicação, um processo dialógico [...], já que o homem, permanentemente, se comunica nos diversos espaços sociais em que vive.

Tais atributos apresentam a centralidade do sujeito da pesquisa, reconhecendo-o enquanto ser histórico, ativo, capaz de se expressar criticamente e produzir conhecimento acerca das realidades social e histórica que o constitui, valorizando, assim, sua subjetividade.

Esse dado é importante, visto que as pesquisas nesse âmbito buscam “[...] uma alternativa de produção de informações e análise que permita apreender o real no seu processo histórico, para além de sua aparência, nas suas contradições” (AGUIAR; MACHADO, 2012, p. 32).

Para aprofundar a temática, González Rey (2004, p. 137) amplia a noção de subjetividade agregando os conceitos de subjetividade individual e subjetividade social. O autor concebe a categoria subjetividade enquanto

[...] um macroconceito que integra os complexos processos e formas de organização psíquicos envolvidos na produção de sentidos subjetivos. A subjetividade se produz sobre sistemas simbólicos e emoções que expressam de forma diferenciada o encontro de histórias singulares de instâncias sociais e sujeitos individuais, com contextos sociais e culturais multidimensionais.

Reconhece o caráter individual da subjetividade, mas também sua dimensão social, visto que essa subjetividade individual, na relação do indivíduo com a sociedade, não só gera a subjetividade social, como também é constituída por ela.

A subjetividade individual representa a constituição da história de relações sociais do sujeito concreto dentro de um sistema individual. O indivíduo, ao viver relações sociais determinadas e experiências determinadas em uma cultura que tem ideias e valores próprios, vai se constituindo, ou seja, vai construindo sentido para as experiências que vivencia. Este espaço pessoal dos sentidos que atribuímos ao mundo se configura como a subjetividade individual (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 92).

Assim, a subjetividade, embora seja individual, é constituída socialmente, dessa forma, a subjetividade social é fruto das relações que o sujeito tem com a sociedade, com a natureza, com os outros, pois a “configuração subjetiva das pessoas é afetada pelas contradições, desdobramentos e efeitos colaterais dos diversos acontecimentos da vida e da

subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 262). Assim, a subjetividade social se expressa

no fluxo permanente de ações e processos que têm lugar nos diferentes espaços sociais da atividade humana e na diversidade do tecido social desses diferentes espaços em que aparecem de forma diferenciada e sintetizada nas configurações subjetivas das distintas práticas e cenários que caracterizam a sociedade em movimento e desenvolvimento (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 276).

Ana Bock (2009, p.147), ao refletir sobre as contribuições de Fernando González Rey, no estudo sobre subjetividade, ressalta que o autor “aponta vários pontos de articulação entre a subjetividade individual e a subjetividade social e os vários aspectos que podem e devem ser considerados para garantir uma apreensão da subjetividade que respeite suas características básicas”.

A subjetividade social adquire sentidos subjetivos diferentes em cada pessoa. As pessoas são parte essencial dessa produção, com o que o social não pode ser considerado em sua dimensão subjetiva algo externo ao indivíduo, mas sim o sistema dentro do qual se desenvolve a subjetividade individual através das práticas e atividades das pessoas. O desenvolvimento da subjetividade individual não é um processo isolado, mas sim uma fonte permanente de novas configurações no interior da subjetividade social [...] (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 275).

Apreender esse “movimento da constituição da subjetividade”, por meio da pesquisa, não é tarefa fácil, visto que é necessário,

[...] neste processo, considerar a dialética objetividade/subjetividade, que a realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada pelo sujeito, considerando a possibilidade de que tal configuração ocorra sem desconstruir velhas concepções e emoções calçadas em preconceitos, visões ideologizadas, fragmentadas etc (AGUIAR; MACHADO, 2012, p. 39).

Para isso, González Rey (2005, p. 48) apresenta alguns pressupostos para que a investigação por meio da pesquisa qualitativa, de fato, apreenda o movimento constitutivo da subjetividade do sujeito. Entre eles, ressalta que

a pesquisa qualitativa, nesta perspectiva, é uma pesquisa de campo na qual o pesquisador se integra de diferentes maneiras aos espaços dos sujeitos, gerando um cenário de pesquisa que contribui para o posicionamento e para a expressão dos participantes da pesquisa. O diálogo passa a ser a ferramenta central sobre a qual se organiza toda a pesquisa: é o pano de fundo do momento instrumental da pesquisa. Contudo, esse é um diálogo que se desenvolve por meio de sujeitos cujas expressões se referem, todo o tempo, a seus processos de subjetivação, e

não apenas de uma prática conversacional que nutre da conversação mesma, deixando de lado qualquer outro fenômeno que não seja linguístico-discursivo.

Enfatiza também a importância dos instrumentos para a pesquisa, criticando seu uso inadequado quando utilizado como “critério de afirmação conclusiva, com o qual os processos de pesquisa, de avaliação e de diagnóstico não passam de processos classificatórios em que o pesquisador, mais que produzir, procura aplicar um conjunto de conhecimentos preestabelecidos” (GONZÁLEZ REY, 2010, p. 2). A fim de evitar uma posição instrumentalista na pesquisa qualitativa, o autor propõe:

Os instrumentos de pesquisa deixam de ser fornecedores de resultados e tornam-se apenas indutores que facilitam a expressão dos sujeitos estudados, permitindo descentralizar as formas dominantes que vão tomando o processo de comunicação por meio de diálogos que se desenvolvem no curso da pesquisa. Cada instrumento representa uma situação de sentido distinta, a partir da qual o sujeito estudado se posicionará, o que contribui para estimular o compromisso com a expressão de sentidos subjetivos. Os sentidos nunca se expressam de forma linear nas palavras, nem aparecem como resultado da intenção do sujeito, mas na qualidade de trechos complexos da fala ou ação em que o sujeito se implica. O sentido aparece nos contextos e na qualidade das palavras, e em outras expressões não verbais, bem como em trechos diferentes de informação do sujeito em situações que o envolvem emocionalmente (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 48).

Utilizando os instrumentais nessa perspectiva, nossa análise avançou para além das aparências dos fatos, e, assim, não corremos o risco de,

fazer simplesmente uma análise das construções narrativas, mas sim do sujeito; fazer uma análise que nos ajude a apreender a totalidade que representa o sujeito, entendendo-a sempre como aberta, em movimento, não fragmentar o texto, fazendo com que as partes fiquem desconexas, portanto sem explicação; apreender as contradições, os momentos lacunares (AGUIAR, 2006, p.17).

Partindo desses atributos da pesquisa qualitativa, definida por González Rey de Epistemologia Qualitativa, desenvolvemos uma abordagem que

representa um processo de segmento de hipóteses que vão se elaborando e se desenvolvendo de maneira contínua pelo modelo teórico em construção que acompanha os diferentes momentos de produção da informação dentro do campo da pesquisa, os quais incorporam a expressão contraditória e diversa que os sujeitos estudados produzem durante a pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 49).

Considerar a subjetividade no desenvolvimento da pesquisa qualitativa foi de suma importância, visto que “ o ser humano está presente com o universo de sua história nas

sínteses subjetivas que representam suas configurações subjetivas atuais” (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 264). Dessa forma “este será o indivíduo que teremos de apreender, ou esta será a subjetividade que deveremos apreender, subjetividade esta que se constitui em um movimento constante de configuração do social” (AGUIAR, 2006, p.12).

O papel da subjetividade na pesquisa qualitativa, portanto, é relevante para que o sujeito da pesquisa seja apreendido em seus movimentos social, histórico, afetivo e cultural. O pesquisador assume o desafio de pensar num desenho de pesquisa que favoreça a participação ativa do sujeito, por meio de instrumentos que contribuam para que possa expressar seus sentidos subjetivos e ser ativo na produção de conhecimento a partir da realidade que vivencia.

Com base nesse referencial teórico acerca da pesquisa qualitativa com enfoque na dimensão da subjetividade dos sujeitos é que fomos a campo. Assim, um dos passos foi delinear o grupo dos sujeitos participantes da pesquisa, que será apresentado a seguir.

2.2 Participantes da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa são as crianças e seus familiares, participantes do Departamento Social Júlia Billiart, entidade de assistência social localizada na região do Ipiranga, em São Paulo (SP), devido à atuação profissional da pesquisadora nessa entidade.

Tendo em vista que a pesquisa objetivou “nos aproximar de significados, de vivências” do sujeito, conforme aponta Martinelli (2012a, p. 25), foi composto intencionalmente¹¹ um grupo de participantes, a partir do conhecimento adquirido no campo de atuação profissional e, sobretudo, da dinâmica inicial de seleção.

Portanto, para formar o grupo das crianças participantes da pesquisa, consideramos aquelas que apresentaram facilidade e qualidade nas narrativas e que revelaram densidade nas experiências de vivência cotidiana no SCFV. Foi realizado o levantamento de todas as crianças na faixa etária de 9 a 11 anos, que frequentam as atividades no Departamento Social Santa Júlia Billiart, num período superior há 1 ano, e com interesse em participar da

¹¹ “[...] como não estamos procurando medidas estatísticas, mas sim tratando de nos aproximar de significados, de vivências, não trabalhamos com amostras aleatórias, ao contrário, temos a possibilidade de compor intencionalmente o grupo de sujeitos com os quais vamos realizar nossa pesquisa” (MARTINELLI, 2012a, p. 25).

pesquisa.

Levantamento realizado em setembro de 2014 revelou 42 crianças que atenderam a esses critérios. Embora o número tenha sido relativamente alto, a composição do grupo foi menor, pois a pretensão não era trabalhar com “quantidades exaustivas de entrevistas, ou com amostragens tidas como representativas de diferentes grupos de pessoas” (KHOURY, 2001, p. 82), pois o importante, “nesse contexto, não é o número de pessoas que vai prestar a informação, mas o significado que esses sujeitos têm em função do que estamos buscando na pesquisa” (MARTINELLI, 2012a, p. 26).

Inicialmente, a intenção era trabalhar com um grupo composto de seis a nove crianças e por aproximações sucessivas chegamos às crianças que tinham mais sensibilidade e facilidade de contar com um nível mais estruturado de narrativa. Contudo, no percurso da pesquisa, participaram 16 crianças.

Os familiares dessas crianças também foram escutados. Embora o foco da pesquisa tenha sido a criança, consideramos importante ouvir seus familiares, visto que “é preciso levar em conta também a escuta aos adultos próximos a elas” (CAMPOS, 1998, p. 36).

No Quadro 2 é feita a apresentação sucinta das crianças e familiares participantes da pesquisa.

Quadro 2 – Sujeitos da pesquisa

Nome da criança	Idade	Tempo de Vivência no SCVF	Escolaridade ¹²	Responsável Familiar
Dalila S.	9 anos	3 anos	4º ano	Andreia S.
João Pedro G.	9 anos	2 anos ¹³	4º ano	Ednéia G.
Karina O.	9 anos	2 anos	4º ano	Viviane S.
Matheus F.	9 anos	2 anos	4º ano	Adriana S. *
Suzany O.	9 anos	3 anos ¹⁴	4º ano	Josivan O.
Matheus Henrique V.	9 anos	5 anos	4º ano	Renato O. Aparecida V.

¹² Escolaridade correspondente ao ano cursado em 2015.

¹³ João Pedro participou por 1 ano, em 2011, e retornou em 2014.

¹⁴ Suzany O. participou por 2 anos do SCFV, em outra instituição, e 1 ano no Departamento Social Santa Júlia Billart.

Ketelly Iorranna C.	9 anos	4 anos	5º ano	
Arthur C.	11anos	4 anos	6º ano	Eliene C.
Eilane Emanuelle S.	10 anos	3 anos	5º ano	Antônia Franceude O.
Rafaela O.	10 anos	4 anos	5º ano	Maria Raimunda S.
Sabrina Larissa L.	10 anos	3 anos	5º ano	Maria da Vitória S.
Nikoli S.	10 anos	2 anos	5º ano	Adriana S.*
Sabrina D.	10 anos	3 anos	6º ano	Maria Luciana D.*
Gabriella S.	11 anos	3 anos	6º ano	Sueliane S.
Jamile V.	11 anos	4 anos	6º ano	Nerine V.
Cauê S.	11 anos	5 anos	6º ano	Iolanda Maria S.
*Não conseguiram participar da pesquisa, mas justificaram a ausência com antecedência				

Fonte: Elaborado por Liana Freitas, dezembro de 2014

Esta pesquisa manteve a centralidade nas crianças, embora o grupo familiar apareça como sujeito participante da pesquisa: “os significados que procuramos foram os significados das crianças, não os dos adultos” (GRAUE; WALSH, 2003, p.13). Desse modo, os relatos familiares complementam as narrativas das crianças.

A centralidade nas crianças é relevante, pois fazem parte de um grupo pouco contemplado como sujeitos protagonistas em pesquisas. Porém, a pesquisa qualitativa traz esse diferencial de valorizar o homem simples e sua cotidianidade, visto que nossos sujeitos de pesquisa também fazem parte desse grupo.

É o homem simples, são pessoas comuns, nas suas situações cotidianas de vida. São homens, mulheres, crianças tão simples, que dificilmente são contemplados por pesquisadores que não estejam vinculados a projetos ético-políticos que tenham na emancipação social o seu norte (MARTINELLI, 2005, p. 124).

Contemplamos, assim, “diretamente as crianças como sujeitos falantes, atuantes e que vivem experiências, com seus próprios pontos de vista sobre o mundo no qual vivem - conosco” (ALANEN *apud* KOSMINSKY, 2010, p.127).

As crianças foram protagonistas e puderam atuar como “partícipes e coprodutoras” desta pesquisa, que foi realizada com elas, superando a tendência de torná-las apenas o “objeto” de observação da pesquisa (CARVALHO; MÜLLER, 2010).

Além de preocupar-nos com as questões éticas relacionadas às abordagens que

envolvem seres humanos, dispensamos atenção especial às questões éticas que envolvem a pesquisa com crianças. Comungamos com Soares (2006, p. 32), quando afirma que:

A ética na investigação com crianças necessita considerar a alteridade e diversidade que definem a infância enquanto grupo social, com especificidades que o distinguem de outros grupos, as quais exigem por isso mesmo, considerações éticas diferenciadas e com singularidades que dentro de uma mesma categoria social (a infância), encerram infindáveis realidades, dependentes de aspectos como a idade, o gênero, a experiência, o contexto sócio econômico, as quais dão origem a múltiplas formas de estar, sentir e agir das crianças e, por isso mesmo, exigem a consideração de cuidados éticos singulares, decorrentes da consideração da diversidade que encerram.

Esses cuidados éticos foram indispensáveis para que, durante todo o processo da pesquisa, perpassasse um posicionamento capaz de contribuir para “operar no registro da ativação do sujeito criança como partícipe das falas que pretendem dela falar” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p.81).

Cuidamos para não retirar os sujeitos do seu contexto e “não desvincular as narrativas dos sujeitos que as constroem, dispensando a devida atenção ao lugar e aos significados de cada fala e aos mecanismos por meio dos quais elas se engendram, na experiência vivida e na interlocução”, conforme alerta Khoury (2001, p. 87). Procuramos nos manter atentos aos contextos social e histórico que constituem as vivências cotidianas das crianças participantes.

Visto que a pesquisa que tem como horizonte o cotidiano profissional, desafia o pesquisador a “procurar encaminhar as reflexões e os resultados em um sentido histórico, social, político e técnico de produção de conhecimento [...]” (BAPTISTA, 2006, p. 29). A seguir, apresenta-se o referencial teórico que embasou a metodologia utilizada na pesquisa.

2.3 História Oral Temática, a partir das Narrativas Infantis

Considerando que a história oral permite nos aproximar o máximo possível das vivências cotidianas das pessoas, a pesquisa trilhou os caminhos da história oral temática, centrando-se nas vivências cotidianas das crianças no SCFV e suas repercussões no convívio familiar e no institucional.

Visto que “não há experiência humana que não possa ser expressa na forma de uma narrativa” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91), adotamos esse meio para que as crianças pudessem expressar suas vivências e os significados atribuídos.

A intenção, portanto, foi conhecer as vivências cotidianas no SCFV a partir do olhar da própria criança, por meio do conjunto das narrativas colhidas em diferentes perspectivas, dessa forma: “[...] a realidade do sujeito é conhecida a partir dos significados que por ele lhe são atribuídos” (MARTINELLI, 2012a, p. 25).

As narrativas são familiares às crianças, que carregam em si a necessidade e o dom de contar histórias simples ou acontecimentos cotidianos, pois a narrativa é uma capacidade universal, comum em todos os tempos e nas diferentes faixas etárias.

[...] as narrativas são infinitas em sua variedade, e nós as encontramos em todo lugar. Parece existir em todas as formas de vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independentemente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal [...] (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

Assim, a pesquisa mais uma vez evidenciou que a criança não depende de trajetória escolar para compreender a realidade à sua volta, pois, antes de apreender os códigos para ler a palavra escrita, já é capaz de ler o mundo que a circunda. São capazes de ler a “palavra-mundo” como diz Paulo Freire (1982, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Antônio Joaquim Severino (1982, p. 09), no prefácio do livro *A Importância do Ato de Ler*, complementa a afirmação freirana, ao dizer que “a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto”.

Assim como a “leitura do mundo precede a escrita”, a oralidade também precede a leitura do mundo e a escrita. O bebê, mesmo sem esses conhecimentos construídos, já traz o dom da oralidade no seu balbuciar infantil e, ao avançar nas fases de seu desenvolvimento, a criança adquire a habilidade de contar histórias, narrar fatos de seu cotidiano.

Comunidades, grupos sociais e subculturas contam histórias com palavras e sentidos que são específicos à sua experiência e ao seu modo de vida [...]. Contar histórias é uma habilidade relativamente independente da educação e da competência linguística (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p. 91).

E foram exatamente essas histórias com palavras e significados específicos de sua experiência social, de suas vivências cotidianas, os focos de nossa pesquisa. E ninguém melhor do que as crianças para narrar as experiências vivenciadas no cotidiano desse

serviço. Por isso, nossa pesquisa buscou entender “os processos históricos vividos pelos sujeitos sociais” (MARTINELLI, 2012b, p. 1). Interessou-nos conhecer como se dão as vivências desses pequenos sujeitos sociais que são participantes desta história em construção.

As narrativas estão sempre inseridas no contexto sócio-histórico. Uma voz específica em uma narrativa somente pode ser compreendida em relação a um contexto mais amplo: nenhuma narrativa pode ser formulada sem tal sistema de referentes (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2002, p.110).

Nesta pesquisa, as crianças foram motivadas a narrar suas vivências a partir do contexto do SCVF disponibilizado pelo Departamento Social Santa Júlia Billiart.

Como afirma Martinelli (2012, p. 10), “a história não se faz por si só, somos nós que a fazemos com nossas próprias histórias, com nossas lutas políticas e sociais, pois somos realidade e somos palavras”. Da mesma forma, a história do SCFV não se faz por si só, mas é construída a partir das práticas profissionais dos seus trabalhadores e das vivências cotidianas das crianças e seus familiares. Com eles, a história se constrói e reconstrói diariamente no cotidiano; e é tecida diariamente com os fios de suas vivências.

As grandes ações não cotidianas que são contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a ela retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade (HELLER, 2008, p. 20).

Assim, nessa fase inicial da implantação desse serviço, esta pesquisa ajudou na aproximação dessas crianças, que são os sujeitos históricos, favorecendo o conhecimento de suas experiências sociais a partir de suas vivências cotidianas.

Por meio da narrativa, asseguramos a dimensão ontológica da pesquisa em Serviço Social, que é o respeito à “centralidade do sujeito” (MARTINELLI, 2005). Partimos do saber que elas adquiriram a partir de suas experiências, sua forma de se expressar, de ver o mundo, conceber a realidade e atribuir significado.

O grande desafio para o pesquisador Assistente Social, que se preocupa com a centralidade do sujeito *enquanto condição ontológica e não como estratégia metodológica de pesquisa*, é possibilitar através da pesquisa maior visibilidade ao sujeito, à sua experiência e ao seu conhecimento, cuja natureza a ser desvendada, poderá permitir aos profissionais desenvolver práticas cada vez mais comprometidas ética e politicamente com a realidade dos mesmos, buscando no coletivo e na troca de saberes alternativas de superação das condições de privação e exclusão social (BOURGUIGNON, 2005, p. 19).

Para que essa centralidade se consolidasse, foi necessário educar os ouvidos para uma escuta atenta, interativa, capaz de perceber o ‘indizível’¹⁵, pois, conforme Calvino (1999, p. 123), “o que comanda a narração não é a voz, é também o ouvido”.

Por isso, foi necessário ter essa sensibilidade, desenvolver a arte de escutar e ficar com os ouvidos bem abertos para valorizar e perceber “(...) o esforço dos narradores em buscar sentido no passado e dar forma às suas vidas e, colocar a entrevista e a narração em seu contexto histórico” (PORTELLI, 1997, p. 33).

Para conhecer essa realidade social mais ampla exigiu uma metodologia que desse conta de apreendê-la e analisá-la em seu movimento histórico. Para tanto, concebemos o método como opção política, que faz parte do projeto ético-político do pesquisador, da sua trajetória profissional, do seu modo de ver, pensar, agir.

[...] a pesquisa nas profissões humano-sociais, e especialmente o Serviço Social, não é apenas um procedimento operativo, mas, sim, a expressão de uma opção política que se concretiza em uma opção teórico-metodológica. O método de pesquisa é uma expressão política, uma extensão de nosso projeto ético-político (MARTINELLI, 2005, p.120).

Vale ressaltar o posicionamento de Martinelli, em sessão no Nepi, sobre o método:

É muito importante não pensar a pesquisa apenas pela via do procedimento, mas pensar que nós temos uma teoria que é portadora do método, e um método que, por sua vez, nos leva a toda uma instrumentalidade, aos instrumentos de trabalho.¹⁶

De fato, há uma interligação entre a teoria, o método e os instrumentos utilizados para alcançar os objetivos propostos na pesquisa. O conhecimento teórico é essencial para estabelecer os caminhos da pesquisa, pois, “[...] o método não se desvincula da teoria: a opção metodológica implica a opção teórica. A unidade teoria/método é uma das mais importantes teses do pensamento marxista [...]” (BAPTISTA, 2009, p. 47).

Definidos o método e a temática, foi possível elencar algumas categorias, como vivência cotidiana, significado e a subjetividade, que perpassa todas elas, e foram importantes para trilhar o caminho de nossa pesquisa.

¹⁵Segundo Queiroz (1987), “o indizível nos relatos orais é o não explícito das vivências dos indivíduos que vivem em um meio social determinado”. “É o conjunto de vivências, emoções e experiências das pessoas que não está nos documentos e que tem um conteúdo e um valor inestimável na transmissão, conservação e difusão do conhecimento” (QUEIROZ *apud* ROJAS, 2009, p. 81).

¹⁶ Maria Lúcia Martinelli, em aula ministrada no dia 21 de agosto de 2013, na PUC-SP (transcrita de gravação, por Neuza Lima, em fevereiro de 2014).

Contudo, estivemos atentos às características sociais dos sujeitos de nossa pesquisa, “como atentos leitores da realidade”¹⁷, para identificar as categorias que foram emergindo a partir das narrativas. Nesse sentido, buscamos articular as possíveis categorias emergentes com as categorias teóricas preestabelecidas.

Ressaltamos a importância de ter pensado num desenho de pesquisa que contemplasse esse sujeito como um todo, sua participação ativa, a valorização do seu “saber-vivência”, do seu jeito de ler a realidade. E

penetrar nesse denso tecido e conhecer esses sujeitos e seus modos de vida exige do pesquisador uma postura política, teórica-crítica, no sentido de colocar-se à escuta, de interrogar os silêncios e de querer efetivamente conhecer a história a partir da narrativa acerca dos caminhos percorridos por aqueles que estiveram envolvidos com os acontecimentos que queremos estudar (MARTINELLI, 2012b, p. 4).

As crianças participantes da pesquisa revelaram um rico conhecimento acumulado a partir de suas vivências cotidianas e, por isso, mantivemos o “respeito ético ao saber-vivência” trazido em suas narrativas (MARTINELLI, 2005, p. 124).

Contudo, não podemos negar o desafio que nos foi posto, sobretudo, porque as crianças têm cultura própria, um jeito exclusivo de ver a realidade e se expressar. Para tanto, foi necessário transpor o muro da relação desigual que, historicamente, se formou entre o adulto e a criança, visto que é importante “estabelecer uma relação de igualdade e reciprocidade entre pesquisador e participantes. Pois a palavra falada pelo sujeito será de extrema importância para a construção da narrativa”¹⁸.

Embora a igualdade entre pesquisadora e crianças tenha exigido um despojamento maior, esta pesquisa tornou-se “uma troca entre dois sujeitos”, como diz Portelli (1997, p. 9), uma troca mútua de olhares que se inter cruzaram para apreender os significados que as crianças trouxeram com suas vivências.

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. [...] o pesquisado de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas.

¹⁷ “Temos de ser atentos leitores do movimento histórico da sociedade e da profissão” (MARTINELLI, 2011, p. 2).

¹⁸ Maria Lúcia Martinelli, em aula ministrada no dia 21 de agosto de 2013, na PUC-SP (transcrita de gravação por Neuza Lima, em fevereiro de 2014).

De fato, a desigualdade entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa constitui-se em empecilho para a construção do conhecimento, por isso buscou-se ultrapassá-la, favorecendo uma pesquisa pautada na igualdade, embora sabendo “que não podemos criar uma igualdade que não existe” (PORTELLI, 1997, p.10). O fato de haver um vínculo com as crianças participantes da pesquisa, de conviver com o tema pesquisado, e já dispor de conhecimento prévio do campo, possibilitou a aproximação e serviu para minimizar tal desigualdade.

Nesse esforço de pensar num desenho de pesquisa essencialmente participativa, capaz de captar as narrativas infantis e os significados atribuídos, trabalhamos instrumentais que nos aproximaram do cotidiano das crianças e abrangeram os variados aspectos.

Por isso, não foi utilizado um único instrumental, mas uma variedade, a fim de deixar as crianças à vontade, para que elas próprias encontrassem as formas de trazer suas vivências.

A metodologia foi pensada inteiramente inserida na dinâmica da instituição, e os instrumentais disponibilizados já eram familiares às crianças em suas atividades cotidianas.

Para chegar o mais próximo possível das vivências das crianças, objetivou-se “trabalhar mais o histórico do que o lógico, mais o lúdico do que o estruturado, buscando uma metodologia que desse conta de não retirar a criança do movimento das atividades que ela realiza”¹⁹.

Considerada a dinâmica das atividades que as crianças realizam cotidianamente, elencamos os instrumentais que contemplam a faixa etária dos participantes da pesquisa: desenho, contação de história, dinâmica de grupo e entrevista lúdica. Esses instrumentais foram complementados com os relatos trazidos pelos familiares na entrevista grupal.

Assim, o desenho da pesquisa trouxe a seguinte configuração: pesquisa qualitativa, feita por meio da história oral temática das vivências cotidianas das crianças, valorizando a narrativa infantil com instrumentais familiares, tendo como referencial teórico o cotidiano, a partir de Agnes Heller (2008).

No Quadro 3, consta o resumo dos procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa.

¹⁹ Maria Lúcia Martinelli, notas de encontro de orientação, realizado em 12 de março de 2014, na PUC-SP.

Quadro 3 - Desenho da pesquisa

Vivências Cotidianas de Crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos do Departamento Social Santa Júlia Billiart					
Objetivos da Pesquisa		Questões Norteadoras	Instrumentais	Metodologia de Análise das Narrativas	Tipo de Pesquisa
Geral	Específicos				
Conhecer as vivências cotidianas de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e suas repercussões no convívio familiar e institucional	Apreender as dinâmicas vivenciadas pelas crianças, através das atividades desenvolvidas no cotidiano do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos	Quais são e como transcorrem as vivências cotidianas das crianças no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos? Quais os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências cotidianas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos ? Quais as repercussões das vivências cotidianas das crianças, nos convívios familiar e institucional?	Desenho Entrevista lúdica Contaçao de história a partir dos desenhos e vivências Entrevista grupal Observação participante Diário de campo	Análise temática Princípio da triangulação	Pesquisa qualitativa História oral temática
Sujeitos participantes e critérios para participação			Faixas Etárias e instrumentais		
• Crianças na faixa etária de 9 a 11 anos, de ambos os sexos • Crianças que acessam os serviços da entidade há mais de 1 ano • Crianças que apresentam facilidade e qualidade nas narrativas • Crianças que manifestaram interesse em participar da pesquisa • Crianças que revelaram densidade nas experiências de vivência cotidiana no SCFV • Familiares das crianças que atendam aos critérios estabelecidos			Crianças Desenho, Entrevista lúdica, Contaçao de história Familiares Entrevista grupal		

Fonte: Fonte: Elaborado por Liana Freitas, maio de 2014

2.4 Procedimentos Metodológicos

O primeiro procedimento para iniciar a pesquisa de campo foi a apresentação, em setembro de 2014, do projeto de pesquisa para os membros da equipe de gestão do Departamento Social Santa Júlia, composta por coordenador, assistente administrativo, psicóloga social, psicóloga organizacional e assistente social. Em seguida, foi apresentado para todos os educadores, a fim de socializar os objetivos. Cada educador recebeu uma cópia impressa do desenho da pesquisa, bem como uma cópia virtual (via *e-mail*) do projeto completo.

Considerando que os educadores dispõem de especial habilidade no diálogo com as crianças, a educadora Jaqueline Maia da Costa, responsável pela oficina lúdica, foi convidada a auxiliar nas atividades previstas no projeto, visto que a oficina lúdica se aproximava dos instrumentais a serem utilizados.

No mês de outubro de 2014, quando os pais renovam a inscrição da criança, foi reservado um momento para conversar sobre a atividade prévia da pesquisa, com o objetivo de identificar crianças que pudessem participar da entrevista. Na ocasião, obtivemos o consentimento de todos, para essa fase de identificação dos sujeitos da pesquisa.

A intenção era começar a pesquisa de campo no início do mesmo mês, porém, dados os imprevistos, como a saída de um educador e o afastamento do coordenador por questões de saúde, percebeu-se que o momento não era propício, visto que esses fatos contribuíram para tornar o ambiente mais agitado e tenso, o que se refletiu no comportamento das crianças. No início de novembro de 2014, com o clima já favorável, iniciamos a pesquisa de campo.

A ideia inicial era reunir todas as crianças na faixa etária de 9 a 11 anos para uma tarde lúdica, ocasião em que seria feita uma dinâmica com o grupo na intenção de identificar aproximadamente nove crianças com facilidade e qualidade nas narrativas para aprofundar a pesquisa. Porém, o grupo de 42 crianças era muito numeroso, e com base na experiência da educadora Jaqueline da Costa, optou-se por trabalhar com quatro grupos, de aproximadamente 11 crianças. Os grupos foram compostos da seguinte forma: três por faixa etária, ou seja, de 9, 10 e 11 anos, e o quarto grupo composto de crianças das três faixas etárias. Com o objetivo de trabalhar com uma realidade mais

próxima ao cotidiano das crianças, a dinâmica foi aplicada no horário da oficina lúdica prevista na grade do planejamento da Entidade. Dessa forma, foram realizadas quatro atividades iniciais, com duração aproximada de meia hora por grupo, em quatro dias diferentes.

As crianças convidadas tiveram a liberdade de optar entre participar ou não da atividade. Não houve nenhuma resistência, contudo, algumas optaram por participar em outros dias, visto que a atividade seria realizada no mesmo momento da oficina de sua predileção, e essa escolha foi respeitada.

Todas as atividades foram iniciadas com um diálogo com as crianças esclarecendo o objetivo da atividade em cada grupo, bem como o motivo da gravação e filmagem da atividade. Também foi apresentando o objetivo do estudo e nessa interação as crianças expressaram seu entendimento sobre o que é uma pesquisa: “*É pesquisar sobre alguma coisa que a gente não sabe*” (Jamile V., 11 anos). Em seguida, também falaram sobre as ferramentas que utilizam para fazer pesquisas escolares:

Pesquisa na internet (S., 9 anos).²⁰
A gente procura o Google (G., 10 anos).
A gente pode colocar pesquisa sobre a água (S., 10 anos).
Tem que pensar, tem que entender o que o site traz (S., 9 anos).
A gente escreve lá a palavra e faz um texto (S., 9 anos).

Embora, para as crianças, a ideia de pesquisa esteja diretamente ligada às ferramentas da Internet, elas possuem bom esclarecimento a respeito dos procedimentos e das ferramentas utilizadas em uma pesquisa.

As crianças também compartilharam suas experiências de pesquisa na escola:

Eu fiz sobre a água e fiz sobre cavalos marinhos (Suzany O., 9 anos).
Eu já fiz uma pesquisa sobre a história grega, uma outra sobre a floresta amazônica e sobre a atlântica, deu 4 páginas cada uma (Sabrina D., 10 anos).

Também foi trabalhado com as crianças o seu entendimento a respeito do tema da pesquisa. O objetivo foi apreender qual a percepção em relação à temática, bem como situá-las no contexto da pesquisa. Em suas falas, as crianças trazem suas próprias compreensões sobre a temática Vivências Cotidianas: “*Convivência com nossos amigos, com os nossos colegas; compartilhar com os colegas; é viver em harmonia,*

²⁰ Optamos por não identificar as crianças, visto que algumas fizeram parte apenas do grupo de pré-seleção da pesquisa.

viver com as pessoas, viver com amizade, com o pai, com a mãe, viver em um lugar, como que eu vivo, o que eu já vivi”.

As falas foram ilustradas com o Desenho 1, que reproduz o entendimento das crianças sobre Vivências Cotidianas.

Desenho 1 – Desenho orientado, ilustrando a síntese sobre a temática Vivências Cotidianas²¹



Fonte: Rafaela S., 10 anos e Karina O., 9 anos, sob orientação do educador de Artes Vinícius Matta

Ao serem questionadas sobre quais são as vivências cotidianas no Departamento Social Santa Júlia Billiart, as crianças responderam: “vivência é como a gente está... é o que a gente está fazendo aqui” (Dalila S., 9 anos); “com as atividades lúdicas, artes, grafite, violão, banda, flauta, educação física, artes, lúdica” (Grupo). E ao questionamento sobre como são essas vivências, responderam:

Com amor (P., 10 anos)²².
Com muitas crianças (N., 10 anos).
Com brincadeiras (T., 10 anos).
Com adultos, com os educadores (M., 10 anos).
E a gente aprende mais (N., 10 anos).
Com muitas crianças num lugar (M., 10 anos).
E com muitas crianças que bagunçam (N., 10 anos).
É o nosso trabalho (M., 9 anos).

²¹ O desenho reproduz uma pintura na parede da oficina de informática.

²² Optamos por não identificar as crianças, visto que algumas fizeram parte apenas do grupo de pré-seleção da pesquisa.

Percebe-se a clareza que as crianças têm acerca da temática, trazendo as relações na família, na Instituição e as de amizade, no contexto de suas vivências cotidianas.

Ao ser questionada sobre o entendimento de cotidiano, uma das crianças afirma: “*É a rotina de todo dia*” (Sabrina D., 10 anos). De fato,

O que se passa no cotidiano é “rotina”, costuma dizer-se. A ideia da rotina é próxima da de quotidianidade e expressa o hábito de fazer as coisas sempre da mesma maneira, por recurso a práticas constantemente adversas à inovação. É certo que, considerando do ponto de vista da sua regularidade, normatividade e repetitividade, o cotidiano manifesta-se como um campo de ritualidades. A rotina é, aliás, um elemento básico das atividades sociais do dia a dia (PAIS, 2003, p. 28).

Após as explicações prévias sobre a pesquisa, foi iniciada a dinâmica de grupo, com o objetivo de identificar as crianças com mais facilidade de narrar. No processo de escolha da dinâmica, foram compartilhadas com a educadora Jaqueline da Costa três propostas de dinâmicas de grupo para desenvolver com as crianças, e foi escolhida a contação de estória com a caixa surpresa, a mais propícia para o grupo. Além disso, optamos por essa dinâmica ao constatar que no cotidiano do Departamento Social Santa Júlia, diariamente, depara-se com inúmeras histórias infantis, além das crianças também participarem de atividades que favorecem essas narrativas por meio da oficina lúdica.

A educadora Jaqueline da Costa a explicou e auxiliou na condução da atividade que consistiu em uma dinâmica de contação de estória por meio da caixa surpresa, dessa forma, os participantes sentaram-se em meia-lua, no chão, e no centro da roda havia uma caixa com diversos objetos (bonecos, animais, perucas, painéis, etc.). Todos, então, foram motivados a escolher um objeto e contar uma história de improviso. Assim, a cada objeto retirado, a criança utilizava sua criatividade para dar continuidade à história, de forma coletiva. A atividade foi gravada em MP3, fotografada e filmada, além disso, as histórias criadas foram registradas de forma manuscrita. (Foto 1)

A narrativa é característica das crianças que amam contar pequenas histórias, narrar fatos e acontecimentos. “Contada, lida, recriada, dramatizada, qualquer que seja a modalidade de expressão, a história faz parte do universo infantil, de modo geral, são recursos extremamente ricos e diversificados” (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p.108).

Foto 1 - Crianças durante a dinâmica de Contação de histórias na sala da oficina lúdica



Fonte: Liana Freitas, 2014

A contação de história revelou-se um adequado instrumento para identificar as crianças com facilidade de narrar pequenas histórias, que foram construídas de forma coletiva e todas possuíam começo, meio e fim. Alguns grupos fizeram questão de elaborar uma lição de vida para a história. Após a construção da história coletiva, todas as narrativas foram lidas para os outros grupos, inclusive para os que não participaram da construção, e foram incentivados a fazer uma ilustração de acordo com a própria imaginação.

Após esse primeiro momento com os quatro grupos, o processo narrativo apresentado pelas crianças foi analisado com a educadora Jaqueline da Costa. Algumas crianças, cuja expectativa era grande, não se saíram tão bem, enquanto outras, embora apresentando sinais de timidez, conseguiram se destacar e revelar potencial narrativo. Visto que a narrativa, por natureza, faz parte do universo infantil, grande parte das crianças conseguiu bom desempenho e facilidade em narrar histórias, o que tornou mais difícil o processo de seleção das nove para participar do momento seguinte.

Embora soubessem que não havia possibilidade de todo o grupo participar da pesquisa, muitas crianças me abordaram no corredor da instituição, ou durante as

atividades, para dizer que gostariam muito de fazer parte do grupo da pesquisa. Havia também grupos de irmãos, o que dificultou a escolha de um ou outro. Com isso, para o momento seguinte, ficamos com 17 crianças.

Por telefone, os pais e responsáveis foram convidados a comparecer na Instituição para conhecer o motivo da pesquisa, bem como a metodologia que seria utilizada e ainda assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visto que puderam optar entre autorizar ou não a participação dos filhos. Todos os pais concordaram e compareceram na Instituição para assiná-lo. Nos casos em que a criança morava com o pai e a mãe, foi solicitada a assinatura de ambos.

Ainda no final do mês de novembro, foi feita a primeira entrevista grupal com os pais. Devido ao grande número de crianças, optou-se por organizar dois grupos de entrevista com os pais. O primeiro foi composto por oito pais e contou com a presença da educadora Jaqueline.

Para o momento, foi preparado, na sala da oficina de capoeira, um ambiente com cadeiras em forma de círculo e pôster sobre o trabalho realizado no Departamento Social Santa Júlia Billiart. Antes de iniciar a entrevista, novamente foi explicado o objetivo da pesquisa, e negociada a forma de registro da entrevista. A princípio, a intenção era gravar e filmar, porém, alguns pais manifestaram desconforto e receio em relação à proposta. Então, a entrevista foi apenas gravada em MP3 e feito o registro fotográfico.

Para facilitar a interação e propiciar um ambiente favorável para a narrativa, foi utilizada uma dinâmica de grupo denominada Teia com Rolo de Barbante, que consiste em passar o barbante entre os participantes, dispostos em círculo, construindo uma teia, na medida em que as informações acerca das vivências das crianças são compartilhadas no grupo (Foto 2).

Por meio dessa dinâmica, objetiva-se apreender as repercussões das vivências cotidianas das crianças, nos convívios familiar e institucional, na perspectiva do grupo familiar.

Foto 2 - 1º grupo de pais durante a dinâmica da Teia com rolo de barbante, no momento da pesquisa, na sala da oficina de capoeira



Fonte: Liana Freitas, novembro de 2014

O grupo inicialmente estava muito retraído e receoso, porém, com o desenvolver da dinâmica, foi interagindo e socializando as vivências. A atividade teve a duração de 1h10min, resultou em rica teia de vivências, e permitiu perceber as repercussões das vivências das crianças tanto no contexto familiar quanto no escolar.

O segundo grupo foi composto por cinco pais, pois três justificaram a ausência com antecedência. Realizada em meados de dezembro, na sala de oficina lúdica, a mesma dinâmica de grupo proporcionou resultados muito similares. Com a ressalva de que esse segundo grupo de pais concordou com a filmagem da atividade, o que contribuiu para a transcrição do resultado.

Foto 3 - 2º grupo de pais, durante a dinâmica da Teia com rolo de barbante, no momento da pesquisa na sala da oficina lúdica



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Após as entrevistas com o pais, em dezembro de 2014, deu-se início ao primeiro momento da pesquisa, com as crianças, que constituíram o grupo dos sujeitos da pesquisa.

2.5 Metodologia da Pesquisa utilizada com as Crianças

A escuta de crianças em pesquisa na qual se almeja que sejam protagonistas, requer procedimentos metodológicos adequados que possibilitem essa participação de forma ativa e captem o máximo possível de suas diferentes formas de expressão. Para isso, verificou-se a importância de disponibilizar uma diversidade de instrumentos e mais tempo para a coleta das narrativas.

Essa perspectiva de investigação, mesmo que exija maior permanência no campo e o cruzamento de procedimentos que capturem as diferentes expressões infantis, contrariando a lógica comunicacional adultocentrada, possibilita a construção de uma relação mais comunicativa, num desafiador processo no sentido da aproximação com os diferentes grupos infantis (ROCHA, 1998, p. 49).

Não se pretendeu definir apenas um único instrumento, mas trabalhar com uma variedade de instrumentos que desse liberdade para as crianças se expressarem de acordo com suas afinidades e facilidades. O que nos instigou a “pensar em outros instrumentos metodológicos que exigem de nós um apelo à imaginação e à criatividade” (DELGADO; MÜLLER, 2008, p. 155).

A ideia, portanto, foi trabalhar com instrumentos que envolvessem a ludicidade e a espontaneidade características da infância, como o desenho, a contação de história, as dinâmicas de grupo e a entrevista lúdica. “Na literatura técnica esse uso combinado de técnicas, a partir das finalidades da pesquisa, recebe a denominação de ‘princípio ou técnica da triangulação’” (MARTINELLI, 2012a, p. 26).

Desse modo, privilegiou-se o uso combinado de técnicas, a partir do princípio da triangulação.

Graue e Walsh valorizam o princípio da triangulação, o que significa que um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível. Eles sugerem variações nas observações com riqueza de detalhes, entrevistas informais com crianças e entrevistas mais formais aproveitando instrumentos construídos no campo de investigação. [...] Para evitar constrangimentos, preferem o uso de entrevistas aos pares ou em pequenos grupos que possibilitem discussões entre as crianças, uma vez que elas podem alterar as perguntas que fazemos. Estimulam o uso de adereços e objetos nas entrevistas com crianças muito pequenas, como fotografias delas próprias para chegar a seus significados (GRAUE; WALSH *apud* DELGADO; MÜLLER, 2008, p.152).

No intuito de promover a participação ativa da criança desde o início da pesquisa, foi proposta uma metodologia que privilegiou a dimensão dialógica, que muito contribuiu para a apreensão dos significados que elas atribuem às suas vivências.

O primeiro momento da pesquisa com as crianças teve início na primeira semana de dezembro, com as 17 crianças participantes divididas em três grupos.

Uma criança, entretanto, optou por não participar, visto que a atividade coincidia com a oficina de informática, que tinha sua preferência. Outra criança também optou por não participar, contudo, após alguns minutos, retornou à sala da atividade de pesquisa e refez a opção de participar.

Com isso, foi realizado o primeiro momento da pesquisa, com 16 crianças. Estava prevista a participação da educadora Jaqueline da Costa, porém, devido ao número reduzido de educadores, não foi possível a sua liberação, nesse primeiro momento.

Optou-se pela entrevista lúdica, realizada por meio de dinâmica de grupo, em sala temática, com o objetivo de “apreender as dinâmicas vivenciadas pelas crianças, através das atividades desenvolvidas no cotidiano do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”.

Como estratégia para nos aproximarmos o máximo possível dos significados atribuídos pelas crianças às suas vivências, a entrevista lúdica, realizada em grupo, teve como diferencial estratégias que auxiliaram na ruptura do esquema pergunta/resposta utilizado habitualmente nas formas tradicionais. Foram acrescentados, no momento da entrevista, adereços, objetos e brinquedos, a fim de adentrar o universo infantil a partir do que lhe é familiar. Assim,

procurando considerar este modo peculiar de as crianças se comunicarem e de se expressarem, não só o material de apoio para as conversas com elas deve ser variado e capaz de propiciar diferentes tipos de narrativas, como também o processo de escuta deve ser aberto e flexível para que seja possível ouvir e acolher suas diferentes formas de linguagem e de narrativas (ROSSETTI-FERREIRA, 2010, p. 61).

Na entrevista lúdica, também é possível usar o jogo do “faz de conta”, para que as crianças narrem as vivências sobre a temática, recriando os personagens com bonecos. Dessa forma, foi preparado um ambiente para motivar a história oral temática através de uma sala temática. As crianças foram motivadas a narrar suas vivências a partir dos cenários montados com objetos e brinquedos que fazem parte de suas vivências cotidianas. Foram montados três cenários: um representando a vivência na família (ambiente de uma casa, como quarto, banheiro, cozinha) (Foto 4), outro com o cenário representando as vivências no Departamento Social Santa Júlia (ambiente montado com objetos utilizados nas oficinas de capoeira, flautas, violão, instrumentos musicais, materiais de artes, oficina lúdica, informativa,) (Foto 5), e um terceiro ambiente representando a vivência na escola (com materiais escolares) (Foto 6).

Foto 4 – Crianças no cenário do contexto familiar



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Foto 5 – Crianças no cenário do SCFV



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Foto 6 – Crianças no cenário representando o contexto escolar



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

No centro da sala, havia uma caixa com diversos bonecos representando diferentes faixas etárias. As crianças foram motivadas a escolher os bonecos conforme seu interesse em iniciar a narrativa e, na medida em que iam narrando, espontaneamente acrescentavam ou mudavam de bonecos, de acordo com as personalidades que representavam em suas histórias. Antes de iniciar essa dinâmica, novamente foi retomado o objetivo da pesquisa e esclarecida a metodologia que seria utilizada (Foto 7).

Foto 7 – Crianças durante a explicação sobre o primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

As crianças foram orientadas a contar a estória das que frequentam as atividades no Departamento Social Santa Júlia, narrando a rotina do seu cotidiano, desde o contexto familiar, passando pelo contexto do SCFV e o escolar. Foram incentivadas a interagir em grupo, por meio dos bonecos que representam diferentes pessoas que fazem parte dos três contextos, recriando falas, cenários e vivências que compõem sua rotina cotidiana.

Essa dinâmica favoreceu a coleta de narrativas que responderam a uma de nossas questões norteadoras acerca de “quais são e como transcorrem as vivências cotidianas das crianças no contexto do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos?”

Num espaço totalmente lúdico, as crianças foram muito espontâneas nas narrativas acerca de suas vivências tanto no SCFV quanto nos contextos familiar e escolar. Durante a atividade, desenharam, cantaram, inventaram melodias, tocaram instrumentos musicais e relataram com detalhes como transcorrem suas vivências cotidianas no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos oferecido pelo Departamento Social Santa Júlia Billiart, além de relatarem a dinâmica das atividades na escola e das relações no contexto familiar. Essa atividade, que teve

duração aproximada de 50min por grupo, foi registrada em vídeo, gravada em MP3 e fotos e, em seguida, feita a transcrição na íntegra, assegurando o registro fidedigno do relato das crianças.

Esse instrumental foi complementado com os registros da observação participante, uma vez que “[...] há uma série de fenômenos de grande importância que não podem ser registrados por meio de perguntas ou em documentos quantitativos, mas devem ser observados *in loco*, na situação concreta em que acontecem [...]” (MINAYO, 2012, p. 72).

A observação participante nessa pesquisa com crianças foi muito adequada, considerando que, por natureza, interação e estão constantemente envolvendo o pesquisador em suas brincadeiras, formas de expressão e interação.

A observação participante ou a observação com participação tem sido o ponto forte nas pesquisas com crianças. Encontramos argumentações nas análises dos pesquisadores do tipo: – “em pesquisas com crianças é impossível observar sem participar, a observação é sempre com participação”. Também fica explícito que o pesquisador não tem como fugir da participação, já que as crianças estão o tempo todo pedindo e puxando os adultos para suas brincadeiras, interações, relações, produções, experimentos e diálogos. Os pesquisadores tornam-se um Outro, que observa e é também observado. Dessa forma, pesquisados e pesquisadores vão pouco a pouco estabelecendo e criando laços, o que favorece as relações e o desenvolvimento de uma participação sensível às produções das crianças. A observação participante possibilita o acesso dos adultos ao que as crianças pensam, fazem, sabem, falam e de como vivem, esmiuçando suas peculiaridades e as particularidades desse grupo geracional. Esta forma aberta e desprovida de amarras poderá aprofundar as heterogeneidades das infâncias (FILHO; BARBOSA, 2010, p. 23).

Além disso, “[...] a observação participante também propiciou a captura de informações complementares; conversas informais e eventos com o envolvimento de outras pessoas relacionadas às crianças” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p. 73), favorecendo o enriquecimento das narrativas obtidas, sobretudo, nessa fase da pesquisa.

A intenção, após esse primeiro momento, era fazer mais uma seleção, a fim de reduzir o grupo. Contudo, todas as crianças ficaram muito entusiasmadas com a dinâmica da pesquisa e constantemente me abordavam, nos corredores da Instituição, perguntando quando seria o próximo momento. Com receio de desencadear um processo de exclusão, ao selecionar apenas algumas crianças, optou-se por fazer o próximo momento com todas as crianças que manifestaram interesse em participar, e nenhuma desistiu. Dessa forma, no segundo momento da pesquisa, foi mantido o grupo das 16 crianças.

Permaneceu a divisão das crianças em três grupos, nesse segundo momento, com o objetivo de “ apreender os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências cotidianas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no Departamento Social Santa Júlia Billiart”. O instrumental envolveu a entrevista lúdica e contação de história, a partir das vivências das crianças. Para propiciar um ambiente lúdico favorável para a narração, foi utilizada a mesma dinâmica da entrevista grupal realizada com os pais, da Teia com os Fios de Barbante. Contudo, na sua criatividade, as crianças denominaram a dinâmica de “teia maluca” (Foto 8). Foi preparado um ambiente com tatames coloridos e um rolo de barbante para realizar a entrevista. As crianças, a pesquisadora e a educadora Jaqueline da Costa sentaram em roda no chão para desenvolver a atividade.

Foto 8 - Crianças durante o segundo momento da pesquisa, na dinâmica da Teia Maluca



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Inicialmente, foi explicado o objetivo desse segundo momento da pesquisa, bem como a dinâmica a ser utilizada, e solicitado às crianças que relatassem de forma espontânea suas vivências no SCFV, nos contextos familiar e escolar, direcionadas pelas seguintes perguntas: Quais são minhas vivências no Departamento Social Santa Júlia?, O que gosto e o que não gosto nessas vivências?, Mudou alguma coisa na minha vida, na minha família e na minha escola desde que eu comecei a participar dessas atividades?

Tal atividade, que teve duração aproximada de 50min buscou responder à seguinte questão norteadora: Quais os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências cotidianas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?

As respostas foram impressionantes, pois nos relatos as crianças abordaram o assunto interligando diversos aspectos presentes no contexto de suas vivências. A princípio, não havia a intenção de perguntar diretamente para a criança quais os significados atribuídos às suas vivências, contudo, dado o nível estruturado das narrativas, a pergunta também foi introduzida.

No final desse segundo momento, foi explicado para as crianças como seria a metodologia utilizada no terceiro, quando teriam a liberdade de escolher entre os instrumentais: contação de estória, desenho, e história em quadrinhos, para registrar suas vivências no SCFV. Duas crianças optaram por não participar do terceiro momento.

Dessa forma, 14 crianças prosseguiram na pesquisa e permaneceram com a mesma divisão de três grupos. Para esse momento, foi preparada uma sala com uma variedade de materiais didáticos: canetinhas coloridas, lápis de cor, folhas de papel sulfite, etc., com o objetivo de instigar a imaginação e propiciar um ambiente favorável para o registro de vivências. A maioria das crianças optou pelo desenho livre, outras alternaram entre o desenho e a história em quadrinhos (Foto 9). Uma optou pela contação de história sem ilustração.

Foto 9 - Crianças desenhando durante o terceiro momento da pesquisa na sala de reuniões



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

O desenho é excelente meio para captar os significados e perceber a criança em seu movimento; enquanto recurso característico da infância, permitiu detectar o quanto são criativas e autênticas em suas representações. Causou surpresa a capacidade das crianças expressarem, por meio de desenhos, seus sentimentos, suas vivências, e seu entendimento da temática pesquisada. De fato,

[...] são atividades que têm por objetivo a representação de algo – de si, do outro, dos objetos da natureza, dos acontecimentos – envolvem a coordenação de mecanismos biológicos – motores, cerebrais, sensoriais, perceptivos – para a representação pretendida e estão sujeitos a múltiplas e indefinidas significações (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p.111).

O desenho livre e a contação de história foram atividades que possibilitaram a exploração dos significados e sentimentos “no sentido de revelar situações do cotidiano da criança em que tais sentimentos e reações emergem, tanto na dinâmica das relações familiares, quanto nas inter-relações que a criança estabelece com amigos, colegas da escola, de brincadeiras (FRANCISCHINI; CAMPOS, 2008, p.111).

Foram respeitados a opção e o ritmo de todas as crianças. Após o término do desenho, ou da contação de história, a pesquisadora sentou-se individualmente com todas as crianças e conversou sobre sua produção. A conversa foi gravada em MP3. Além da vantagem de ser uma produção essencialmente da criança, o desenho se constituiu em um importante elo de interação e comunicação entre a criança e a pesquisadora, favorecendo o diálogo sobre a temática pesquisada (KOSMINSKY, 2010).

Considerando a proposta metodológica apresentada no projeto de pesquisa, após os três momentos, fomos definindo, por aproximações sucessivas, as crianças que tinham mais sensibilidade e facilidade de contar histórias, assim, duas crianças foram identificadas com um nível mais estruturado de narrativa. Realizada uma entrevista individual com ambas as crianças, foi possível encontrar preciosos achados por meio da história oral temática.

2.6 Construção da dissertação

Tendo presente que esse momento é grande relevância, pois “o documento final produzido é uma importante expressão da particularidade histórica da pesquisa” (MARTINELLI, 2005, 124), as narrativas foram cuidadosamente trabalhadas, a fim de extrair os significados que as crianças atribuíram às suas vivências.

Previu-se um tempo aproximado de 1 hora para a construção cotidiana do registro, a cada três horas de coleta das narrativas (GRAUE; WALSH, 2003). O tempo dedicado para a construção do registro, logo após a atividade realizada, foi de suma importância para a precisa aproximação aos significados atribuídos pelas crianças. Com cuidado, todo o material foi visto, revisto e ouvidas as narrativas, quantas vezes necessárias para sistematizá-las com exatidão.

Todas as atividades foram registradas por meio de filmagem, gravação em MP3 e fotos e, posteriormente, transcritas na íntegra, totalizando 176 páginas. A transcrição foi realizada pela própria pesquisadora, a fim de assegurar a literalidade das falas das crianças, visto que “constitui-se um momento de interação com o sujeito, sempre que possível, o próprio pesquisador deve cuidar da transcrição” (MARTINELLI, 2005, p.124).

Após a transcrição, o material foi selecionado conforme as ideias mais consonantes, facilitando a apreensão das categorias teóricas e empíricas, com o cuidado de apreender as que emergiram a partir das narrativas durante a pesquisa de campo (MARTINELLI, 2005).

Considerando o foco nos significados atribuídos pelas crianças, foi utilizado o método da análise temática, enquanto proposta de análise das narrativas. Deste modo, buscamos

selecionar as unidades de análise, a partir de seu grau de relevância no contexto das falas dos sujeitos. Assim, vão nos interessar, para a compreensão da temática que estamos estudando, as informações que se mostram recorrentemente presentes nas falas, pois isto revela certa condensação das experiências, uma certa homogeneidade na leitura dos sujeitos [...] o importante é que nossa experiência no campo temático que estamos trabalhando, aliada aos conhecimentos teóricos que acumulamos ao longo da trajetória, nos permitam constatar que atingimos um ponto de estabilidade e podemos finalizar a análise (MARTINELLI, 2012a, p. 25).

O método que contempla a fala, os significados, as relações, evidencia que a pesquisa com crianças é imprevisível, pois

O que está em jogo ao ouvirmos as crianças é toda uma série incontrolável de acontecimentos que emergem como fios que são da tessitura de suas existências individuais. As suas falas, neste sentido, expressam as mais distintas formas de relações materializadas com as conjunturas favoráveis e desfavoráveis às suas próprias constituições humanas (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p.78).

Mesmo com todos esses fatores imprevisíveis, o texto final foi construído valorizando as falas das crianças e os significados atribuídos às suas vivências, “valendo-se da própria informalidade verbal caracterizada na infância, que se manifesta na organização (i)lógica do caos da não linearidade, da imaginação, da poética e da fantasia” (CARVALHO; MÜLLER, 2010, p.71). Assim, as falas e os significados atribuídos pelas crianças foram valorizados, durante todo o texto, intercalando as narrativas infantis com o arcabouço teórico e metodológico adquirido ao longo do curso. Além dos fragmentos das falas, também foram utilizadas as fotos, os desenhos e materiais construídos pelas crianças, para ilustrar falas e textos, conforme explicitado no próximo capítulo.

Antes de apresentarmos os resultados, consideramos importante situar o contexto sócio-histórico em que foi desenvolvida a pesquisa, de forma a conhecer a vida cotidiana das crianças que participam do SCFV no Departamento Social Santa Júlia Billiart, e também um pouco do histórico dessa entidade e as atividades desenvolvidas.

CAPÍTULO 3

CONTEXTO DA PESQUISA

Neste capítulo, é detalhado o contexto em que se desenvolveu a pesquisa, as dimensões sócio-históricas que não só atravessam, como constituem a história do Departamento Social Santa Júlia Billiard, desde a sua fundação; o processo de reordenamento e adequação à PNAS; até a atual forma de oferecer o SCFV. A última parte deste capítulo foi construída a partir da narrativa das crianças acerca de suas vivências no SCFV, num profícuo diálogo com a PNAS/2004 e a estrutura da vida cotidiana a partir de Agnes Heller.



3.1 Contexto Sócio-histórico

A pesquisa partiu do cotidiano vivenciado no SCFV, no Departamento Social Santa Júlia Billiard, espaço no qual se tecem as relações e vivências das crianças.

O lugar social da pesquisa é o próprio cotidiano, são as microtramas do cotidiano, ali exatamente onde a história se faz: a cotidianidade da vida, onde se tecem histórias tão densamente vividas e, não raro, sem nenhuma visibilidade para o conjunto da sociedade (MARTINELLI, 2005, p.124).

Por isso, buscou-se ter claras as características desse contexto em que se movimentou nossa pesquisa; situando esse cotidiano num contexto maior, em que perpassam as relações sociais, a história e as determinações sociais, econômicas, culturais e históricas, que influenciam e configuram as vivências diárias. Visto que “o cotidiano é o solo do processo de produção e reprodução das relações sociais” (YAZBEK, 2014, p.05).

O objetivo foi conhecer os significados atribuídos pelas crianças “no seu movimento histórico, no momento em que ele se constitui”²³. A intenção foi verificar as vivências e situá-las em seus contextos social, histórico e cultural.

Yara Khoury (2001, p. 84) aponta o cuidado que se deve ter para não retirar o sujeito e sua narrativa do seu contexto sócio-histórico, pois,

as narrativas ocorrem em um meio social dinâmico, devemos ser cautelosos para não situá-las fora do indivíduo [...]. Isso supõe atentar para as dimensões imaginárias e simbólicas presentes em cada narrativa, como realidades históricas, procurando avançar na decodificação de significados profundos das relações sociais vividas por essas pessoas.

Por isso, foi importante apreender os processos históricos vividos pelos sujeitos, pois tanto as crianças e os familiares participantes, quanto os funcionários e gestores que hoje atuam nesse SCFV, são os construtores da história desse serviço, dado seu recente contexto de readequação. São partícipes de uma história em movimento e, dada as suas vivências, se constituem em “historiadores do tempo presente”²⁴. Suas narrativas compõem a história desses serviços, vista a partir da vivência cotidiana. “São histórias

²³ Maria Lúcia Martinelli, notas de aula, 26 de março de 2014, PUC-SP.

²⁴ Maria Lúcia Martinelli, notas de aula, 25 de setembro de 2013, PUC-SP.

plenas de vida, são vidas plenas de histórias, que dão visibilidade aos sujeitos, ao mesmo tempo em que revelam as múltiplas determinações da questão social” (MARTINELLI, 2005, p.124).

Há muitos materiais acerca desses serviços expressos em leis e normas técnicas, contudo, há escassez de documentos que reproduzam a história desse serviço a partir das vivências dos que cotidianamente o frequentam. E esse é um mérito das narrativas, pois as fontes orais possibilitam conhecer histórias e “grupos sociais cuja história escrita é ou falha ou distorcida” (PORTELLI, 1997, p. 27).

É necessário agregar, aos atuais documentos desses serviços, a presença histórica dessas crianças e as narrativas de suas vivências possibilita inseri-las como sujeitos sociais, nessa história em construção.

Para reconhecer o momento em que “a história entra na vida das crianças e a vida delas entra na história”²⁵, procuramos “trabalhar essas duas dimensões do processo social e histórico, que é reconhecer o cotidiano na história e a história no cotidiano, conjuntamente, simultaneamente” (MARTINS, 2008, p. 136).

Nesse processo, unimos a historicidade das vivências cotidianas das crianças com os processos históricos do SCFV, elemento importante, pois “a historicidade da experiência pessoal unida ao impacto dos acontecimentos históricos é um dos pilares da história oral” (MARTINELLI, 2012, p. 07).

Ao aprofundarmos essa temática por meio da pesquisa qualitativa, também colaboramos “para o registro da história do tempo presente”²⁶, reescrita a partir dos que a vivem, pois “a história oral muda a forma de escrever a história” (PORTELLI, 1997, p. 38).

Dessa forma, contribuiremos para que a vivência pessoal das crianças se interlace com a história social do SCFV, visto que “a grande função social do pesquisador é exatamente fazer com que histórias de vida pessoais e história social se entrelacem” (MARTINELLI, 2012b, p. 8).

A abordagem englobou as dimensões social e histórica, pois as narrativas das crianças têm muito a dizer sobre os significados que atribuem às suas vivências, as quais estão atravessadas por aspectos sociais e processos históricos.

²⁵ Maria Lúcia Martinelli, notas de aula, 25 de setembro de 2013, PUC-SP.

²⁶ Maria Lúcia Martinelli, notas de aula, Ibidem.

Assim, tivemos a oportunidade de ouvir a história do SCFV contada a partir das vivências sociais das crianças, partindo de uma leitura inversa da história, do chão das vivências para a teoria e as leis instituídas sobre esse serviço.

Segundo Walter Benjamin (2012, p. 221), é preciso ouvir o sujeito para conhecer a história, pois “contar história sempre foi a arte de contá-la de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas”.

Esta pesquisa possibilitou romper com o “silêncio da história oficial”, e fez surgir, com os sons das narrativas infantis, a verdadeira história colhida no cotidiano, lá onde a história se constrói e reconstrói diariamente.

Nossas principais ferramentas, a memória e a linguagem, são valiosas para romper com os silêncios da história oficial, para desafiar as ideologias dominantes, para alimentar as lutas por igualdade e para manter sempre vivo e renovado o diálogo, através do exercício democrático da palavra (MARTINELLI, 2012b, p.12).

Percebeu-se que as crianças, mesmo em processo de construção da cultura letrada, têm consciência política constituída social e culturalmente, e são capazes de fazer uma leitura da história, do social, a partir de suas vivências cotidianas. E a história oral favorece, ao reconhecer pessoas simples enquanto sujeitos históricos, capazes de fazer leituras críticas de sua realidade social.

Abordando a história como um processo construído pelos próprios homens, de maneira compartilhada, complexa, ambígua e contraditória, o sujeito histórico não é pensado como uma abstração, ou como um conceito, mas como pessoas vivas, que se fazem histórica e culturalmente (KHOURY, 2011, p. 80).

Assim, a pesquisa permitiu conhecer as vivências das crianças participantes desses serviços por meio de suas experiências nesse contexto social mais amplo. E apreender as relações sociais²⁷ nas quais as crianças constroem suas sociabilidades/vivências, no contexto do SCFV.

²⁷ “Nas relações sociais construímos nossas sociabilidades”. Maria Lúcia Martinelli, notas de aula, 13 de março de 2013. PUC-SP.

3.2 A vida cotidiana das crianças

Com o foco do estudo nas vivências cotidianas das crianças atendidas pelo Departamento Social Santa Júlia, é indispensável conhecer um pouco sobre elas: Quem são essas crianças? De onde vêm? O que fazem? Quem são suas famílias? Como vivem sua vida?

Apreender a vida cotidiana das crianças é um desafio instigante e é importante perceber que a temática da vida cotidiana abrange os seres humanos em geral, pois todos, crianças, jovens, adultos ou idosos, vivem a cotidianidade. O ser humano nasce inserido em uma cotidianidade e a apreende a cada dia e, no caso das crianças, o processo é ainda mais evidente.

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade (HELLER, 2008, p.17).

Nesse sentido, foi importante apreender as vivências cotidianas das crianças que frequentam o SCFV, no Departamento Social Santa Julia. A maioria é filha de nordestinos que vieram para São Paulo em busca de melhores condições de vida, rompendo, assim, com o ritmo cotidiano de sua cultura local.

Identificamos aspectos da vida cotidiana moderna, abordados por Lefébvre (1991, p. 27), ao afirmar que “as pessoas nascem, vivem e morrem. Vivem bem ou mal. É no cotidiano que eles ganham ou deixam de ganhar sua vida, num duplo sentido: não sobreviver ou sobreviver ou viver plenamente”.

Na luta pela sobrevivência, os pais buscam, na educação, a esperança de um futuro melhor para seus filhos. Essas crianças estudam em escolas municipais e estaduais da região do Ipiranga. São alegres, ágeis, cheias de sonhos e muito talentosas.

Além dessas características intrínsecas, é importante posicionar as crianças na sociedade em que estão inseridas. Posto que a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, é imprescindível situar a vida cotidiana das crianças em sua totalidade, na globalidade social, situando-as na sociedade em que vivenciam e geram a cotidianidade.

Tratando-se do cotidiano, trata-se, portanto, de caracterizar a sociedade em

que vivemos, que gera a cotidianidade (e a modernidade). Trata-se de defini-la, de definir suas transformações e suas perspectivas, retendo, entre os fatos aparentemente insignificantes, alguma coisa de essencial, e ordenando os fatos. Não apenas a cotidianidade é um conceito, como ainda podemos tomar esse conceito como fio condutor para conhecer a “sociedade”, situando o cotidiano no global (LEFÉBVRE, 1991, p. 35).

A microestrutura da vida cotidiana das crianças contém a macroestrutura da sociedade capitalista, especialmente no que se refere à categoria desigualdade social.

Lefévre (1991), ao analisar a vida cotidiana, também afirma que no cotidiano tudo é contado, mensurado em números e duração existencial. Dessa forma, pode-se situar o modo de vida das crianças também em dados quantitativos, mensurando em porcentagens sua realidade social.

As famílias são formadas por diversos arranjos, assim, 42%²⁸ são famílias monoparentais femininas; também há 2% de famílias monoparentais masculinas; 13% são formadas por casais de segunda união; também há casais homoafetivos; e 3% têm os avôs como responsáveis legais. Essas crianças são filhos de pessoas jovens e possuem, em média, dois a três irmãos, enquanto que 34% são compostas por quatro membros.

Cerca de 80% dessas crianças moram em cortiços, antigos casarões, que são subdivididos em pequenos cômodos, alugados como habitação para cada família. Mais de 38% das crianças vivem em cortiço de apenas um cômodo.

Aproximadamente 23% das crianças utilizam banheiros comuns e diariamente estão sujeitas a assédio e, muitas vezes, a abuso sexual. Há cortiço em que até a pia de lavar louça e roupa é comunitária. Em seus lares, os móveis mais frequentes são uma cama de solteiro, geladeira, televisão e um antigo armário, ou prateleiras, onde guardam suas roupas. Muitas crianças dividem o colchão de solteiro, no chão, com os outros irmãos.

Em geral, essas habitações são insalubres; não possuem janelas para ventilação; são úmidas; e apresentam condições precárias de manutenção, que favorecem a proliferação de doenças. Apesar da precariedade, as famílias assumem caro aluguel, visto que mais de 79% pagam em torno de R\$ 550,00 por um único cômodo, sem janelas e com banheiro coletivo.

Há concentração de crianças que moram em cortiço à beira do riacho Ipiranga e

²⁸ Conforme dados da pesquisa - Perfil Socioeconômico das Crianças do Departamento Social Santa Júlia – 2014 – fonte: Relatório de Atividades 2014.

anualmente sofrem com as enchentes, perdendo os poucos móveis que conseguiram conquistar durante o ano. Outros moram em cortiços às margens da bela Avenida Dom Pedro I, principal acesso ao Parque da Independência e ao Museu Paulista, palco histórico de nossa história brasileira. Por detrás da bela fachada dos antigos casarões, descobre-se um mundo marcado pela desigualdade e precariedade. Não há espaço para as crianças dentro de casa, e não há espaço, nos estreitos corredores, para que possam brincar. Em suas narrativas, as crianças trazem esse aspecto:

Acontece que na minha casa é muito pequeno e não dá pra brincar muito. No quintal lá fora também é pequeno. Aí, já quebraram um prato da minha mãe, que ela deixou na pia, tava lá secando, estavam jogando bola e quebraram o prato da minha mãe (Ketelly Iorranna C., 9 anos).

Na Foto 10, tirada por ocasião da visita a um dos cortiços onde moram as crianças, tem-se ideia de como utilizam a criatividade para tornar esses espaços um ambiente para brincar.

Foto 10 - Espaço para brincar no cortiço



Fonte: Liana Freitas, novembro de 2013.

Com um espaço tão estreito, as crianças encontram, na rua, o lugar privilegiado para interagir e brincar com seus colegas. Brincam de pega-pega, correr, soltar pipa. Dividem o espaço com os carros, pequenos e inúmeros barzinhos e barraquinhas dos

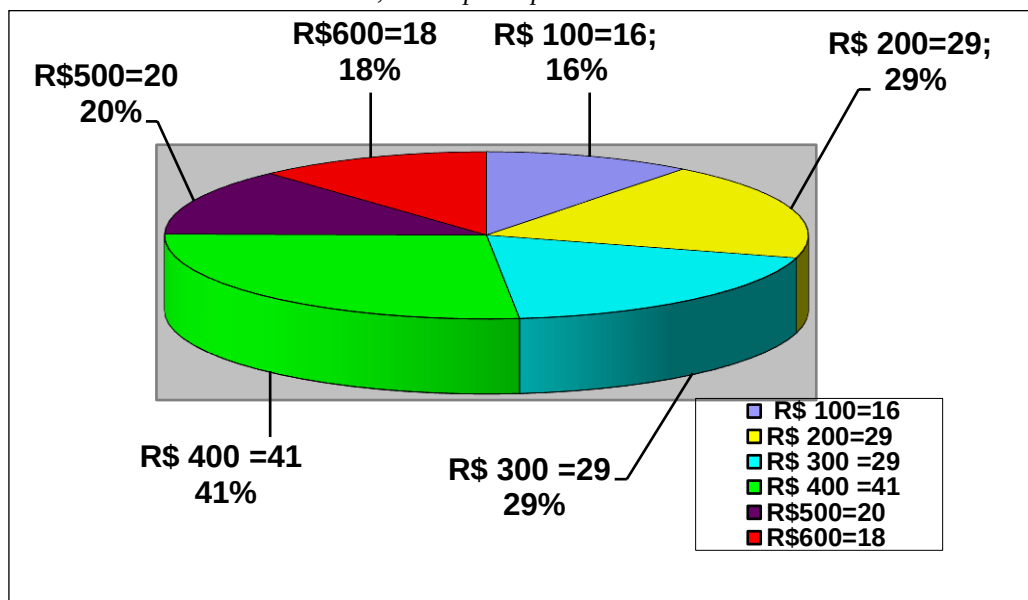
mais diversos tipos de comércio, desde churrasquinho, doces, até os pontos de venda de drogas.

Além da condição de moradia das crianças, que retrata um dos aspectos socioeconômicos, também há a situação de emprego que incide diretamente nas condições econômicas.

As crianças do Departamento Social Santa Júlia são filhas de trabalhadores informais, pois 49% das mães trabalham como diaristas, domésticas, serviços gerais ou trabalho informal. Cerca de 15% das mães, no período da pesquisa, estavam desempregadas. Das famílias que possuem a figura masculina na composição familiar, as condições de trabalho também são precárias, pois 56% trabalhavam em serviços gerais, construção civil e vigilante, geralmente sem carteira assinada.

A renda *per capita* dessas famílias não atinge um salário-mínimo, ficando, em sua maioria, na faixa de R\$ 200,00 a R\$ 600,00, valor insuficiente para suprir as necessidades básicas de seus membros, principalmente de alimentação, a mais atingida (Gráfico 1). Por isso, muitas crianças têm na escola e no SCFV sua única refeição diária.

Gráfico 1 - Perfil socioeconômico, renda *per capita*



Fonte: Relatório de atividades 2014

Um dado que influencia a situação precária de emprego é o fato de 74% dos responsáveis familiares possuírem apenas o Ensino Fundamental, e, destes, 56% incompleto, o que dificulta a inserção no mercado de trabalho formal.

A jornada de trabalho dos responsáveis familiares, no geral, é longa. Muitas vezes saem de casa por volta das 6 horas e retornam apenas às 19 horas. Geralmente, levam em torno de 1h30 a 2h30 para chegar em seus locais de trabalho.

As crianças são levadas para a escola de perua – transporte escolar feito com micro-ônibus. Para atender a maior número de crianças, os perueiros passam em suas casas por volta das 6 horas da manhã e as que estudam de tarde retornam por volta das 18h30. Em média, as crianças circulam cerca de 2h30 dentro das peruas. Há situações em que a criança chega tão cansada que dorme antes de ver o responsável familiar regressar do trabalho. Uma das crianças, durante sua narrativa, compartilha o que significa passar tanto tempo dentro da perua nos trajetos casa-SCFV-escola.

Eu chego na perua, aí o tio vai lá buscar outras crianças, depois o tio para lá na escola, ele pergunta quem vai almoçar?²⁹ Eu logo levanto a mão, porque eu já fico logo na escola, porque senão eu fico muito enjoada, fico andado muito na perua. Aí eu prefiro descer (Jamile V., 11 anos).

Outro fator que incide diretamente na situação socioeconômica é o alto índice de familiares envolvidos com problemas de álcool e drogas. Diariamente, as crianças convivem com situações de brigas, conflitos com a polícia, negócios ilegais de drogas que ocorrem em seu cotidiano familiar. Durante a pesquisa, algumas crianças trouxeram em suas narrativas o que significa morar em uma comunidade ou cortiço vivenciando tais situações.

Lá onde eu moro, eu não gosto de lá porque lá entra muita polícia, tem muito tiroteio. Ontem mesmo entraram 4 camburões da Rota lá, falando que ia dar tiro. Eu tive que ir para casa da minha tia, vou passar 4 dias na casa da minha tia e daí, depois, eu vou ter que voltar para casa, com meus irmãos. Mas, graças a Deus, quando o meu pai sair, agora perto do Natal, ele vai tirar a gente de lá (Criança³⁰, 9 anos).

A criança continua sua narrativa, falando da influência do tráfico de drogas no ambiente em que vive. Ao ser questionado sobre os aspectos que não gostava, a criança acrescenta “esse negócio de biqueira³¹, um monte de usuários. Às vezes o pessoal bate nos usuários também”. E acrescenta a situação de medo e violência.

²⁹ Se a criança não almoça na escola, fica rodando de perua das 11h30 até às 13 horas.

³⁰ Optamos por não identificar a criança.

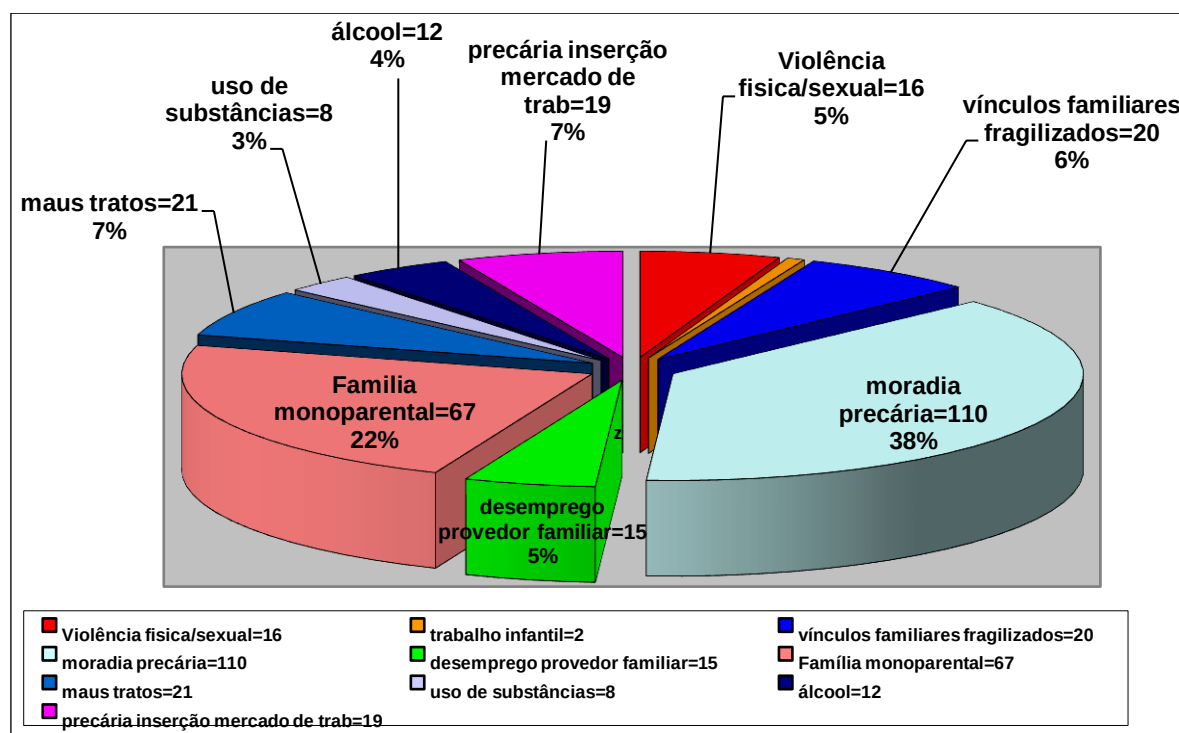
³¹ Na gíria urbana, biqueira é nome dado pelo traficante aos pontos de venda de drogas.

Outro dia, os caras lá da biqueira confundiram um cara com um marginal que tinha roubado a favela, tinha roubado uma bicicleta e tinha saído com ela, aí bateram nele, arrancaram tudo dele, aqui, assim, ó³². Batem na frente de qualquer um e a gente não pode fazer nada. Outro dia bateram no filho da mulher... e a mulher não pode fazer nada também. Eu não gosto de lá (Criança, 9 anos).

No relato da criança, é possível perceber que não há limite entre o mundo infantil e do adulto. Elas participam ativamente desses cenários e, constantemente, relatam esses fatos em seus contos, desenhos, brincadeiras e conversas informais. Nesse sentido, “o cotidiano é um lugar privilegiado da análise sociológica na medida em que é revelador, por excelência, de determinados processos do funcionamento e da transformação da sociedade e dos conflitos que a atravessam” (PAIS, 2003, p.72).

As crianças participantes das atividades no Departamento Social Santa Júlia estão constantemente expostas a situações de risco e vulnerabilidade social, como moradia precária, violência doméstica, abuso sexual, fome, miséria, pais alcoólatras ou drogados, vínculos familiares fragilizados (Gráfico 2).

Gráfico 2 - Perfil socioeconômico, vulnerabilidades sociais



Fonte: Relatório de Atividades 2014

³² Criança coloca a mão no ombro, mostrando o local onde bateram.

Dessa forma, nas vivências dessas crianças, a vida cotidiana também se torna o palco dos acontecimentos históricos, num movimento constante em que suas vivências cotidianas entram na história e a história penetra as vivências das crianças em seu cotidiano (HELLER, 2008).

É importante conhecer esse movimento, bem como o terreno sócio-histórico que constitui as vivências cotidianas das crianças, para melhor apreender como e com que bagagem elas chegam até a entidade para participar das atividades ofertadas pelo SCFV.

Na sequência, apresentamos o histórico do Departamento Social Santa Júlia Billiard, os recursos de que dispõe para acolher essas crianças que, desde cedo, experienciam essa realidade, e como é prestado o SCFV.

3.3 Congregação de Nossa Senhora

O Departamento Social Santa Júlia Billiard é uma filial da Congregação de Nossa Senhora, com sede em Passo Fundo/RS. A mantenedora é uma entidade internacional, de cunho religioso, fundada em 1804, na França e que chegou ao Brasil em 1923.

Ao longo dos seus 90 anos de atuação no Brasil, a Congregação de Nossa Senhora abriu diversas filias, hoje marcando presença em sete estados brasileiros (Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Maranhão, São Paulo, Rio de Janeiro, Brasília/DF, Acre). No ano de 1944, em São Paulo, fundou o Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos e, em 1993, o Departamento Social Santa Júlia Billiard.

A Congregação de Nossa Senhora atua em três áreas: educação, saúde e assistência social. As atividades iniciam-se pautadas no ideal de caridade e benemerência, contudo, a partir de 2009, passa por um processo de profissionalização dos serviços prestados.

A história do trabalho na área social da Congregação de Nossa Senhora se confunde com a da Assistência Social no Brasil, que tem sua origem baseada na caridade, filantropia e na solidariedade religiosa, características estas fortemente vigentes até a década de 40 (CNS. **Balanco social**, 2013, p. 23).

Assim, o início do trabalho na área social da Congregação de Nossa Senhora correlaciona-se com a análise do Mito Fundador, feita por Chauí (2001, p. 55), ao apresentar, em sua fundação, as características da tutela, do favor e com a roupagem da religiosidade, numa relação em que “o outro jamais é reconhecido como sujeito nem como sujeito de direitos, jamais é reconhecido como subjetividade nem como alteridade”. Essas características marcantes no início da Assistência Social brasileira e, conseqüentemente, nos serviços prestados pela Congregação de Nossa Senhora, só começam a ser alteradas a partir da década de 80, com a CF de 88 e com as legislações na esfera da Assistência Social, que abrem caminho para as conquistas democráticas e novas formas de atuação no âmbito da Assistência Social.

Na esteira das conquistas democráticas que vão se instituindo após a Constituição Federal de 1988, e que vão alargando o campo dos direitos sociais no Brasil, sem dúvida temos de mencionar o SUS (1990), o ECA (1990), a Loas (1993), o Estatuto do Idoso (1994), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), e mais recentemente, já nos anos 2000, a Política Nacional de Assistência, em 2004, a Norma Operacional Básica, em 2005, com vistas à implantação do Sistema Único de Assistência Social, daí a sua denominação NOB Suas, enfim, todo um conjunto de leis regulamentadoras de cada política, num esforço concentrado de implantar um Sistema de Proteção Social no Brasil.[...] Hoje temos um Sistema Nacional de Garantia de Direitos, no campo das relações sociojurídicas, abrangendo o segmento infanto-juvenil e as dinâmicas familiares, trazendo novos fundamentos para as ações nessa área (MARTINELLI, 2011, p. 08).

Somente com o advento dessas fundamentações legais foi possível iniciar um processo de prestação de serviços pautado no direito e no reconhecimento do sujeito enquanto sujeito de direito.

Dessa forma, em 2009, a Congregação de Nossa Senhora inicia um processo de sistematização dos serviços prestados de cunho assistencial, no âmbito da educação, especialmente os relacionados à concessão de bolsas de estudo. Após consolidar o processo de normatização de suas ações na área da educação, a mantenedora passa a ter um olhar especial para os serviços prestados no campo da assistência social.

Tendo como parâmetro as legislações no âmbito da Assistência Social, em 2010, inicia-se a readequação das atividades. Todas as entidades sociais são analisadas conforme suas atividades e públicos atendidos para que sejam adequadas à nova legislação. Entre tais entidades sociais, estava o Departamento Social Santa Júlia Billiart.

3.4 O Departamento Social Santa Júlia Billiard

O Departamento Social Santa Júlia Billiard foi criado em 1993, na região do bairro do Ipiranga, em São Paulo/SP, como um departamento social do Colégio Notre Dame Rainha dos Apóstolos, a ideia era ter um espaço onde os alunos pudessem promover ações de solidariedade direcionadas às “pessoas carentes”³³. Iniciou as atividades com apenas três funcionários (assistente social, pedagogo e cozinheira) e seus operadores eram funcionários, religiosas e alunos do colégio que prestavam serviços voluntários para o primeiro grupo, composto de 35 crianças na faixa etária de 6 a 12 anos. As atividades disponibilizadas estavam ligadas a reforço escolar e atividades recreativas, conforme o relato a seguir.

Dois grupos de alunos do Ensino fundamental e do Ensino Médio do Rainha, sob a coordenação de professores, vão até “à obra” e prestam serviços de solidariedade a essas crianças das escolas públicas. Desenvolvem pequenos projetos, como dobraduras, teatro, colagem, reforço da tabuada, da caligrafia, inglês, computação. Pais e alunos do Rainha conseguiram lentamente adotar essa obra como sua e os doativos em alimentação e roupas não têm faltado (URBAN, 2003, p. 156, grifos do autor).

Nos cinco primeiros anos de atuação do Departamento Social Santa Júlia Billiard, o voluntariado é característica marcante.

O trabalho voluntário, segundo Iamamoto (2010, p. 9) é uma das “tendências prevaletentes na cultura contemporânea de raiz liberal” que interfere no enfrentamento da questão social, com dupla implicação:

A moralização da questão social também se mostra no chamamento ao voluntariado com uma dupla implicação. A primeira é a desqualificação das necessidades da população sujeitas a um atendimento de segunda classe, não especializado, como se boa vontade substituísse o conhecimento teórico e técnico político no respeito ao modo de vida e à cultura das classes subalternas. A segunda é o esvaziamento do tónus político da militância, agora neutralizada à direita e à esquerda como “trabalho voluntário”, trabalho não remunerado, independente da direção social e política neles impressa, que são silenciadas e equalizadas em função da ausência de um contrato trabalhista. Por isso o trabalho voluntário situa-se acima do bem e do mal, metafisicamente superior.

O Departamento Social Santa Júlia Billiard cresce gradativamente e supera a

³³Embora o ano de 1993 marque historicamente a trajetória da Assistência Social brasileira, ao ser sancionada a Loas, a mentalidade da caridade e benemerência ainda predominava na época.

tendência do trabalho voluntário. Aos poucos, aumenta o número de funcionários, assim, em 1997, já contava com cerca de 15 funcionários contratados pela Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) e, conseqüentemente, diminui o número de voluntários, passo importante para efetivar o grupo de profissionais.

Contudo, as atividades são de cunho pedagógico, com ênfase especial para o apoio escolar. Também oferecia algumas atividades pontuais, como música e capoeira, além de cursos profissionalizantes para adultos e um grupo de idosos. Na época, forte cunho religioso permeava as atividades. Segue rápida descrição das atividades disponibilizadas no período de 1993 a 2009.

Ali, o Colégio Rainha dos Apóstolos mantém o Departamento Social Santa Júlia, [...] que atende 120 crianças no período contrário ao de suas aulas em escolas públicas. Recebem reforço escolar, uma alimentação especial, atividades pedagógicas complementares, como capoeira, iniciação à computação, canto, coral, noções de higiene, grupo de jovens, sacramentos de iniciação para os que o desejam, vídeos e lazer. No mesmo endereço, ainda se reúnem um grupo de 60 pessoas da terceira idade, um grupo de mães com aulas de costura, um da terceira idade, um grupo de jovens com aulas de datilografia; dois corais: um da terceira idade – com 20 componentes, o outro de crianças das escolas públicas com 45 (URBAN, 2003, p.155).

A partir de 2010, embasado nos princípios preconizados pela PNAS/2004 e pelas recentes legislações pertinentes, com o processo de profissionalização do serviço de Assistência Social iniciado pela mantenedora, o Departamento Social Santa Júlia Billiart também passa por processos de readequação de suas atividades.

Nesse sentindo, é importante conhecer o contexto do seu cotidiano situando-o num âmbito maior da conjuntura que o circunda e tendo presente que “somos profissionais que trabalhamos entre estrutura, conjuntura e cotidiano, porém é no cotidiano que se movem as nossas ações profissionais, que o nosso trabalho profissional se realiza” (MARTINELLI, 2011, p. 2).

Esse movimento de situar o cotidiano do Departamento Social Santa Júlia Billiart no contexto histórico é indispensável para compreender as ações desenvolvidas em seu interior.

O Departamento Social Santa Júlia Billiart passa por reordenamento³⁴ institucional a fim de adequar suas ações às exigências do Suas. Tais readequações

³⁴Por Reordenamento entende-se a unificação das regras para a oferta qualificada do SCFV, que visa a qualificar/uniformizar a oferta, unificar a lógica de cofinanciamento federal, possibilitar o planejamento da oferta de acordo com a demanda local, garantir serviços continuados, potencializar a inclusão dos usuários identificados nas situações prioritárias e facilitar a execução do SCFV, otimizando os recursos humanos, materiais e financeiros (BRASIL, 2013b, p. 1).

contemplam nova metodologia de trabalho com crianças, adolescentes e suas famílias; nova metodologia do trabalho em equipe com todos os funcionários, incluindo a mudança do espaço físico; além de uma gestão estratégica que possibilite o planejamento, a execução, o monitoramento e a avaliação dos serviços prestados.

Durante as entrevistas, algumas crianças que frequentaram as atividades antes do processo de reordenamento, trouxeram seus relatos sobre as experiências vivenciadas durante as duas fases, ressaltando as mudanças ocorridas.

Quando eu entrei aqui, eu só tinha aula com uma professora, mas agora eu tenho com todos. Antes, tinha só uma professora por grupo. Agora eles colocaram várias oficinas para a gente, e um monte de coisa (Rafaela O., 10 anos).

O Departamento antes era ali [aponta na direção do prédio antigo]... agora é aqui. Também mudou, assim, agora tem mais tempo para a gente brincar, tem o grafite (Cauê S., 11 anos).

Além das crianças, os pais também reconhecem o processo de mudanças nos serviços prestados à família, inclusive alguns que também foram usuários quando criança, relatam as alterações ocorridas.

Só complementando, eu lembro da minha época, que chama de Osem [Orientação Sócio-educativa do Menor], né³⁵? Só que eu também tive um Osem, há muitos anos, chamava Mãe Rainha e eu lembro claramente, que não tinha nem metade das atividades que tem aqui. Era um lugar, uma segunda opção, onde as mães que trabalhavam; a gente ficava fazendo uma atividade, uma pintura. Não tinha um espaço físico, não tinha a dedicação dos professores, entendeu? Porque se tivesse, eu traria como lembrança. Era no Alto de Pinheiro. Ainda existe esse lugar, só que não tinha porque, quando é bom, a gente guarda as coisas boas, entende? E eu só lembro que não tinha metade do que tem hoje (Renato O., pai de Matheus Henrique V., 9 anos).

Na época do Vítor, do meu filho, não tinha tantas atividades quanto hoje. Hoje tem mais, né. E, assim, um detalhe... o Departamento, que a gente chamava de Osem, era um lugar onde a gente deixava a criança para mãe trabalhar e, pronto, eu achava que era para isso. E até as reuniões desse aqui é diferente. Eu acho assim, não que eu acho que tem mais, é melhor, eu entendo mais, eu acho que é mais claro. Então, por exemplo, hoje, se a gente chegar aqui e disser: eu quero falar com a Assistente Social, a gente sabe que tem. Na época do meu filho, eu não lembro se tinha. O trabalho, não que não fosse, era muito bom também. Mas hoje é um trabalho mais sério (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L., 10 anos).

Eu já recebi visita até em casa (Aparecida V., mãe de Matheus Henrique V., 9 anos).

³⁵ Outros pais confirmam verbalmente e gesticulam com a cabeça que era essa a denominação utilizada para os Serviços de Convivências e Fortalecimento de Vínculos, antes da PNAS-2004.

De fato, no histórico desses serviços, é possível identificar essas características ressaltadas pelos pais, visto que o trabalho realizado com crianças e adolescentes “era caracterizado pela oferta de atividades culturais, esportivas e recreativas desconectadas e desarticuladas, justificadas como necessidade de ‘ocupação do tempo’” (BRASIL, 2013a, p.11).

Os relatos apontam as mudanças de um lugar “*onde deixava a criança para mãe trabalhar*” para um lugar cujos objetivos são promover a proteção social básica e o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, com profissionais mais capacitados e atividades mais definidas e planejadas.

Hoje, portanto, o Departamento Social Santa Júlia Billiard tem como finalidade:

Promover a Proteção Social Básica oferecendo oportunidades de promoção humana, social, lúdica e cultural para crianças, adolescentes e familiares que estejam em situação de vulnerabilidade social, a fim de complementar as ações de proteção e desenvolvimento da criança e do adolescente e o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais com base na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 5).

Contempla as novas bases de relação entre Estado e sociedade civil referenciadas na PNAS/2004 que aponta

que a gravidade dos problemas sociais brasileiros exige que o Estado assuma a primazia da responsabilidade em cada esfera de governo na condução da política. Por outro lado, a sociedade civil participa como parceira, de forma complementar na oferta de serviços, programas, projetos e benefícios de Assistência Social (BRASIL, PNAS, 2004, p. 47).

Nesse sentido, também participa em regime de parceira, de forma a complementar a oferta de serviços no âmbito da Assistência Social. Ainda é reconhecido pelo Conselho Municipal da Assistência Social de São Paulo (Comas) e Conselho de Direito da Criança e do Adolescente (CMDCA), como entidade de atendimento à criança e ao adolescente, executando o SCFV.

A entidade atende a 190 crianças e adolescentes e seus familiares, totalizando aproximadamente 300 usuários. Seu público³⁶ é constituído por:

- Famílias de crianças de 4 a 11 anos, adolescentes de 12 a 16 anos com fragilização dos vínculos de afetividade, de pertencimento e sociabilidade, em desvantagem pessoal resultante de deficiências, exclusão pela pobreza,

³⁶Conforme definição do público usuário da Assistência Social prevista no PNAS, na Loas, Resolução 109/2009 e Portaria Smads/SP 46/2010.

inserção precária ou não inserção nos mercados de trabalho formal e informal e/ou qualquer outra situação de vulnerabilidade ou risco social.

- Crianças de 4 a 11 anos e adolescentes de 12 a 16 anos em situação de vulnerabilidade e risco, oriundos de famílias beneficiárias de programas de transferência de renda e benefícios assistenciais (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 8).

O Departamento Social Santa Júlia Billiart desempenha suas atividades com o objetivo geral de

Oferecer Proteção Social Básica com ações socioassistenciais às crianças, adolescentes e famílias, em situação de vulnerabilidade e risco social, oportunizando espaço de convivência comunitária e familiar, visando ao desenvolvimento de suas potencialidades, exercício da cidadania, fortalecimento de vínculos, sociabilidade e melhoria na qualidade de vida (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 6).

E executa suas ações pautadas nos seguintes objetivos específicos, conforme descrito em seu Plano de Ação (2014, p. 6), para:

- Oferecer atividades socioassistenciais às crianças, promovendo o desenvolvimento físico, motor, artístico, social, lúdico e cultural.
- Proporcionar atividades socioassistenciais aos adolescentes, promovendo o desenvolvimento, motor, artístico, social e cultural.
- Disponibilizar atendimento social e psicossocial às famílias das crianças e [do] adolescentes, favorecendo-lhes o fortalecimento de vínculos e melhores condições de participação na sociedade por meio do conhecimento dos seus direitos, assegurando a matricialidade sociofamiliar.

Para prestar esse serviço, a entidade conta com a seguinte infraestrutura:

Dispõe no andar térreo de um espaço destinado à recepção, secretaria; sala de coordenação, sala do assistente administrativo; sala do Serviço Social; sala de reunião; duas salas para oficinas de músicas; pátio para atividades coletivas; banheiros- inclusive para deficientes físicos, cozinha com despensa; refeitório e rampa de acesso ao andar superior, conforme as normas da ABNT.

No andar superior, há um salão para espaço de convivência; sala para Oficina Lúdica; sala para Oficina de Artes; sala para Oficina de Consciência Corporal (Oficina de balé, capoeira e expressão corporal); Sala de apoio pedagógico; sala de Psicologia Organizacional; vestiário para funcionários; 04 banheiros, sendo um para deficientes físicos; Sala de Informática, outra sala de Serviço Social e uma Sala de Psicologia, com banheiros, colaborando para um atendimento individual e familiar com privacidade (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 9).

Na foto 11 visualizamos o espaço disponível para as atividades.

FOTO 11 - Infraestrutura do Departamento Social Santa Júlia Billiard



Fonte: Liana Ferreira Freitas

A entidade dispõe de 22 profissionais contratados, além de estagiários e voluntários. Hoje, dispõe dos funcionários relacionados no Quadro 4.

Quadro 4 – Demonstrativo do quadro de funcionários da entidade

Função	Carga Horária Mensal (h)	Número de Profissionais	Escolaridade	Vínculo
Representante legal	220	1	Ensino Superior Completo	Gestor
Coordenador	200	1	Ensino Superior Completo	CLT
Analista administrativo	220	1	Ensino Superior Incompleto	CLT
Assistente social	150	1	Ensino Superior Completo	CLT
Psicólogo social	100	1	Ensino Superior Completo	CLT
Psicólogo organizacional	40	1	Ensino Superior Completo	CLT
Instrutores de oficinas	100	6	Ensino Superior Completo	CLT
Instrutores de oficinas	100	2	Ensino Médio Completo	CLT
Auxiliar de atividades	220	1	Ensino Médio Completo	CLT
Auxiliar de manutenção	200	1	Ensino Médio Completo	CLT
Auxiliar de limpeza	150	2	Ensino Fundamental Incompleto	CLT
Auxiliar de cozinha	150	1	Ensino Fundamental Incompleto	CLT
Cozinheira	175	1	Ensino Médio Completo	CLT
Vigia	220	2	Ensino Fundamental Completo	CLT
Voluntários	24	2	Ensino Superior Completo	Voluntário
Estagiários	48	3	Ensino Superior Incompleto	Estágio

Fonte: Plano de Ação, 2014

De acordo com a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, o Departamento Social Santa Júlia Billiard é classificado como Centro de Convivência para Crianças e Adolescentes de 6 a 15 anos, com a seguinte descrição:

DESCRIÇÃO ESPECÍFICA DO SERVIÇO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES DE 6 A 15 ANOS: Tem por foco a constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes, a partir dos interesses, das demandas e potencialidades dessa faixa etária. As intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social. Inclui crianças e adolescentes com deficiência, retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações, cujas atividades contribuem para ressignificar vivências de isolamento e de violação de direitos, bem como propiciar experiências favorecedoras do desenvolvimento de sociabilidades e na prevenção de situações de risco social (BRASIL, 2009a, p. 10).

Pautado nessas características, disponibiliza aos usuários de seus serviços as seguintes atividades: oficinas lúdicas, de música (coral, violão, flauta, instrumentos de sopro e percussão), informática, artes, práticas físicas, balé, capoeira, atendimentos social e psicossocial. Com os familiares, promove encontros de convivência, eventos comemorativos, encontros reflexivos; faz encaminhamentos para as redes públicas, diagnósticos e visitas sociais.

As oficinas objetivam “estimular vivências, práticas e experiências na ampliação do universo informacional, cultural e social de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2010 a, p.110). Dessa forma,

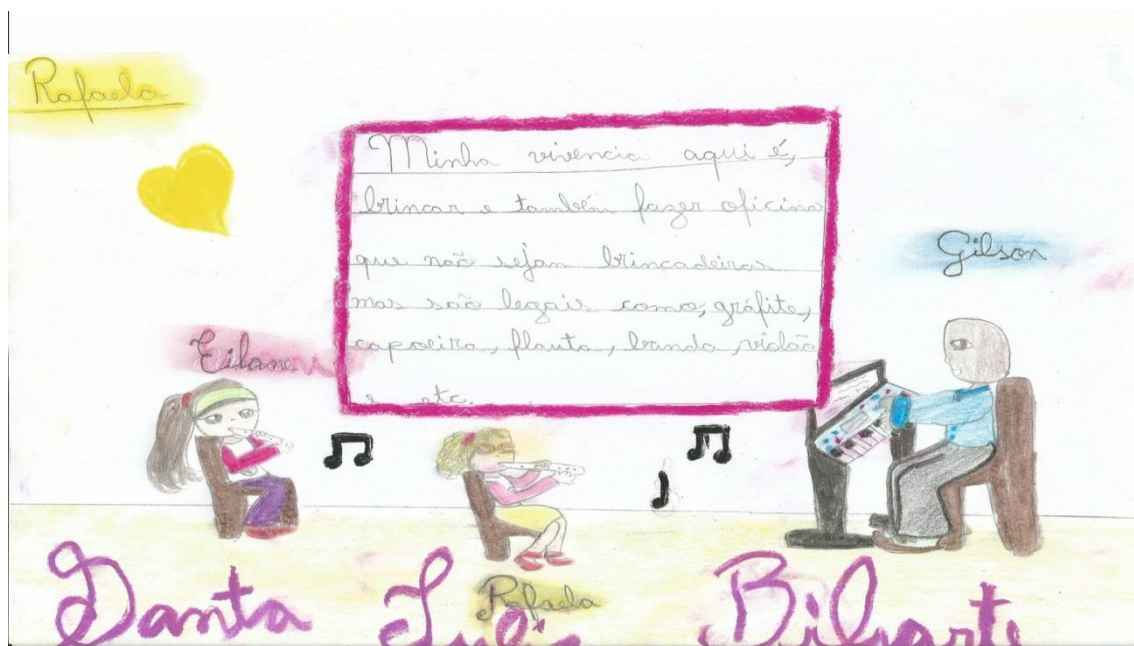
As atividades que acontecem nas oficinas têm como objetivo primeiro formar um ambiente socializador que propicie o desenvolvimento da identidade da criança, do adolescente e do próprio grupo, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação e descontração (BRASIL, 2010a, p.112).

As atuais legislação e normas técnicas trazem as principais orientações de como deve funcionar esse serviço, contudo, interessa-nos saber a partir da própria criança como acontecem essas vivências. “O que se passa no cotidiano dessas crianças?” A resposta é colhida no chão das vivências cotidianas das crianças, com o emprego da metodologia da história oral, por meio da entrevista lúdica.

3.5 Dinâmicas vivenciadas pelas crianças no cotidiano do SCFV

Para apreender as dinâmicas vivenciadas pelas crianças no SCFV, utilizamos a entrevista lúdica, em dinâmica da sala temática, composta com objetos que representavam três cenários: ambiente familiar, escolar e o SCFV. A partir desses objetos e com o suporte do uso de bonecos que representam as pessoas que fazem parte dessas vivências, as crianças foram motivadas a narrá-las por meio da história oral temática.

Desenho 2 – Desenho espontâneo realizado durante o terceiro momento da pesquisa



Fonte: Rafaela S. de O., 10 anos

As narrativas a seguir constituem o diálogo entre as crianças, que recriam por meio de representações suas vivências cotidianas. A partir dos relatos colhidos na pesquisa, relacionamos as vivências cotidianas das crianças com as orientações das normas técnicas para a SCFV e a estrutura da vida cotidiana, segundo Agnes Heller (2008).³⁷

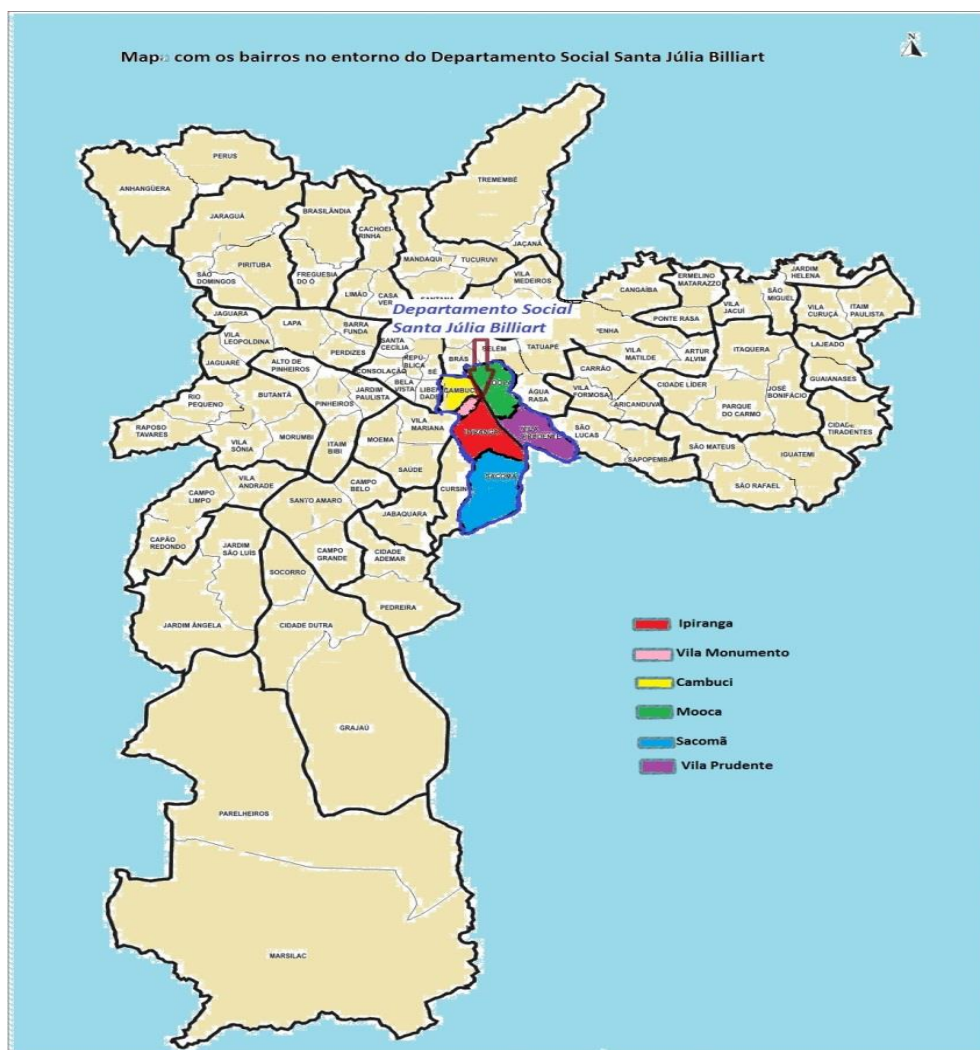
Para a autora, o conceito de vida cotidiana está relacionado ao conjunto de atividades que caracterizam a reprodução do homem no nível individual, que também pode contribuir para a reprodução social.

Para reproducir la sociedad es necesario que los hombres particulares se reproduzcan a sí mismos como hombres particulares. La vida cotidiana es el conjunto de actividades que caracterizan la reproducción de los hombres particulares, los caules, a su vez, crean la posibilidad de la reproducción social (HELLER, 1991, p. 19).

Na vida cotidiana das crianças não é diferente, pois o conjunto de atividades também está presente. Assim, bem cedo, no período da manhã, as crianças chegam de diversos bairros: Vila Monumento, Ipiranga, Mooca, Cambuci, Sacomã, Vila Prudente e são acolhidas no SCFV disponibilizado no Departamento Social Santa Júlia (Mapa 1).

³⁷ HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

Mapa 1 - Geomapeamento do entorno do Departamento Social Santa Júlia Billiart



Fonte: Disponível em: <http://www.mapasparacolorir.com.br/mapa/municipio/sp/municipio-sao-paulo-subprefeituras-districts.jpg>

Todas vêm para participar das atividades que incentivam a convivência e o fortalecimento de vínculos, e são disponibilizadas em forma de oficinas.

*Eu, todos os dias, acordo às 6 horas, para poder me arrumar, escovar os dentes e trocar de roupa, aí eu venho aqui. Já tenho tomado o banho. Eu venho aqui de a pé com a minha mãe. Aí eu faço várias coisas. **É meio chato acordar cedo, mas quando eu chego aqui eu me alegro mais, porque aqui eu me encontro com meus amigos para brincar, para conversar, para fazer um monte de coisas divertidas** (Suzany O., 9 anos, grifos nossos).*

Os pais também trazem essa dificuldade em acordar cedo, porém reforçam as dimensões do convívio e da aprendizagem.

Eu acordo todo dia às 5 horas, para deixar tudo pronto, acordar o Danilo que ele dá muito trabalho para acordar, dorme cedo e acorda tarde, se

deixar ele dormir até a hora do almoço. E a Dalila sempre dorme na hora que eu vou dormir e acorda na hora que eu acordar. Ela é mais fácil. Aqui eu tenho certeza que eles vão aprender, vão se divertir e vão aprender valores. Para, mais na frente, ele aprenderem que não foi em vão acordar cedo e vir para cá, valeu a pena (Andreia S., mãe da Dalila S., grifos nossos).

Após o café, há um tempo livre para as crianças brincarem e interagirem com os diversos grupos. Esse momento é realizado em dois espaços: no pátio e no salão de multiuso. As crianças agrupam-se por afinidades e escolhem as brincadeiras e os brinquedos de seu interesse, já favorecendo a convivência e o fortalecimento de vínculos.

Quando eu chego aqui no Departamento, a primeira coisa que eu faço, coloco minha mochila lá no gancho³⁸ e depois eu vou dar bom dia para os professores. Depois eu fico me divertindo com as minhas amigas, a gente conversa, a gente brinca. Aí, chama o “A” e o “B”³⁹, quem quiser subir com os outros grupos também pode subir⁴⁰, aí eu subo com o grupo. A gente fica brincando lá no salão, se divertindo e ao mesmo tempo aprendendo coisas novas, brincadeiras novas, coisas novas, e também, depois, a gente vai fazer a reflexão, as orações, e os professores acabam explicando um assunto, vamos supor, o assunto do dia, aí a gente aprende, fala mais um pouco desse assunto nas oficinas, se expressa mais com esse assunto (Jamile V., 11 anos).

A hora do brincar livre é um tempo diário de 1 hora reservado para que a criança escolha suas atividades. É o momento em que tem autonomia para dispor do tempo e do espaço da Instituição para brincar da forma que melhor lhe agrada, sem orientação dos educadores e sem se limitar ao grupo com o qual rotineiramente costuma fazer suas atividades.

No espaço do brincar, é possível perceber quanto as brincadeiras reproduzem as atividades da rotina diária da criança, tanto em seus contextos familiar e socioeconômico, quanto nos contextos institucional e escolar.

É por meio do brincar que a criança é inserida em seu meio social, ou seja, é brincando que ela conhece a sociedade na qual está sendo integrada, assim como também passa a conhecer o papel desempenhado por cada indivíduo de seu meio social, experimentando, assim, sua condição de cidadã (BRASIL, 2010a, p.75).

³⁸ Gancho - espaço para as crianças colocarem as mochilas.

³⁹ Para o desenvolvimento das oficinas, as crianças são divididas em grupos (identificados pelas letras alfabéticas), conforme a faixa etária.

⁴⁰ A Instituição dispõe de um salão multiuso, no piso superior, onde as crianças dos grupos “A” e “B” têm o momento de recreação.

O momento do brincar também é espaço de participação e autonomia, em que a sociabilidade entre as crianças acontece naturalmente. Entre elas, não há timidez e censura, ao interagir com grupos de diferentes idades e gêneros. O ato de brincar unifica os grupos e favorece a socialização, o protagonismo, a criatividade e partilha do miúdo que acontece na vida cotidiana das crianças.

Após o tempo livre para brincar, todas as crianças se reúnem no salão para o momento de reflexão (Foto 12). Dessa forma, diariamente, as crianças são motivadas a expressar seus pensamentos, sentimentos e emitir suas opiniões, em roda de conversa. Nesse momento, as crianças e os educadores reúnem-se em círculo no salão onde acontece a reflexão diária, a socialização de informações, avaliações e sugestões das atividades desenvolvidas. As crianças são incentivadas a fazer uso da palavra, refletir sobre situações cotidianas, respeitar a opinião dos outros. Jamile V., 11 anos, traz esse momento em sua narrativa durante a representação com os bonecos: *“Agora vamos lá para o salão. Vamos experimentar, vamos discutir... Colocar o papo em dia! Crianças, vocês estão se comportando bem? Temos que saber que não podemos ter racismo, preconceito, nada disso”*.

É muito significativo perceber o quanto elas são capazes de apreender a realidade e emitir opinião sobre temas variados. O momento constitui-se em espaço privilegiado do exercício democrático da palavra, quando a fala e a escuta transformam-se em importantes instrumentos de participação.

Foto 12 – Crianças recriam as vivências no momento da reflexão, primeira etapa da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Na entrevista individual, ao ser questionada sobre os temas em análise durante esse momento, Jamile V, 11 anos, fala dos que mais gostou.

Eu gostei que a gente não deve desprezar comida, porque tem muita gente que está precisando, como na África, tem crianças chorando por um pão... porque elas estão osso, praticamente elas morrem, elas não têm nada para tomar, para comer, enquanto tem gente despedaçando o pão e pondo fora. Tem gente que precisa, a gente tem que saber que não é certo ficar fazendo isso. E também da água, como está hoje, a água está acabando, se a gente ficar pegando água para ficar jogando um no outro, fazendo guerrinha de água, fazendo um monte de coisa com a água. Sem usar ela para tomar banho, para escovar os dentes e etc. Aí, a gente vai acabar sendo prejudicado, porque a gente vai ficar sem água e pode acabar morrendo. E, também, outro assunto foi das pulseirinhas, aquelas pulseirinhas de liguinhas. Tão falando, assim, que essas pulseirinhas praticamente dão câncer, se colocar ela na boca, na língua. Porque essas liguinhas são para ficar no braço, não para ficar na boca. Como está na moda, eu não sei se isso significa verdadeiro ou é um mito, que tem gente que fala que é verdade, tem outras pessoas que falam que é mito... eu não posso saber qual é.

Nessa atividade da roda de conversa, também é possível identificar outro elemento marcante nas vivências cotidianas do ser humano, que são as ultrageneralizações. Heller (2008, p. 34) afirma que “o característico **do pensamento cotidiano é a ultrageneralização**, seja em suas formas tradicionais, seja como consequência da experiência individual”. Nesse sentido, a vida cotidiana instiga o pensamento ultrageneralizado, e entre os exemplos particulares de ultrageneralização estão os juízos provisórios/os preconceitos, pois “é característico da vida cotidiana em geral o manejo grosseiro do ‘singular’” (Idem).

Logo após, é reservado um tempo de 5 a 10 minutos para um momento de espiritualidade. Considerando que há ampla diversidade de religiões entre as crianças, tem um cunho ecumênico, por isso a própria criança faz a oração e tem a liberdade de vivenciar o momento de espiritualidade de acordo com sua crença religiosa. É momento de respeito aos diferentes credos religiosos e também aos que não possuem religião.

Ao ser questionada se as crianças de diferentes religiões também podem fazer suas orações, responde:

Fazem, todo dia a professora escolhe um aluno. Vamos supor que ela me escolheu para fazer a oração. Aí, eu me expresso de um jeito que eu quero, eu posso cantar uma música, uma nova oração para mostrar para todo mundo, porque, aí, a gente vai dividindo as nossas coisas, com as outras, a gente vai aprendendo um pouco de cada coisa. E o que a gente vai aprendendo, a gente pode dividir na escola, em casa e assim como nos passeios com minha amigas, com a minha família (Jamile V., 11 anos).

Contudo, acrescenta: “As mais populares que a gente faz é o pai-nosso, ave-maria e o santo anjo e, de vez em quando, da Santa Júlia [...]” (Jamile V., 11 anos).

Durante as entrevistas com os pais, percebeu-se que o fato de ainda prevalecer algumas orações católicas, para algumas crianças, o momento não é tão tranquilo e traz alguns conflitos em relação ao que é vivenciado em sua religião.

Ele fala daqui, não sei se é reza. Ele fala que aqui ele faz, só em casa ele não faz. Ele, em casa, diz: “mãe, eu falei”. Eu digo: não é a sua escola, não tem como eu falar: não, não é para você fazer, porque é um direito da escola, e quando eu entrei aqui eu já sabia. Então, ele está aqui é porque eu preciso. Quando eu cheguei aqui, você sabe o quanto foi difícil eu conseguir essa vaga, que não tinha, e no meio de umas 30 crianças, ele foi escolhido. Então, eu tento falar que cada um tem sua religião, que eu não sou contra. E quando ele veio para cá, eu sabia que rezava, é ave-maria? Só que na minha casa ele não faz. Ele sempre fala, só que na minha casa ele ora do jeito que ele sabe, ele agradece a Deus, ele pede o que tem que pedir (Ednéia G., mãe de João Pedro G.).

Lá na igreja que a gente vai, eu sempre falo que Deus é um só, independente de ser católico ou evangélico, Deus é um só... Só orar a Deus mesmo, fazer a reflexão, ele até pede, faz a oração em nome de Deus... é um só, é a mesma coisa, está aqui, está ali, está em todo lugar, não tem diferença. Que nem o Cauê, ele gosta muito, ele participa da escolinha dominical, tudo bem, quase não tem diferença, da mesma maneira faz a oração lá, então, Deus não é um só? Então, faz a oração para Deus. Independente do que fala, é só por Deus no meio né? É a mesma coisa (Iolanda Maria S., mãe de Cauê S.).

Percebe-se que o fato da Instituição ser mantida por organização de cunho religioso, exerce certa influência na forma de prestar o serviço. Embora haja o esforço de tornar o momento um espaço ecumênico, fica nítido, nas falas de alguns pais, que esse momento ainda gera certos conflitos na opção religiosa de algumas crianças.

Contudo, também há pais que, mesmo sendo de outras religiões, valorizam esse momento.

[...] você tocou um ponto importante, algo importante, porque o mundo lá fora não tem hora para você aqui. É a gente que tem que dar para eles. E eu vejo sempre que o lado espiritual, para mim, também tem que ser trabalhado. Eu vejo que aqui também é trabalhado, entendeu? Não é só simplesmente fazer por fazer. O que é visível na minha casa é que isso.. Que Deus cubra a vida das crianças que estão no Departamento. E isso é fato, então, a gente ver, além do envolvimento, a compaixão. Hoje é difícil ver uma pessoa estender a mão para o próximo. E aí? Minha filha vai olhar, ter compaixão com o próximo: “olha, caiu lá”. Sabe, pensar no próximo. E esse ponto, aqui, eu também achei chave (Renato O., pai de Matheus Henrique V.).

As vivências cotidianas do ser humano também são marcadas pelo comportamento e pensamento pragmático. Dessa forma, Heller (2008, p. 34) apresenta mais uma das características da vida cotidiana ao afirmar que “o **pensamento cotidiano é pragmático**, cada uma de nossas atividades cotidianas faz-se acompanhar por uma certa fé ou uma certa confiança”. O pragmatismo da vida cotidiana se expressa na capacidade de o homem utilizar a base da probabilidade em suas ações cotidianas sem necessitar comprovar, e a ação realizada, tendo como base a probabilidade, exprime o economicismo da vida cotidiana, fazendo a unidade entre o correto e verdadeiro. Assim, “o conhecimento racional sempre incidiu sobre as condições existentes, mas nem por isso as aceitou ou ratificou, concedendo-lhes um atestado de cientificidade” (LEFÉBVRE, 1991, p. 30).

Após o momento de reflexão e espiritualidade, as crianças são divididas em cinco grupos de aproximadamente 20 crianças, de acordo com a faixa etária. Nos grupos, as crianças têm a oportunidade de participar de diversas oficinas com duração de 1 hora.

Eu vou para o pátio, para ficar conversando ou brincando e conversando muito com minhas amigas. E depois eu vou para as oficinas: 2ª feira é banda, 3ª é coral, 4ª é informática e banda e educação física, 5ª-violão especial, 6ª artes e informática, que é a última aula, e a primeira é artes. E significa bastante para mim. Porque eu gosto muito de vir... bastante. E ainda dá para fazer coisas boas depois (Gabriella S., 11 anos).

Nessa diversidade de oficinas, é possível identificar a heterogeneidade da vida cotidiana apontada por Heller (2008, p. 26), visto que a cotidianidade das crianças no Departamento Social é marcada pela diversidade de atividades rotineiras que as envolvem. A **heterogeneidade** da vida cotidiana “solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial”.

A vida cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se refere ao conteúdo e às significações ou importância de nossos tipos de atividade. São partes orgânicas da vida cotidiana: a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação (HELLER, 2008, p. 18).

Por esse motivo, cada uma das oficinas disponibilizadas pela entidade tem um objetivo específico, que vai muito além da prática em si. Oficinas de música, por exemplo, oportunizam, por meio da construção do conhecimento musical, o

desenvolvimento das potencialidades de seus usuários e, ao mesmo tempo, promovem os envolvimento social e cultural. Além disso, os participantes também são incentivados a praticar sua liderança, por meio da atividade de regência do grupo, que incentiva o protagonismo.

Em suas narrativas, as crianças compartilharam como acontecem as atividades na oficina de violão.

Sabrina D., 10 anos: *Agora , nós vamos tocar violão. Uma música que vocês vão adorar!*⁴¹ *Ah... professor, eu não estou conseguindo tocar direito. Me ensina.*

Jamile V.⁴², 11anos: *Sim, pegue bem. Você quer que eu cante?*

Sabrina D.: *canta.*

Jamile V.:⁴³ *Meu coração, não sei por que, bate feliz, quando te ver, e os meus olhos ficam sorrindo, e pela rua vão te seguindo, mas, mesmo assim, foges de mim. Ah, se tu soubesses que eu sou tão carinhoso. E o muito, muito que eu te quero. Ah, se tu soubesses que a quanto tempo eu te quero..*

Jamile V.:⁴⁴ *Muito bem crianças! Muito bem! Você se saiu muito bem.*

Foto 13 – Crianças recriam as vivências na oficina de violão e canto, durante o primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Além da oficina de violão, as crianças também podem optar pela oficina de banda, onde têm a oportunidade de aprender a tocar instrumentos de sopro (trompete,

⁴¹Sabrina D., 10 anos, está com o instrumento no colo e começa a tocar o violão.

⁴²Jamile V., 11 anos, demonstra como o educador ensina a tocar o instrumento.

⁴³Jamile V., 11 anos, começa a cantar.

⁴⁴Jamile V., 11 anos, recria a voz do educador, elogiando as crianças.

trombone, clarinete, etc.) e de percussão. No repertório das oficinas de música, geralmente estão melodias populares. Tanto na oficina de violão, quanto na oficina de banda, é comum as crianças compartilharem os saberes adquiridos, auxiliando os que têm mais dificuldade em tocar o instrumento. Na Foto 14, é possível perceber como acontece essa entreaajuda.

Foto 14 – Momento de entreaajuda durante a representação da oficina de banda



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

A flauta doce também faz parte de uma das oficinas de música disponibilizadas no Departamento Social Santa Júlia Billiard (Foto 14). Como a música requer certa habilidade e maior concentração, há crianças que se identificam com umas oficinas e com outras não. Nas falas, é possível perceber esse fato.

Sabrina Larissa L., 10 anos: *Agora vamos para a flauta.*
Matheus Henrique V., 9 anos: *Ó, que coisa chata... Eu odeio flauta...*
Eilane Emanuelle S., 10 anos: *Eu adoro flauta... eu só fico em casa: fom, fom, fom*⁴⁵.

⁴⁵Eilane Emanuelle S., 10 anos, faz a sonoridade obtida na flauta.

Foto 15 – Crianças recriam as vivências na oficina de flauta, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

De forma espontânea, as crianças trazem em seus relatos o “miúdo” que acontece durante as oficinas de música; tocam, cantam, dançam, inventam.

A música é uma arte. Compor, interpretar, improvisar, ouvir, entrar em contato com instrumentos – o trabalho com música deve possibilitar tudo isso. Mas, acima de tudo, tem de ser significativo para o desenvolvimento das pessoas em sua capacidade de apreciar e produzir música. [...] A linguagem musical tem um vínculo muito forte com a expressão corporal. Elas estão intimamente ligadas. A música e a expressão corporal precisam contemplar tanto a produção como a expressão, através de: cantar, dançar, tocar instrumentos, emitir sons, fazer ruídos, imitar e representar. Devem também ser expectadores: ouvir música, assistir a peças de teatros e apresentações musicais. O importante é despertar o prazer de adolescentes/crianças, a partir da imaginação e criatividade, utilizando instrumentos de sua preferência, tais como: teclado, violão, flauta e outros instrumentos característicos da cultura da comunidade (BRASIL, 2010a, p.115).

Aqui entra outro elemento importante, na estrutura da vida cotidiana, que é a entonação. Segundo Heller (2008, p. 36) “a entonação tem uma grande importância na vida cotidiana, tanto na configuração de nosso tipo de atividade e de pensamento quanto na avaliação dos outros, na comunicação etc.”.

A autora relaciona a entonação, o “dar o tom”, à dimensão de construir a individualidade, além disso, também é necessário reconhecer o “tom” do outro. Quando esse processo é truncado, pode acontecer o que ela chama de preconceito emocional, relacionado às ultrageneralizações.

No ato de falar, cantar, nos murmúros dos bebês, ao dar a tonalidade certa aos

instrumentos musicais e o ritmo à música... a vida das crianças é permeada pela entonação.

As crianças também participam de oficinas de consciência corporal, que abrangem balé e capoeira, proporcionam atividades que contribuem para o desenvolvimento saudável do corpo e, ao mesmo tempo, incentivam a interação com o grupo de forma prazerosa, favorecendo experiências de sociabilização. Ao valorizar a expressão corporal, as atividades possibilitam trabalhar a psicomotricidade, coordenação, o equilíbrio, a noção corporal e a espacial, o senso de direção, a lateralidade. Assim, as oficinas de balé e capoeira oferecem meios para desenvolver as capacidades física, motora e cultural, estimulando a confiança, consciência corporal, sociabilidade e o espírito de equipe (Foto 16).

Foto 16 – Crianças recriam as vivências na oficina de capoeira, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Além do gingado, que é característico da capoeira, a melodia das músicas também destaca a dimensão social. Temas como a importância de estudar, da ecologia, o trabalho infantil, as drogas, também são trabalhados a partir de melodias da roda de capoeira.

Dessa forma, a oficina de capoeira, além de proporcionar o contato com a cultura popular, também apresenta temas de cunho social, através da música e da dança.

A dança é uma das manifestações artísticas mais marcantes e antigas na nossa cultura. Movimentar-se, correr, pular, girar são atividades naturais e fazem

com que a criança e o adolescente experimentem o próprio corpo e seus limites. A dança é um bom momento para que crianças e adolescentes exercitem a criatividade, desenvolvam a capacidade de movimento. (...) A dança pode (e deve) ser usada como meio de crítica social, para o questionamento de valores preestabelecidos, padrões repetitivos e modismos (...). Por meio da dança, é possível trabalhar vários conteúdos: a diferença entre gênero; o domínio corporal e a ritmicidade; a diversidade cultural e os variados estilos regionais; a autoestima e o desenvolvimento de novas capacidades (BRASIL, 2010a, p.114).

As crianças participam da oficina lúdica, momento que proporciona lazer e socialização e oferece atividades relacionadas aos diversos tipos de expressão, valorizando o desenvolvimento integral. Busca-se resgatar e propor brincadeiras que passam de geração para geração. Aproveitam-se brincadeiras movimentadas, que permitem à criança descarregar sua energia de forma orientada e saudável. Esse “aprender brincando, forma de expressão do pensamento e do corpo, é o que fundamenta o trabalho a ser realizado nas oficinas” (BRASIL, 2010a, p. 112).

Além das atividades dirigidas, as crianças também dispõem de um tempo livre para brincar. Uma das crianças, nesse momento, traz em suas narrativas: *“Na lúdica, é bem legal, porque a tia Jaqueline [educadora da oficina lúdica] quando termina, deixa todo mundo brincar* (Matheus F., 9 anos). Ao ser questionado sobre o que mais gosta de brincar, a criança responde: *“Na casinha”*⁴⁶. E relata de forma mais detalhada o que fazem de brincadeiras dentro da casinha.

Tipo assim... tem o segurança da casinha, tem a mamãe, o papai e o filho. Eu sou o segurança. Ele só deixa entrar aquele que está na lista... a gente faz uma lista de nomes, só pode entrar aqueles que estão na lista, senão não entra (Matheus F., 9 anos).

Na verdade, a criança reproduz na brincadeira o contexto do lugar onde mora, visto que lá também há pessoas que controlam a entrada e saída dos moradores (Foto 17). Esse tipo de reprodução das vivências através do brincar é muito comum nas brincadeiras espontâneas das crianças, visto que “possibilita compreender as expressões de quem brinca, o significado que atribui às pessoas e ao mundo, permite a ressignificação de suas experiências e promove o desenvolvimento” (BRASIL, 2010b, p.13).

⁴⁶ Na oficina lúdica, há uma réplica de uma casa em madeira.

Foto 17 – Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Entre as crianças, a socialização ocorre de forma natural e dinâmica, através de suas vivências; não há timidez e censura. As vivências são muito ricas e cheias de criatividade. O universo infantil não tem limite de espaço e tempo; as crianças viajam do passado ao futuro com seus inventos, suas brincadeiras e suas histórias. Na realidade, repetem partes de suas rotinas cotidianas no seu próprio brincar. A imitação é uma característica marcante, nas vivências cotidianas das crianças, pois “não há vida cotidiana sem imitação. Na assimilação do sistema consuetudinário, jamais procedemos meramente ‘segundo preceitos’, mas imitamos os outros; sem mimese, nem o trabalho nem o intercâmbio seriam possível” (HELLER, 2008, p. 36), o aprendizado do ser humano, em sua maioria, passa pela imitação e repetição de atividades rotineiras.

Para a criança e o adolescente, a arte e o lúdico são importantes meios de expressão e comunicação. Quando eles desenham, fazem uma modelagem ou dramatizam uma situação, ressignificam e mostram como se sentem, como pensam e como veem o mundo (BRASIL, 2010a, p. 112).

Por isso, a oficina de arte do Departamento Social Santa Júlia Billiart motiva

seu usuário a expressar, por meio de várias atividades artísticas, seus dons e extravasar suas potencialidades, despertando a consciência ambiental ao trabalhar com materiais recicláveis. Nas atividades de desenho e pintura, são empregadas diversas técnicas de pintura: com tinta guache, a dedo, com giz de cera, criação de quadros com materiais variados, sempre motivando as crianças para uma reflexão sobre a realidade social e a familiar (Foto 18).

Foto 18 - Crianças recriam as vivências na oficina de artes, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Enquanto desenha, a criança interage no grupo, partilha suas vivências, canta, compartilha saberes.

Desenho, pintura, recorte, colagem, dobradura, modelagem: as artes plásticas devem permitir aos adolescentes/crianças não apenas criar através das diversas técnicas, mas também apreciá-las, examiná-las e avaliá-las, para que entendam a importância da atividade artística e da expressão que ela possibilita. A melhor maneira de tornar as artes plásticas prazerosas consiste em perceber que elas estão presentes no cotidiano – em ruas, vitrines, roupas, ou seja, em tudo que nos cerca. Por meio das artes plásticas, da utilização do traço, da cor e de diversos outros materiais, desenvolve-se a capacidade de criar conceitos, desenvolver habilidades de expressão, trabalhando e entrando em contato com a imaginação e a fantasia, inclusive recriando realidades (BRASIL, 2010a, p. 112).

A oficina de informática mantém um diferencial, ao ser desenvolvida com a metodologia dos cinco passos, do Centro de Democratização da Informática (CDI).

- 1º passo: Leitura de Mundo: Utilizar as tecnologias disponíveis para conhecer melhor a realidade e a comunidade em que vivem.
- 2º passo: Problematização: Identificar e analisar os problemas, suas causas e as oportunidades de atuação.
- 3º passo: Plano de Ação: Elaboração de um plano para resolver um ou mais problemas.
- 4º passo: Execução da Ação: Com o planejamento completo, segue-se para a ação concreta.
- 5º passo: Avaliação: Reflexão sobre a interferência realizada e sobre como as tecnologias foram utilizadas ao longo do processo de inclusão digital.

Dessa forma, a oficina de informática desempenha importante papel nos universos informacional e cultural (Foto 19). Durante as narrativas sobre a oficina de informática, uma das crianças traz essa dimensão: *“Hoje vamos pesquisar sobre aquelas pulseiras de elástico. Essa pulseira é muito perigosa. Pode dar câncer e matar uma pessoa, se colocarmos na boca”* (João Pedro G., 9 anos).

Foto 19 - Crianças recriam as vivências na oficina de informática, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014.

Em seus relatos, as crianças apontam a oficina de informática como ambiente de lazer, mas, sobretudo, de pesquisa e ampliação do universo informacional.

Já não se trata apenas de “brincar” no computador, mas de usá-lo como ferramenta auxiliar no desenvolvimento [...]. O computador permite criar ambientes de aprendizagem, propiciando novas formas de pensar e aprender. Propicia, ainda, a vivência de experiências que possibilitam o desenvolvimento de potencialidades e a ampliação do universo informacional e cultural. Inúmeras são as possibilidades do computador, pois motiva para a pesquisa; facilita a publicação de textos; favorece a aprendizagem cooperativa; possibilita a interação com grande quantidade de informações e socializa as produções realizadas (BRASIL, 2010a, p.120).

O acesso à informação por meio da Internet é importante elemento para superar a alienação. Segundo Heller (2008, p. 37-38), “a vida cotidiana, de todas as esferas da realidade, é aquela que mais se presta à alienação”, contudo, “embora constitua indubitavelmente um terreno propício à alienação, não é de nenhum modo necessariamente alienada”. A alienação fragmenta o homem do cotidiano, rouba-lhe a capacidade de refletir sobre sua ação, a capacidade criadora e sua espontaneidade.

A espontaneidade, na oficina de práticas física e recreativa, é uma característica evidente e recebe enfoque especial para o trabalho em equipe, a convivência e o respeito ao outro (Foto 20). Há atividades como: exercícios físicos, circuitos esportivos, corrida, pular corda, jogos, gincanas, exercício de cooperação.

Foto 20 - Crianças recriam as vivências na oficina de práticas física e recreativa, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Nas atividades esportivas, é possível perceber dois aspectos importantes: a espontaneidade durante os jogos e a existência de regras.

O jogo também oferece à criança e ao adolescente uma relação com o limite, com regras, com o certo e o errado, e com a forma como devem lidar com as leis estabelecidas por eles ou por um determinado grupo. É importante que as regras e os limites sejam discutidos com todos os envolvidos nas atividades. O jogo pode representar para o indivíduo uma forma de inclusão no grupo social pela qual ele aprende a ouvir e a considerar o ponto de vista do outro, a ganhar, a perder e a respeitar regras na construção comum da vivência em grupo (BRASIL, 2010a, p.111).

A espontaneidade das crianças durante as atividades esportivas remetem a outro elemento que compõe as vivências do homem do cotidiano, a espontaneidade. Dessa forma, Heller (2008, p. 29) afirma que

A característica dominante da vida cotidiana é a espontaneidade. É evidente que nem toda atividade cotidiana é espontânea no mesmo nível, assim como tampouco uma mesma atividade apresenta-se como identicamente espontânea em situações diversas, nos diversos estágios de aprendizado. Mas, em todos os casos, a espontaneidade é a tendência de toda e qualquer forma de atividade cotidiana. A espontaneidade caracteriza tanto as motivações particulares (e as formas particulares de atividade) quanto as atividades humano-genéricas que nela têm lugar.

Assim, a atividade humana traz os traços da espontaneidade também no ritmo fixo, na repetição, na rigorosa regularidade da vida cotidiana.

Após as oficinas, as crianças vão para o refeitório, onde almoçam, antes de ir para a escola.

Depois das oficinas, a gente vai almoçar, agradece a tia Iolanda [a cozinheira da instituição], primeiramente, por ter feito um banquete muito bom, tanto ela quanto a tia Francisca [auxiliar de cozinha], as duas fazem bom. Aí a gente come, come... fica com mais vontade de repetir, mas acaba acabando. A gente come a sobremesa, quando tem, mas a maioria dos dias tem, quando não tem, é só de quarta-feira, de vez em quando, porque aí a gente já acumula muito a sobremesa, e também tem os da tarde, então ela faz um dia sem sobremesa, para fazer uma sobremesa mais gostosa no outro dia. Então, a gente acaba comendo (Jamile V., 11 anos).

Foto 21 - Crianças recriam as vivências na hora das refeições, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

Ao fazer a leitura do que “se passa no cotidiano das crianças, quando nada parece passar”, foi possível identificar os inúmeros elementos que compõem a vida cotidiana e que estão vivamente representados no contexto da vida cotidiana infantil. Entre eles destacam-se a espontaneidade, rotina, historicidade, moral, heterogeneidade, entonação, imitação e o pensamento ultrageneralizado.

As crianças também participam de atividades de convivência em grupos, divididas por faixas etárias (Quadro 5).

Quadro 5 - Síntese das atividades grupais

Grupos de Convivência	Finalidade	Usuários
Grupo de Integração para Crianças	Objetivo geral: Trabalhar a integração, informação e respeito às regras de convivência Objetivos específicos • Estimular e melhorar a qualidade da relação entre usuários e profissionais do Departamento Social Santa Júlia Billiart • Refletir sobre o respeito nas diferentes opiniões e etnias • Refletir sobre o respeito nas diferenças e possíveis deficiências • Trabalhar limites, integração e interação nas relações sociais	Crianças de 6 a 11 anos
Grupos de Convivência	Finalidade	Usuários
Encontros de Convivências para Adolescentes	Objetivo geral: Promover maior integração, participação e oportunidade de esclarecimento e questionamento sobre temas específicos desta faixa etária, possibilitando a percepção de sua identidade como cidadão participante ativo em seus meios social e familiar Objetivos específicos • Possibilitar convivência em grupos, com interesses próprios da faixa etária • Disponibilizar espaço para reflexão de temas relacionados à faixa etária, sempre que possível, sugeridos pelos próprios jovens • Elaborar e articular conceitos e experiências sobre os temas escolhidos • Estimular o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo • Compartilhar experiências no cenário social em que vive • Oportunizar a livre expressão sem dúvidas de que será ouvido com todo o respeito pelos profissionais e outros participantes	Adolescentes de 12 a 16 anos

Grupo Desmistificando a Puberdade Masculina e Feminina	Objetivo geral: Desenvolver encontros específicos para pré-adolescente, promovendo reflexões sobre questões relacionadas à fase da faixa etária de 10 a 12 anos, incentivando a participação e oportunizando esclarecimentos e questionamentos sobre o tema específico, como: sexualidade, corporiedade, contando com suporte dos profissionais dos setores de Psicologia e Serviço Social, assegurando um espaço de referência para escuta, orientação e participação ativa do grupo Objetivos específicos • Possibilitar a convivência e interação em grupo de pré-adolescentes • Disponibilizar espaço para reflexão de temas relacionados à faixa etária, conforme a demanda apresentada • Elaborar e articular conceitos e experiências sobre temas • Orientar sobre as relações sociais e comportamentos nos mais variados ambientes • Orientar sobre as relações de afetividade e respeito consigo e com o outro	Pré-adolescentes de 10 a 12 anos
---	---	----------------------------------

Fonte: Elaborado por Liana Freitas a partir do Plano de Ação (2014)

O trabalho social com pequenos grupos é muito rico e possibilita a socialização, interação e o fortalecimento de vínculos.

Nas atividades propostas no Trocando Ideias, os grupos terão oportunidade de ampliar suas experiências socioeducativas, lúdicas e socioculturais. Um dos grandes desafios da execução dessas atividades é o amplo leque que se apresenta. Pretende-se ampliá-las, transformando-as numa atividade cooperativa e ativa, com ênfase nos conhecimentos prévios dos participantes, contextualizando seus conhecimentos, socializando suas experiências a partir de métodos e técnicas que estimulem a reflexão, o senso crítico e a criatividade. Nessa perspectiva, as experiências individuais e coletivas e o envolvimento dos usuários com o seu meio sociocultural e afetivo serão ampliados e qualificados (BRASIL, 2010a, p. 120).

As oficinas supracitadas são apenas uma das inúmeras formas de trabalhar no SCFV para crianças e adolescentes, tendo como parâmetro as atuais legislações que regem a operacionalização dos serviços socioassistenciais, voltados para a Proteção Social Básica.

Considerando que um dos eixos estruturantes da PNAS/2004 é a matricialidade sociofamiliar, o Departamento Social Santa Júlia Billiard também desenvolve trabalho social com as famílias, disponibilizando serviços socioassistenciais e psicossociais, de forma integrada com o setor de Serviço Social e Psicologia, visando ao fortalecimento de vínculos e das convivências familiar e comunitária.

Nesse contexto, a matricialidade sociofamiliar passa a ter papel de destaque no âmbito da Política Nacional de Assistência Social (PNAS). Esta ênfase

está ancorada na premissa de que a centralidade da família e a superação da focalização, no âmbito da política de Assistência Social, repousam no pressuposto de que para a família prevenir, proteger, promover e incluir seus membros é necessário, em primeiro lugar, garantir condições de sustentabilidade para tal. Nesse sentido, a formulação da política de Assistência Social é pautada nas necessidades das famílias, seus membros e dos indivíduos (BRASIL, PNAS, 2004, p. 41).

Dessa forma, o trabalho social destinado aos usuários e suas famílias por meio do Serviço Socioassistencial visa:

Objetivo geral

- Disponibilizar atividades planejadas e continuadas às famílias dos usuários, que contribuam para o acesso aos serviços e benefícios sociais e que valorizem o protagonismo, a autonomia e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, a fim de promover a inclusão e melhor qualidade de vida.

Objetivos específicos

- Desenvolver atividades socioassistenciais em parceria com o setor de Psicologia, para o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais por meio da convivência familiar e comunitária;
- Promover o acesso ao Suas, SUS, INSS e Educação por meio de serviços de informação e encaminhamento, propiciando a inclusão das famílias no sistema de proteção social e serviços públicos;
- Conhecer as demandas da comunidade, por meio dos atendimentos individual, coletivo, domiciliar e do diagnóstico social, para oferecer serviços de acordo com suas necessidades;
- Favorecer o acesso a direitos socioassistenciais;
- Divulgar e fortalecer as redes sociais de apoio à família;
- Reduzir a incidência e prevenir a reincidência de violações de direitos;
- Criar espaços de reflexão sobre o papel das famílias na proteção das crianças e no processo de desenvolvimento infantil (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 16).

Os usuários e suas famílias também contam com os serviços psicossociais, disponibilizadas por profissionais da Psicologia Social, cuja finalidade é:

Oferecer atendimento psicossocial através de ações ou serviços oferecidos individualmente e em grupos, dando suporte para que as famílias possam, conhecendo as dificuldades, ajudar no desenvolvimento integral do usuário, trabalhando preventivamente a promoção da saúde mental e do bem-estar com uma atuação mais próxima, acolhedora e compreensiva, promovendo a escuta e o acolhimento (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 18).

Um dos pais fez referência a esse serviço, ao mencionar o fato abaixo:

A pessoa deve ver que não é só a gente que precisa da ajuda dos outros, a gente precisa ajudar os outros também. E eu percebi que ela está aprendendo isso aqui. Que aqui sempre ajuda... eu mesmo sei que a Rosânia

[psicóloga da instituição] **sempre procura saber como é que está, se está tudo bem. Todo mundo aqui ajuda muito bem. E é muito bom. É nota 10** (Andreia S., mãe de Dalila S.).

Além das atividades específicas dos setores de Serviço Social e Psicologia Social, as famílias também são convidadas para ações interdisciplinares, que tem por objetivo “disponibilizar, de forma interdisciplinar, atividades planejadas e continuadas às famílias dos usuários, dando suporte para o exercício da função protetiva da família, tendo em vista o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 21).

O Quadro 6 traz a descrição das atividades de convivência grupal realizadas com as famílias.

Quadro 6 – Síntese das atividades de convivência com as famílias

Atividade	Finalidade	Usuários
Grupo de Inclusão	Objetivo geral: Informação e participação sobre a amplitude do trabalho desenvolvido no Departamento Social com as famílias e usuários, de forma reflexiva, interativa e acolhedora Objetivos específicos • Estimular e melhorar a qualidade da relação entre família e instituição • Estimular o comprometimento de participação da família na instituição • Esclarecer e informar sobre o principal objetivo da instituição (ação socioassistencial) • Informar sobre o funcionamento, os deveres e direitos das famílias e da instituição • Fortalecer os vínculos afetivos, familiares e sociais, através da vivência e reflexão	Novas famílias
Grupo EVA - Estimulando Vínculos Afetivos e Familiares	Objetivo geral: Estimular e melhorar a qualidade da relação afetiva entre mãe e criança através do desenvolvimento da massagem, trabalhando preventivamente a promoção da saúde mental e do bem-estar com uma atuação mais próxima, acolhedora e compreensiva, promovendo a escuta e o acolhimento Objetivos específicos • Fortalecer a função protetiva da família, bem como os vínculos afetivos, familiares e sociais • Estimular e melhorar a qualidade da relação afetiva entre mãe e criança através do desenvolvimento da massagem, reflexão e sensibilização • Diminuir possível tensão e estresse na relação mãe e filhos • Aumentar a autoestima de mãe e filhos • Favorecer relacionamentos emocionais saudáveis • Ajudar no relaxamento da mãe e da criança, proporcionando um momento agradável • Experimentar sensações ligadas ao dar e receber afeto através da massagem, vivenciando o toque	Famílias cujos vínculos familiares e afetivos estão mais fragilizados

Palestras Reflexivas e Educativas	Espaço onde se disponibilizam atividades de convivência grupal com reflexões sobre temas relacionados às questões familiares, visando ao fortalecimento do grupo familiar, bem como o repasse de informações para o acesso a serviços, aos benefícios e direitos sociais. Nas palestras, promove-se a oportunidade de reflexão acerca da realidade social através das temáticas: prevenção e consequência de álcool e drogas, vínculos familiares, dinâmica familiar, participação social e legislação da Assistência Social	Todas as famílias
Eventos Comemorativos	Momentos de convivência grupal quando são comemoradas datas significativas, Festival de Música e Arte, Festa da Família, eventos da comunidade local. Espaço para a divulgação dos trabalhos realizados nas oficinas com apresentações do coral, de violão, flauta e exposição de materiais confeccionado pelos usuários.	Familiares, usuários e comunidade

Fonte: Elaborado por Liana Freitas a partir do Plano de Ação (2014)

Durante o relato de suas vivências, as crianças também citaram alguns aspectos desse trabalho desenvolvido com a família.

Matheus V., 9 anos: *Hoje é sábado.*

Karina O., 9 anos: *Nós temos um compromisso, temos uma apresentação no Departamento Social Santa Júlia.*

Karina O., 9 anos: *Vamos, vamos.*

Matheus V., 9 anos: *Tchau... eu vou ficar dormindo.*

Rafaela O., 10 anos: *Você tem que ir para a festa, vamos*

Karina O., 9 anos⁴⁷: *Oi, tia Iolanda. Olha aqui o meu irmão, você segura ele um pouquinho?*

Karina O., 9 anos: *Mamãe, vai começar a apresentação, mamãe.*

Foto 22 – Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no terceiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

⁴⁷ Karina representa a chegada no Departamento Social, cumprimentando uma das funcionárias.

Além das atividades voltadas especificamente para as crianças e famílias, a Instituição também desenvolve ações com o objetivo de promover a participação social e o protagonismo de seus usuários.

3.5.1 Atividades voltadas para a participação social e o protagonismo

A atual legislação, no âmbito da Assistência Social, além de regulamentar a operacionalização dos serviços socioassistenciais, também avançou no processo de reconhecimento do usuário como cidadão de direitos. Significativo marco é a definição do Decálogo dos Direitos Socioassistenciais, que devem ser afiançados. Dentre os direitos socioassistenciais, assegura ao usuário o direito à participação.

No âmbito da política de assistência social definiu-se um decálogo de direitos que devem ser afiançados. Nesta linha, o arco de alianças entre trabalhadores e usuários deve reforçar tais direitos, dentre os quais destacaríamos o direito aos serviços e benefícios de forma articulada e o direito à participação social (RIZOTTI, 2011, p. 73).

Dessa forma, torna-se indispensável agregar aos serviços prestados aos usuários a construção de processos que incentivem seu protagonismo. “Isto põe em debate a direção política do trabalho no Suas e a qualidade dos serviços socioassistenciais, na construção de processos interventivos que promovam protagonismo dos usuários, fortalecimento da prática democrática e da cultura de direitos” (SILVEIRA, 2011, p. 55).

Os serviços socioassistenciais devem ser organizados de forma a garantir a seus usuários o acesso ao conhecimento dos direitos, das normas que disponham sobre seu funcionamento e das aquisições que oportunizarão aos usuários, para garantia da concretização desses direitos. Esses direitos não são apenas declaratórios, não dependem apenas de palavras ou do texto da lei para se tornarem reais e fatuais. Precisam ter processualidade, e são os trabalhadores do Suas os seus principais mediadores, aqueles que efetivamente possibilitarão sua concretização, na medida em que oportunizem espaços e estratégias para o exercício do protagonismo do usuário de forma que ele mesmo se coloque como sujeito na concretização de seus direitos individuais, grupais, comunitários e societários (MUNIZ, 2011b, p.115).

Para atender a esse imperativo ético, o Departamento Social Santa Julia Billiard também disponibiliza, com seu trabalho, atividades que fortaleçam a participação e o protagonismo, contribuindo no processo de reconhecimento do usuário como sujeito de direito. “O eixo participação tem caráter democrático e descentralizador, e reconhece a criança e o adolescente como sujeito de direito em formação e com efetiva participação no mundo público” (BRASIL, 2010a, p. 80).

Esse aspecto do direito à participação social dos usuários é um marco importante, pois reconhece suas potencialidades e capacidades de atuar na construção da política por ele acessada.

Se a participação efetiva do usuário adulto é um desafio, quando se trata de promover a da criança, o embate é ainda maior. Contudo, é imprescindível estimular a participação da criança, criando espaço onde possa exercitar seu protagonismo.

Com o objetivo de encontrar meios que possibilitem a participação e o desenvolvimento do protagonismo infantil, no Departamento Social Santa Júlia, foram introduzidas, em suas atividades, iniciativas que incentivam o exercício da participação social e do protagonismo de seus usuários, entre as quais é possível destacar:

a) Avaliação dos usuários em relação aos serviços prestados

Anualmente, as crianças, os adolescentes e seus familiares têm a oportunidade de avaliar, por escrito ou por meio de desenho, como sentem os serviços prestados pela Instituição. A Instituição disponibiliza um formulário, com questões abertas e fechadas e de acordo com as faixas etárias, com os itens: infraestrutura, atendimento prestado pelos funcionários, atividades desenvolvidas, alimentação, o que mudou na vida dos usuários e seus familiares desde o início da frequência nas atividades, reclamações, comentários, sugestões, etc. Essas constatações são analisadas e servem de subsídios para o aprimoramento dos serviços.

Um diferencial nesse processo é a participação da criança. É disponibilizado um momento em que ela pode fazer a avaliação; de forma lúdica, por meio da pintura de rostinhos com expressões variadas, a criança manifesta sua satisfação e insatisfação. Assim, também contribui para a construção do plano de atividades, que contemple suas ideias, expectativas e propostas.

Um dos pais faz referência a esta participação tanto da família quanto da criança.

Uma coisa que o Matheus sempre pediu mais, foi um dia a mais de violão, ele não se conforma que... tem que ter... Porque tem a pesquisa⁴⁸ que a gente faz, para ver o que precisa. Então, da outra vez, eu tinha pedido isso, mas foi um pedido deles. Que é uma coisa que eles amam, né. É uma coisa que se desenvolveu no Matheus, como ele era fechado, muito trancado (Aparecida V., mãe de Matheus Henrique V.)

b) Conhecimento dos direitos

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e as atuais legislações no eixo da infância e juventude constituem-se em importantes conquistas no campo dos direitos desse público que, contudo, tem pouco conhecimento a esse respeito. O acesso da criança a essas informações é importante passo para o seu protagonismo. Somente conhecendo seus direitos poderá reivindicar a efetivação deles.

No Departamento Social Santa Júlia, trabalham-se o ECA e as demais legislações de forma lúdica, com desenhos, fantoches e músicas. Embasado em materiais didáticos que contemplam a linguagem da criança, como a *Cartilha dos Direitos Humanos da Criança*, de Ziraldo Pinto, e a cartilha *Turma da Mônica e o ECA*, de Maurício de Souza, o trabalho incentiva a reflexão e construção de novos direitos a partir da realidade infantil.

Durante a entrevista, uma das crianças relata a importância desse trabalho.

Eu gosto do Departamento porque ensina coisas novas; a gente aprende várias coisas diferentes; a desenhar, a fazer grafite e ensina a ser alguém na vida. E também ensina a gente a saber os nossos direitos e deveres, que nós temos que fazer (Jamile V., 11 anos).

Durante os encontros com os familiares, também são abordados aspectos relacionados à Política de Assistência Social e apresentadas a legislação nos âmbitos da assistência social e infância.

c) Oficinas com cunho reflexivo

Outro aspecto importante é a possibilidade de aproveitar o espaço das oficinas para incentivar o protagonismo das crianças e dos adolescentes.

⁴⁸ Aparecida V. refere-se à avaliação dos serviços feita pelos pais e pelas crianças.

Constantemente, os educadores são levados a explorar suas oficinas e ultrapassar a mera finalidade de ensinar (um instrumento, arte, informática) para torná-las espaços que estimulem “vivências, práticas e experiência na ampliação do universo informacional, cultural e social de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2010a, p.110).

Dessa forma, criam ricos espaços, nos quais, “por meio de momentos lúdicos as crianças e os adolescentes observam, exploram, elaboram hipóteses, compreendem o mundo em que vivem e contribuem para resolver situações de conflitos no seu cotidiano” (BRASIL, 2010a, p.110).

Embora com essas simples iniciativas, a temática relacionada à participação e ao protagonismo dos usuários dos serviços socioassistenciais precisa ser melhor aprofundada teoricamente e materializada em ações práticas, de forma que o protagonismo do usuário não fique restrito apenas a algumas atividades dos serviços, mas possa perpassar integralmente todas as atividades desenvolvidas nos serviços socioassistenciais.

Esse conjunto de atividades disponibilizadas para as crianças, os adolescentes e seus familiares pretende, portanto, contribuir de forma complementar com as ações voltadas para a proteção social dos usuários.

Mas, para isso, é necessário contar com profissionais capacitados que operacionalizem esses serviços, assim, além da atenção às famílias, a Instituição também desenvolve trabalho específico com seus funcionários, promovendo capacitações na área da Assistência Social.

[...] a garantia da qualidade da proteção aos usuários do Suas supõe a presença de profissionais capazes de dar respostas tecnicamente qualificadas e eticamente responsáveis. A profissionalização da política de assistência social deve alcançar tanto as equipes de referência, quanto as equipes das entidades e organizações que compõem o Suas. Por isso, a participação dos trabalhadores dessas entidades e organizações em processos de capacitação é fundamental para qualificar os serviços prestados (FERREIRA, NOB-RH, 2011, p. 56).

A participação dos funcionários nesse processo é importante, visto que todos, independentemente de sua função (faxineira, cozinheira, técnicos, educadores), contribuem para alcançar os objetivos e qualificar o serviço prestado.

Mensalmente, em um encontro multidisciplinar com técnicos e educadores, ocorre a discussão de casos, troca de informações e orientações aos profissionais, norteados por referenciais teóricos da Assistência Social, de modo que toda a equipe

seja capacitada a entender, colaborar e realizar intervenções socioeducativas, dentro do aspecto psicossocial do usuário em situação de risco e vulnerabilidade social.

Dessa forma, esses encontros são estruturados com a finalidade de,

Através das diferentes habilidades e conhecimentos dos membros, possibilitar determinadas direções e ações, compartilhando informações dos usuários e compartilhando assuntos pertinentes sobre a dinâmica familiar dos mesmos, de forma ética e sigilosa, para que assim possam realizar intervenções com qualidade, baseando-se pela interação técnica em busca da finalidade e modo de executar o trabalho (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 40).

E são orientados pelos seguintes objetivos específicos:

- Capacitar os profissionais envolvidos com referenciais teóricos do atendimento na Assistência Social;
- Construir um trabalho em equipe, de modo multidisciplinar, nas discussões de casos e abordagens específicas;
- Compreender as causas situacionais do usuário como indivíduo biopsicossocial;
- Compreender os usuários na sua subjetividade e concretude;
- Planejar intervenções coletivas e ações emergenciais quando necessárias;
- Atuar em consonância com o projeto ético e político de sua profissão;
- Ter clareza do seu papel, atuando na perspectiva da mediação dos direitos sociais assegurando um atendimento digno (PLANO DE AÇÃO, 2014, p. 40).

Dessa forma, o foco da reunião é a partilha dos diferentes saberes em busca de respostas comuns para o aprimoramento do trabalho, seguindo as orientações técnicas dispostas pelo MDS.

Nessas reuniões, busca-se discutir determinados casos e situações em acompanhamento, sendo também um momento para que a equipe reavalie suas ações, dimensione os resultados do atendimento e redefina estratégias e procedimentos (BRASIL, CREAS, 2011, p. 57).

Entre as formações disponibilizadas durante as reuniões, está o estudo da PNAS e as orientações para o trabalho em centro de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes. Além de qualificar os serviços, direcionam-se as ações de forma a contemplar a autonomia e o protagonismo desse público.

Os funcionários participam de reunião multidisciplinar e, bimestralmente, dos encontros de formação com a psicóloga organizacional, com o objetivo de promover um

bom clima organizacional. Os resultados do investimento na formação dos funcionários são perceptíveis nas falas dos pais.

E aspectos negativos, eu não vejo nenhum. O que eu vejo é a doação das pessoas nesse Departamento. Eles dão o melhor e a gente vê o melhor no resultado. E eles têm um carinho enorme pelas pessoas, por todo o Departamento, por todas as pessoas, entendeu? Eu sou grato, porque o trabalho que foi feito na vida deles e eu creio que vai ser feito na vida de todas as crianças aqui. Porque eu não vejo criança dizendo: “ah, eu não quero ir...” Ao contrário, é mais fácil a Isabelly vir para cá do que ir para a Adelina⁴⁹ estudar. E ela diz: “hoje tem Adelina...?”⁵⁰ e aqui não (Renato O., pai de Matheus Henrique V.).

Mas o Departamento, para ela... Então, desde o funcionário, desde a limpeza, para ela é tudo. Então, o Departamento fez a diferença. Eu senti isso em dois filhos. A Larissa, sem isso daqui, não é ninguém. Ela é louca por isso aqui. Ela é doente pelo Departamento (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L.).

As crianças também trazem em seus relatos a percepção da dedicação dos funcionários.

É, tem gente boas, no Departamento, que se importam com o nosso futuro. E também ajudam a falar sobre o que a gente vai ser no futuro. E todo mundo tem que saber, que, aqui, o Departamento está de portas abertas para receber novas crianças, receber a gente, para ensinar coisas novas. Como assim? Aqui, a gente se espelhar em alguém, se espelhar nos professores. Como assim? Eu me espelho no trabalho de vocês. Porque o trabalho de vocês é bom para crianças que precisam. Que vocês estão de portas abertas, de coração sempre aberto para acolher quem precisa e o Departamento foi criado por uma boa causa, por isso que o nome dele é Departamento Social Santa Júlia (Jamile V., 11 anos).

Eu gosto muito do Departamento, porque aqui ensina coisas boas e aqui os educadores são muito legais (Matheus F., 9 anos).

Ao serem motivadas a desenhar suas vivências, as crianças também trouxeram em suas representações esse carinho pelos funcionários (Desenho 3).

⁴⁹Adelina Issa Aschar é o nome da escola em que a criança estuda.

⁵⁰Gesticula colocando a mão na cabeça, indicando que a criança não quer ir. Isabelly é irmã de Matheus Henrique V. e também frequenta o SCVF.

Desenho 3 - Desenho espontâneo produzido no terceiro momento da pesquisa, representa funcionários da Instituição



Fonte: Sabrina D., 10 anos

Por meio das narrativas trazidas pelas crianças, foi possível apreender como transcorrem as dinâmicas das atividades no cotidiano do serviço de convivência e fortalecimento de vínculos disponibilizado pelo Departamento Social Santa Júlia Billiart. No próximo capítulo, será possível conhecer o que significa para essas crianças vivenciar essas atividades cotidianamente, bem como as repercussões na vida da criança e de seu grupo familiar.

CAPÍTULO 4

O SCFV NO DEPARTAMENTO SOCIAL SANTA JÚLIA BILLIART: SIGNIFICADOS E REPERCUSSÕES

Para apreender os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências cotidianas, recorre-se à proposta da teoria sócio-histórica enquanto referencial teórico para este capítulo. Diante disso, é imprescindível compreender algumas de suas categorias e premissas antes de adentrar nos significados trazidos pelas crianças. Por fim, são apresentadas as repercussões das vivências cotidianas das crianças, nos convívios familiar e institucional, na perspectiva das próprias crianças e de seu grupo familiar.



4.1 A Teoria Sócio-histórica e suas Categorias

Foto 23 – Crianças durante a narrativa sobre os significados, no terceiro momento da pesquisa, na dinâmica da Teia Maluca



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

4.1.1 A concepção de homem na perspectiva sócio-histórica e suas principais categorias

A teoria sócio-histórica teve sua origem no século XX, na antiga União Soviética, “embalada pela Revolução de 1917 e pela teoria marxista”, através dos estudos de Vigotski, Leontiev e Luria. Contudo, no Ocidente, seu reconhecimento enquanto referencial teórico ocorre somente nos anos de 1970 (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 85).

Tendo como referência esta nova abordagem teórica formulada por Vigotski, buscava-se construir uma Psicologia que superasse as tradições positivistas e estudasse o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade. Para Vigotski, o mundo psíquico que temos hoje não foi nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que os homens vão construindo no

decorrer da história da humanidade (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 86).

As ideias de Vigotski foram se tornando conhecidas, com auxílio de seus seguidores, e ocupando espaço em países com diferentes estágios de desenvolvimento. No Brasil, a teoria sócio-histórica inicia-se na década de 1980 e assume uma oposição crítica em relação à visão liberal de homem.

O desafio de Vigotski foi assumido por outros teóricos, entre eles Luria e Leontiev, seus parceiros de trabalho. Sua obra ficou, por muitos anos, restrita à ex-União Soviética. Hoje, na Europa, nos Estados Unidos e em países do Terceiro Mundo, como o Brasil, Vigotski vem sendo estudado e utilizado, principalmente, nas áreas de Psicologia da Educação e Psicologia Social. No Brasil, essas duas áreas foram influenciadas pela obra de Vigotski na década de 80 — na Educação, através das teorias construtivistas da aprendizagem, principalmente a partir da influência de Emília Ferreiro; na Psicologia Social, pela atuação da professora Silvia Lane, que contribuiu significativamente para a construção de uma Psicologia Social crítica, permitindo que, ao se pensar o psiquismo humano, se falasse das condições sociais que são constitutivas deste mundo psicológico (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 87).

Uma das críticas à visão de homem defende que *não existe a natureza humana*, ou seja, o homem não é um ser autônomo que já nasce com uma essência humana predeterminada, pois o ser humano é constituído em suas relações, no meio em que vive. Diferente dos outros seres vivos, o ser humano é único e irrepetível e “um homem não pode jamais representar ou expressar a essência da humanidade”, pois é um ser particular e genérico (HELLER, 2008, p. 20). Assim, a psicologia sócio-histórica reconhece como uma de suas premissas “a condição humana”, assim compreendida:

na ideia de condição humana, nada no homem está aprioristicamente concebido. Não há nada em termos de habilidade, faculdade, valores, aptidões ou tendências que nasçam com o ser humano. As condições biológicas hereditárias do homem são a sustentação de um desenvolvimento sócio-histórico, que lhe imprimirá possibilidades, habilidades, aptidões, valores e tendências historicamente conquistados pela humanidade e que se encontram condensados nas formas culturais desenvolvidas pelos homens em sociedade (BOCK, 1999, p. 28).

Tal conceito é embasado no pensamento de Vigotski (2010, p. 395), ao defender que o desenvolvimento do pensamento e da palavra não procede apenas de uma relação de cunho genético, “mas surgem e se constituem unicamente no processo do

desenvolvimento histórico da consciência humana, sendo, elas próprias, um produto e não uma premissa da formação do homem”.

Nesse sentido, a psicologia sócio-histórica situa o homem em seu movimento histórico, fala de “um homem que se constitui em uma relação dialética com o social e a história, sendo ao mesmo tempo único, singular e histórico. Um homem que ao nascer é candidato à humanidade, mas somente a adquire no processo de apropriação do mundo” (AGUIAR, 2006, p.11).

Assim, a concepção de homem na perspectiva sócio-histórica reconhece-o enquanto

[...] **ser ativo, social e histórico.** É essa sua condição humana. O homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem, por objetivo, satisfazer suas necessidades. Mas essa ação e essas necessidades têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade. As necessidades básicas do homem não são apenas biológicas; elas, ao surgirem, são imediatamente socializadas (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 89, grifos nossos).

Para ser compreendido, o homem precisa, portanto, ser inserido nos contextos social e histórico, ser apreendido enquanto sujeito histórico, “ser social e singular, síntese de múltiplas determinações, nas relações com o social (universal), que constitui sua singularidade através das mediações sociais (particularidades/ circunstâncias específicas)” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 225). É isso que “o determina e dá sentido à sua singularidade” (BOCK, 1999, p.34).

Heller (2008, p. 34), ao falar sobre a estrutura da vida cotidiana e do homem em sua cotidianidade, também reafirma a importância de reconhecer a história no cotidiano, ao ressaltar que “a vida cotidiana não é a-histórica, ela é parte integrante da história e da vida em sociedade, “não está “fora” da história, mas no “centro” do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social”.

Para Fernando González Rey, o caráter histórico e cultural exerce forte influência tanto na configuração da subjetiva pessoal quanto na constituição da subjetividade social, entendendo que,

o caráter-histórico-cultural expressa-se na complexa e diversificada organização dos múltiplos espaços sociais em que se desenvolvem as práticas sociais, as quais se organizam subjetivamente na configuração psíquica das pessoas que se relacionam com elas, bem como na organização subjetiva dos diferentes espaços em que essas práticas têm lugar. Do mesmo modo, a configuração subjetiva das pessoas é afetada pelas contradições, desdobramentos e efeitos colaterais dos diversos acontecimentos da vida e da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 262).

Nessa teoria, que tem como fundamento o materialismo histórico e o dialético, a visão de homem é aprendida num constante movimento, no qual o homem transforma a natureza e é por ela transformado.

Assim, para conhecer o homem é preciso situá-lo em um momento histórico, identificar as determinações e desvendá-las. Para entender o movimento contraditório da totalidade na qual se encontram os indivíduos, deve-se partir do geral para o particular - para o processo individual de relação entre atividade e consciência. É necessário perceber o singular e seu movimento como parte do movimento geral e, ao revelar essas mediações, compreender não só o geral, mas o particular. E dessa forma que o indivíduo deve ser entendido pela Psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 92).

É possível, assim, compreender o ser humano a partir da historicidade, categoria essa que ilumina esse caráter transformador e na qual está intrínseca a “dialética geral das coisas” e a “história humana”. Neste sentido, “[...] para compreender historicamente o humano temos deste modo, que ter clareza de que seu processo de constituição e desenvolvimento se dá de modo dialético, portanto contraditório, jamais linear e sempre na relação com a totalidade” (AGUIAR; MACHADO, 2012, p.30).

Assim, falamos de um homem constituído numa relação dialética com o social e com a História, sendo, ao mesmo tempo, único, singular e histórico. Esse homem, constituído na e pela atividade, ao produzir sua forma humana de existência, revela - em todas as suas expressões -, a historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção. Ao mesmo tempo, esse mesmo homem expressa a sua singularidade, o novo que é capaz de produzir, os significados sociais e os sentidos subjetivos. Indivíduo e sociedade vivem uma relação na qual se incluem e se excluem ao mesmo tempo (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 224).

Vigotski, ao agregar à Psicologia os referenciais teóricos marxista, estabelece, entre um de seus princípios, que “o homem constitui-se e se transforma ao atuar sobre a natureza com sua atividade e seus instrumentos” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 87).

As relações sociais são sempre dinâmicas, transformam-se à medida que se modificam as necessidades humanas e as formas de atendê-las por meio da atividade, ressignificando a produção da existência humana.

Esse movimento tem por base o desenvolvimento das necessidades humanas e das formas de satisfazê-las, ao mesmo tempo em que só são possíveis diante de determinadas relações sociais, provocam a necessidade de transformação dessas mesmas relações e condicionam o aparecimento de novas relações sociais. Esse processo histórico é construído pelo homem e é

esse processo histórico que constrói o homem (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 87).

Além da atividade e das relações sociais que constituem o homem concreto, a linguagem também é um importante processo na constituição desse homem sócio-histórico, visto que o “indivíduo, ao adquirir as condições para sobreviver, adquire também uma visão de mundo, adquire um conjunto de significados, pois essa relação do homem com a cultura, mediada que está pelos outros homens, tem como elemento mediador fundamental a linguagem” (BOCK, 1999, p.30).

A linguagem, expressa por meio de signos socialmente construídos, exerce a importante função de mediar a atividade humana. Nesse processo, o pensamento faz a mediação entre a expressão verbal por meio da palavra. Dessa forma, o ser humano se apropria da linguagem no convívio social, que se constitui social e historicamente. Assim, “juntamente com a atividade, o homem desenvolve o pensamento. Através da linguagem, o pensamento objetiva-se, permitindo a comunicação das significações e o seu desenvolvimento” (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p.91).

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. Acontece que a comunicação imediata entre consciências não é impossível só fisicamente mas também psicologicamente. Isto só pode ser atingido por via indireta, por via mediata. Essa via é uma mediação interna do pensamento, primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Por isso o pensamento nunca é igual ao significado direto das palavras. O significado media o pensamento em sua caminhada rumo a expressão verbal, isto é, o caminho entre o pensamento e a palavra é um caminho indireto, internamente mediatizado (VIGOTSKI, 2010, p. 479).

Para apreender os significados da palavra, é necessário considerar a singularidade do sujeito concreto, situado nesse movimento que é constituído social e historicamente. Para isso, é necessário aprofundar as categorias significado e sentido, visto que “ambas, de modo diferente, nos oferecem recursos para nos aproximarmos daqueles aspectos mais próprios da singularidade do sujeito, ou seja, da sua dimensão subjetiva” (AGUIAR, 2006, p.13).

4.1.2 As Categorias Sentido e Significado

Para apreender o processo da constituição do pensamento e da linguagem é necessário recorrer às categorias sentido e significado, pois o significado da palavra é “uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento” (VIGOTSKI, 2010, p. 398).

Assim como o pensamento e a linguagem, as categorias significado e sentido formam um par dialético que, “apesar de serem diferentes, de não perderem sua singularidade, não podem ser compreendidas descoladas uma da outra, pois uma não existe sem a outra” (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Assim, entendemos e apreendermos relações como pensamento/linguagem, significado/sentido, objetivo/subjetivo como pares dialéticos, como unidades de contrários, como relações entre elementos absolutamente singulares, mas ao mesmo tempo iguais (AGUIAR, 2009, p. 59).

Dessa forma, reconhecemos o importante papel do significado, ao exercer a função de mediador entre o pensamento e a linguagem, visto que “a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior” (VIGOTSKI, 2010, p. 398). Por isso, Vigotski (2010, p. 398), ao tratar da relação entre pensamento, palavra e significado, diz que

o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos e o até mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento.

Nesse sentido, “o desenvolvimento da linguagem, produzida social e historicamente, e dos significados permite uma representação da realidade no pensamento [...]” (AGUIAR, 2009, p. 55).

Contudo, Vigotski (2010, p. 398) alerta que “o significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa”. Assim, o significado é um fenômeno de discurso quando vinculado ao pensamento e é um fenômeno da palavra consciente, dessa forma “é a unidade da palavra com o pensamento”.

Em seus estudos, Vigotski (2010, p. 409) ressalta que os significados das palavras se desenvolvem e se transformam, pois são frutos do movimento histórico.

A relação entre o pensamento e a palavra é, antes de tudo, não uma coisa mas um processo, é um movimento do pensamento à palavra e da palavra ao pensamento [...]. À luz da análise psicológica, essa relação é vista como um processo em desenvolvimento, que passa por uma série de fases e estágios, sofrendo todas as mudanças que, por todos os seus traços essenciais, podem ser suscitadas pelo desenvolvimento no verdadeiro sentido desta palavra. Naturalmente não se trata de um desenvolvimento etário e sim funcional, mas o movimento do próprio processo de pensamento dá ideia à palavra e um desenvolvimento. **O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se realiza** (grifos nossos).

Assim, adotamos a concepção de significados, conforme apontam Aguiar e Ozella (2006, p. 226), ao afirmar que:

Os significados são, portanto, produções históricas e sociais. São eles que permitem a comunicação, a socialização de nossas experiências. Muito embora sejam mais estáveis, “dicionarizados”, eles também se transformam no movimento histórico, momento em que sua natureza interior se modifica, alterando, em consequência, a relação que mantêm com o pensamento, entendido como um processo.

Tal concepção baseia-se nos pensamentos de Vigotski (2010, p. 465) que, ao estudar a complexa relação entre sentido e significado, ressalta a preponderância “do sentido da palavra sobre o seu significado na linguagem interior”. Assim, o autor conceitua a categoria sentido afirmando que,

o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido.

Dessa forma, os sentidos são bem mais abrangentes e dinâmicos, enquanto que os significados são relativamente estáveis, conforme Aguiar e Ozella (2006, p. 226), eles “referem-se, assim, aos conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, que são apropriados pelos sujeitos, configurados a partir de suas próprias subjetividades”.

Conforme a definição de Vigotski (2010, p. 465), o significado “é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos [...]”. Retomando a discussão acerca da dimensão do sentido em

relação ao significado, o autor, ainda no mesmo parágrafo, afirma que “o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido”.

Assim, para compreender o sentido de uma palavra é preciso ir além das palavras isoladas, é necessário situá-la num contexto mais amplo, na totalidade que entrelaça as dimensões afetiva, intelectual, social, cultural e histórica, pois “o sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra” (VIGOTSKI, 2010, p. 466). Portanto,

[...] os sentidos não são resposta fáceis, imediatas, mas são históricos. Constituem-se a partir de complexas reorganizações e arranjos, em que a vivência afetiva e cognitiva do sujeito, totalmente imbricadas na forma de sentidos, é acionada e mobilizada. A mobilização interna e a qualidade desses arranjos e rearranjos vão depender tanto do momento específico do sujeito, como das condições objetivas geradoras da mobilização. Essa situação, como uma totalidade, afetará e tencionará, de modo especial, algumas zonas de sentido (específicas, apesar de fluidas e contraditórias), não necessariamente ligadas, de modo claro e direto, à situação específica estimuladora, mas àqueles sentidos que, pelo seu ‘tom emocional’ (VIGOTSKI, 2003), foram, naquele momento, mais intensamente acionados. Seguramente tais sentidos foram constituídos ao longo da história do sujeito, a partir de situações outras, contendo outros apelos tantos cognitivos como afetivos (AGUIAR, 2009, p. 63).

González Rey (2013, p. 264), ao falar sobre sentido, reforça essa dimensão emocional, agregando à categoria sentido o aspecto da subjetividade, explicando, assim, o que ele chama de “sentido subjetivo”.

A subjetividade remete às formas de organização e ao desenvolvimento dos processos simbólicos em sua unidade inseparável das emoções. Em suas diferentes formas de organização, aparecem os efeitos da atividade humana sobre a organização subjetiva atual das pessoas e dos seus espaços sociais. Muitas dessas influências vividas no plano social se entrecruzam e se expressam em rápidos desdobramentos simbólicos e emocionais que aparecem estreitamente articulados entre si, gerando cadeias de efeitos que atual apenas no nível subjetivo. A unidade desses processos simbólicos e emocionais, na qual uns emergem perante a presença dos outros, sem ser sua causa, representam o que defini como sentido subjetivo.

Além de conceber a noção de sentido subjetivo, o autor também faz uma reflexão sobre a subjetividade social, dizendo que, a partir de suas experiências sociais, os sujeitos agregam diferentes sentidos subjetivos. Dessa forma, afirma que a subjetividade social “aparece como uma categoria voltada para significar a produção subjetiva dos diferentes espaços da prática social das pessoas, bem como do modo pelo

qual cada um desses espaços se configura e é configurado dentro de outros espaços dessa subjetividade social” (GONZÁLEZ REY, 2013, p.275).

De fato, “falar de sentido é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognição, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo” (AGUIAR; BOCK, 2009, p. 65). Dessa forma,

ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional. Dessa forma, na perspectiva de melhor compreender o sujeito, os significados constituem o ponto de partida: sabe-se que eles contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 226).

Esse par dialético formado por significado e sentido só pode ser compreendido quando o ser humano situa-se em sua realidade social, no contexto das relações que estabelece, nas dimensões afetiva, social, cultural e histórica que constituem a vivência humana. Assim, não é possível falar de um sem considerar o outro, pois sentido e significado caminham de forma articulada. Embora opostos, um complementa o outro numa dinâmica relação dialética.

4.2 Significados Atribuídos pelas Crianças às suas Vivências Cotidianas no SCFV

Desenho 4 - Desenho espontâneo, representando as vivências cotidianas da criança no SCFV, realizado durante o terceiro momento da pesquisa



Fonte: Cauê S., 11 anos

4.2.1 **Vínculos afetivos** :“*Eu vou me emocionar muito, quando eu for embora*” (Jamile V., 11 anos).

Um elemento que ficou muito evidente tanto nas falas das crianças, quanto nas falas dos pais foi o processo de desligamento das atividades no SCFV. Algumas crianças que participaram da pesquisa, não frequentarão mais as atividades, por completar 12 anos, em 2015, e necessitar mudar de escola ou turno escolar. O fato de prever a saída do SCFV mexe com as emoções e os sentimentos de quem está prestes a sair e também do grupo.

*Eu estava na 3ª série, quando eu entrei, foi em 2011. Já faz mais ou menos 4 anos que estou aqui. **Eu vou me emocionar muito, quando eu for embora, porque vocês fizeram parte da minha vida, vocês me ensinaram coisas novas, a maioria das coisas que eu sei eu aprendi aqui no Departamento.** [...]Eu também estou levando todas as coisas que eu já aprendi aqui, na vida, eu levo no meu caminho, mesmo que eu saia do Departamento, eu estou levando essas coisas no meu caminho. Está guardado aqui dentro [aponta para o coração]. Porque eu não vou esquecer, só porque é passado, isso daí nunca vai ser passado para mim, vai ser uma parte de uma história da minha vida. E aí eu vou saber lembrar das pessoas que me ajudaram, quando eu precisei, me ajudou (Jamile V., 11 anos).*

Jamile V., 11 anos, foi muito sábia em suas palavras. De fato “os vínculos estabelecidos ficam na lembrança e vão com ela em sua história-bagagem” (NECA, 2010, p. 31-37). Nesse sentido, a criança traz os significados de suas vivências nas relações construídas; do que conseguiu aprender; e da importância de tudo isso para a sua vida. Ao apontar para o coração, espaço privilegiado dos afetos, a criança revela que o significado de suas vivências está diretamente relacionado ao campo afetivo.

O pensamento é sempre carregado de emoções, fruto das vivências do ser humano, constituídas cultural, social e historicamente. Dessa forma, “podemos afirmar que as palavras/signos são o nosso ponto de partida, para compreender a fala de alguém não basta apreender suas palavras, é preciso apreender seu pensamento, sempre emocionado”, conforme aponta Aguiar (2006, p. 13).

É por isso que o processo de transição do pensamento para a linguagem é um processo sumamente complexo de decomposição do pensamento e sua recriação em palavras. Exatamente porque um pensamento não coincide não só com a palavra, mas também com os significados das palavras e que a transição do pensamento para a palavra passa pelo significado. No nosso pensamento, sempre existe uma segunda intenção, um subtexto oculto (VIGOTSKI, 2010, p. 478).

Desse modo, o significado também é representado na sua forma não verbal. Sabrina D., 10 anos, expressa o significado de suas vivências através do não dito, das lágrimas, fruto das emoções, ao ver se aproximar o momento da despedida.

Sabrina D., 10 anos: *Bom, eu gosto de conviver no Departamento, mesmo quando não venho. Por causa que em casa não tem quase nada para fazer. E aqui, eu tenho muita coisa para fazer. E eu posso aprender flauta, eu posso aprender educação física, grafite, violão, etc. E também... eu estou gostando de fazer essa pesquisa. E essa convivência que eu tenho aqui, para mim é tudo de bom! Por causa que todos os pequenos gostam de mim, aqui... Eu vou ficar até emocionada...*

Pesquisadora: *pode se emocionar, não tem problema.*

Sabrina D., 10 anos: *Mas...* [Sabrina se esforça para controlar a emoção, mas chora].

No pensamento de Sabrina D., cortado pela emoção e pelas lágrimas, é posto o desafio de apreender esse ‘pensamento emocionado’, que não se traduz em palavras, mas é pleno de significados.

Não podemos esquecer que o pensamento, sempre emocionado, não pode ser entendido como algo linear, fácil de ser captado; não é algo pronto, acabado. É interessante quando Vigotski afirma que o pensamento muitas vezes termina em fracasso, não se converte em palavras. Com essa afirmação, podemos entender que vivências ocorrem, que um processo está ocorrendo, mas que não se expressa claramente, ou nem é significado claramente, objetivamente, e, assim, podemos concluir que as vivências são muito mais complexas e ricas do que parecem (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

Nesse pensamento emocionado, expresso por meio das lágrimas, é possível ir além dos significados atribuídos às suas vivências e apreender o que González Rey denomina de sentido subjetivo.

Os processos sociais vividos pela pessoa não se configuram como sentidos subjetivos diretamente resultantes de experiências externas que se transformam em internas, mas sim, como uma produção subjetiva que integra diversas configurações subjetivas atuais da pessoa em torno das emoções e processos simbólicos que se desdobram no curso de suas ações em diversas áreas e de sua condição social atual (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 264).

É importante apreender essa dimensão subjetiva, pois, para cada pessoa, embora a experiência seja semelhante, a forma de ressignificá-la, geralmente, é diferente e dinâmica. Na fala de Jamile V., 11 anos, isso fica muito evidente.

Eu me lembrei que, também igual a Sabrina D., eu sei que o ano que vem também não vai dar mais para mim vir para cá. Porque eu vou ter que

estudar de manhã, então, eu vou ficar com muita saudade de todo mundo, porque vocês são meus melhores amigos; quando eu preciso, vocês me dão apoio, me dão conselhos e me dão tudo o que eu preciso; um bom conselho, me ensinam coisas novas. Como é que eu posso falar? Quando eu for para o 6º ano e for sair do Departamento, eu vou ficar bem triste. Bem triste e por um lado feliz. Porque essas coisas em nossa vida são passageiras, mais a gente sempre guarda em nosso coração as pessoas que a gente conheceu um dia (grifos nossos).

A capacidade dessa criança em ressignificar uma experiência aparentemente triste e saber retirar dela os aspectos bons é impressionante. González Rey recorda que essas revelações não costumam ocorrer de forma direta.

Os sentidos subjetivos constituem a organização **simbólico-emocional que a experiência vivida adquire e expressam-se nas mais diversas manifestações humanas, mas nunca se revelam em sua integridade em nenhuma delas tomadas separadamente**. Os sentidos subjetivos não são acessíveis de modo direto em nenhuma manifestação concreta do comportamento. Através das manifestações do sujeito e das hipóteses que se vão desenvolvendo em seu estudo é que se irão definindo as representações teóricas sobre os elementos de sentido subjetivo que se articulam e se expressam nessas manifestações (GONZÁLEZ REY, 2013, p. 264).

Além das crianças, a maioria dos pais também manifestou seus sentimentos diante do possível desligamento dos filhos.

Eu sou a Eliene, o caso dela⁵¹ é o caso meu, que o meu também vai fazer 12 anos e ele também já vai sair daqui e ele também não quer sair, ele toca flauta, toca violão e toca os outros instrumentos. Mas eu não queria que ele sáísse. Eu também tenho uma filha de 9 anos que também gosta muito daqui. Toca flauta, também faz violão e é só o que falam do Departamento: gostam daqui, das brincadeiras, das músicas. E eu gosto, eu queria mais é agradecer (Eliene C., mãe de Arthur C., e Ketelly Iorranna C.).

Os sentimentos que envolvem as narrativas tanto dos pais quanto das crianças revelam um significado oculto, que lança ao pesquisador um desafio, visto que,

“[...] não pode haver um rosto completamente desprovido de expressão”. Segundo a autora, o sentir, seja positiva ou negativamente, sempre significa estar implicado algo; a implicação vai, assim, ser vista como um fator constitutivo e inerente do atuar e do pensar. As emoções não podem, assim, ser vistas como passivas, como epifenômenos (HELLER (1986) *apud* AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 229).

⁵¹Refere-se à mãe da Jamile V., 11 anos, ao falar sobre o processo de desligamento da filha .

4.2.2 **Aprendizagem:** *“Para mim, significa um lugar que eu aprendo muitas coisas, para quando eu crescer eu fazer algumas delas”* (Cauê S., 11 anos).

O aspecto da aprendizagem foi um dos mais ressaltados pelas crianças: *“Eu gosto muito do Departamento, porque ensina coisas novas, que eu nunca aprendi”* (João Pedro G., 9 anos).

Gostar e aprender foram palavras usadas por todas as crianças durante as narrativas sobre suas vivências. Embora as atividades se desenvolvam de forma rotineira, a maneira inovadora como ocorrem desperta na criança, a cada dia, a expectativa de novas aprendizagens: *“Todos os dias, quando eu acordo de manhã, eu já fico pensando em vir para o Osem⁵², para poder aprender mais”* (Matheus F., 9 anos).

Esse aprender mais também é relacionado a uma satisfação pessoal, como é expressada na fala da Rafaela O., 10 anos: *“Desde quando eu entrei aqui eu me sinto feliz e aprendi muitas coisas. Aí, depois, eu aprendi a desenhar, fazer desenho, tocar flauta, violão, trompete, prato e aprendi a jogar capoeira.”*

Nas narrativas, as crianças contam um pouco mais sobre o que aprenderam.

Eu gosto do Departamento porque, quando eu cheguei, não sabia de nada, não sabia tocar flauta, não sabia tocar violão, tocar caixa. Eu tocava de qualquer jeito, eu tinha uma caixa lá em casa, eu tocava de qualquer jeito, eu não sabia nem onde tocava. Aí eu aprendi a mexer no computador, eu não sabia mexer em nada... nada. Tudo o que eu fazia eu desmanchava no computador e sempre minha mãe tinha que arrumar (Sabrina Larissa L., 10 anos).

O aspecto do gostar está diretamente relacionado ao ato de aprender. Esse aprender de forma prazerosa traz mais uma dimensão dos significados atribuídos pelas crianças às suas vivências cotidianas. De fato,

as atividades que acontecem nas oficinas têm como objetivo primeiro formar um ambiente socializador que propicie o desenvolvimento da identidade da criança, do adolescente e do próprio grupo, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação e descontração (BRASIL, 2010a, p.112).

⁵² Algumas crianças ainda utilizam essa antiga nomenclatura para fazer referência ao SCFV.

Além do significado expresso na forma prazerosa de aprender, as crianças também trazem a importância desse aprender para sua vida futura, pensando no que o aprender de hoje pode contribuir para uma atividade laboral em sua vida adulta.

Como todas as oficinas ensinam cada coisa boa. Como a da professora de lúdica, ela ensina a gente a fazer teatro, peça; a gente pode ser ator ou atora porque ela ensina a gente a fazer teatro, peça, a gente já pode levar esse pouquinho de coisa e ir aprendendo cada vez mais, e isso vai virar um montão de coisas que vai ficar para sempre no nosso coração guardado. Vamos supor que eu tenha um proposta de emprego de teatro, eu posso me escrever, porque eu aprendi na minha escola, quando eu era criança, eu aprendi: “Ah! Eu lembrei, a professora Jaqueline, no Departamento... aprendi...” Eu posso levar isso para minha vida, posso aceitar essa proposta, posso ganhar dinheiro com isso. Posso ajudar a minha família com essa pequena coisa que eu aprendi aqui no Departamento (Jamile V., 11 anos).

A atividade humana é produzida a partir das experiências sociais vivenciadas, da forma de organização na sociedade para o trabalho e das necessidades a serem satisfeitas. Assim, não existe atividade humana que não seja significada, pois

é constituída por meio de inúmeras mediações que só são possíveis no e pelo convívio social, no trabalho conjunto. É na e pela atividade que o homem transforma a natureza e, à medida que registra essa própria atividade internamente, vai constituindo sua subjetividade (AGUIAR; MACHADO, 2012, p. 31).

Embora estejamos falando de crianças, esse aspecto da categoria atividade é inerente à condição do ser humano, categoria à qual a criança pertence.

Através da atividade, o homem produz o necessário para satisfazer essas necessidades. A atividade de cada indivíduo, ou seja, sua ação particular, é determinada e definida pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho. Entendido como a transformação da natureza para a produção da existência humana, o trabalho só é possível em sociedade. É um processo pelo qual o homem estabelece, ao mesmo tempo, relação com a natureza e com os outros homens; essas relações determinam-se reciprocamente. Portanto, o trabalho só pode ser o entendido dentro de relações sociais determinadas. São essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade. Por isso, quando se diz que o homem é um ser ativo, diz-se, ao mesmo tempo, que ele é um ser social (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 89).

Além da aprendizagem voltada para possível atividade laboral, as crianças também trazem outro aspecto, expresso na fala de Gabriella S., 11 anos: “*Eu gosto bastante daqui, porque sempre ensinam coisas boas para a vida.*”

Essa aprendizagem para a vida está relacionada aos valores necessários para a convivência em grupo:

Sabe por quê? Porque aqui a gente faz atividades novas. Vocês ensinam como respeitar. Vocês trazem qual o nosso dever de respeitar, agradecer e as boas palavras, tudo. Na escola é bem diferente. A gente só vai mesmo para aprender a ler, escrever, etc. Porque tem gente que eu acho que não quer ser ninguém na vida, porque fica falando de negócio de fumar drogas, até lá na escola, fica falando assim: “nossa, eu vou fumar um baseado”. Fazem um monte de piadinha que não pensa em ser alguém na vida (Jamile V., 11 anos).

O Traçado Metodológico do Projovem, lançado pelo MDS em 2009, reforça essa possibilidade de apreensão de valores para a convivência em grupo.

Convívio é parte da dinâmica social na qual se desenvolve o sentimento de pertença, a construção da identidade e a afirmação da individualidade. Por meio dele se realiza a transmissão dos códigos sociais e culturais e se estabelecem os valores que norteiam a vida em sociedade. É também por meio do convívio que se estabelecem e se solidificam os vínculos humanos, inicialmente no âmbito familiar, constituindo uma rede primária de relacionamentos que asseguram afeto, proteção e cuidados e, posteriormente, nos espaços comunitários, ampliando-se o leque destes relacionamentos e tecendo-se redes secundárias, essenciais ao desenvolvimento afetivo, cognitivo e social. A segurança sentida na convivência familiar e comunitária oferecerá as bases necessárias para o amadurecimento e para a constituição de uma vida adulta saudável (BRASIL, 2009b, p.24).

De fato, as vivências das crianças no SCFV favorecem essa “aprendizagem para a vida”, que as crianças ressaltam como aspecto significativo em suas narrativas (Desenho 5).

Desenho 5 – Desenho espontâneo realizado durante o terceiro momento da pesquisa, ressaltando as regras de convivência e as vivências na oficina de informática



Fonte: Gabriella S., 11 anos

4.2.3 Vínculo institucional : *“Aqui é como se fosse a nossa segunda casa. Eu brinco, me divirto”* (Eilane Emanuelle S., 10 anos).

O espaço da “casa”, lugar da convivência, e os atos de “brincar e divertir” aspectos característicos do convívio entre as crianças, trazem mais uma dimensão dos significados atribuídos às suas vivências (Desenho 6). Alguns pais também ressaltaram esse aspecto, como se verifica na fala da Nerine V., mãe da Jamile V., 11 anos: *“Aqui é assim: brincam e aprendem com segurança, com as atividades.”*

Desenho 6 – Desenho espontâneo, representando o espaço do SCFV, realizado no terceiro momento da pesquisa



Fonte: Matheus F., 9 anos

De fato, devido ao ritmo de vida, as crianças passam mais tempo no espaço institucional - Departamento/Escola - do que em casa. Por isso, muitas dinâmicas que acontecem em “casa”, acabam sendo transferidas para o âmbito institucional, trazendo à criança essa dimensão de que a Instituição é uma extensão de sua própria casa. Além disso, a expressão: *“Aqui é como se fosse a nossa segunda casa”*, nos remete ao vínculo afetivo que a criança estabelece nesse espaço institucional. Na fala de um dos pais, é possível perceber:

E, assim,... ela fala das artes que faz aqui, faz parte da Banda, fala sobre a capoeira, também isso ela gosta muito. Esses tempos ela faz parte de tudo. Então, assim, o Departamento para ela, hoje, ele é primeiro lugar, acho que ele é mais que a própria casa, porque ela vive mais aqui do que em casa, em casa só vai para dormir, porque é Departamento/escola. A escola eu vivo⁵³. Mas, o Departamento, para ela... Então, desde o funcionário, desde a limpeza, para ela é tudo. Então, o Departamento fez a diferença. Eu senti isso em dois filhos. A Larissa, sem isso daqui, não é ninguém, não é... Ela é louca por isso aqui. Ela é doente pelo Departamento (Maria da Vitória S., mãe da Sabrina Larissa L.).

A característica de um contexto institucional que remete ao contexto familiar, possibilitando à criança a construção de vínculos, é muito importante, visto que,

num contexto institucional de característica residencial, o cotidiano ganha novo significado. É possível refletir sobre uma pedagogia em que o espaço da prática educativa diária afirme sua potencialidade como produtor de saberes que podem ser capturados para reorganizar o presente e pautar o futuro (BAPTISTA, 2006, p. 62).

É importante ressaltar que esse vínculo estabelecido com a Instituição, muitas vezes, estende-se até a adolescência. Dessa forma, há adolescentes que, há mais de 6 anos, frequentam as atividades desenvolvidas.

4.2.4 Convivência: *“Minha convivência com os amigos ficou melhor”* (Arthur C., 11 anos).

O aspecto da convivência também é relevante fator, tanto na fala das crianças quanto na fala dos pais.

Como posso dizer, estão aprendendo a solidariedade, sendo mais próximo, ainda não é essa a palavra... a convivência. Eles têm mais convivência um com os outros. Em termo de reflexo social, eu vejo daqui. De convivência com outras crianças, entendeu? Nem na creche eu via isso (Renato O., pai de Matheus Henrique V., 9 anos, destaques nossos).

Associada à ampliação dos vínculos de amizades, a convivência também é ressaltada pelas crianças: *“Agora, eu tenho colega lá onde eu moro, tenho colega aqui, tenho colega lá na escola”* (Matheus F., 9 anos).

⁵³ Gesticula com a mão, demonstrando que a criança vai empurrada.

Desenho 7 - Imagem pintada por Vinícius Matta, educador de artes, na parede da sala de oficina de informática



Fonte: Liana Freitas

Essa convivência é expressa por Matheus F., 9 anos, através da palavra “*união*”, que, para a criança, é carregada de significados, pois vai do simples ato de brincar com outras crianças para um espaço de diálogo, interação, um “*ficar junto*”.

Matheus F., 9 anos: *Para mim, isso significa união.*

Pesquisadora: *união? Como assim?*

Matheus F., 9 anos: *Porque vivência significa o que eu faço com os meus amigos, quando eu fico com eles. Que nem na ceia de Natal, estava todo mundo junto e eu sentei com meus amigos à mesa, a gente conversou...*

[...] quando eu cheguei aqui no Departamento, eu não tinha amigos. No dia que minha mãe veio fazer a matrícula, eu olhei daí para cá [aponta da recepção para o pátio]. Eu vi um monte de crianças brincando e eu pensei: “vai ser bem legal”. Quando ela me colocou aqui, no dia seguinte eu saí correndo. Aí, o dia que eu gostei mais foi o dia do passeio no sítio, eu conversei, conversei, conversei.

Foi importante questionar sobre o que a criança quis expressar com a palavra *união*, pois

Esse enriquecimento das palavras que o sentido lhes confere a partir do contexto é a lei fundamental da dinâmica do significado das palavras. A palavra incorpora, **absorve de todo o contexto com que esta entrelaçada os conteúdos intelectuais e afetivos e começa a significar mais e menos do que contem o seu significado quando a tomamos isoladamente e fora do contexto:** mais, porque o círculo dos seus significados se amplia, adquirindo adicionalmente toda uma variedade de zonas preenchidas por um novo conteúdo; menos, porque o significado abstrato da palavra se limita e se restringe aquilo que ela significa apenas em um determinado contexto. O sentido da palavra, diz Paulham, é um fenômeno complexo, móvel, que muda constantemente até certo ponto em conformidade com as consciências isoladas, para uma mesma consciência e segundo as circunstâncias. Nestes termos, o sentido da palavra é inesgotável. **A palavra só adquire sentido na**

frase, e a própria frase só adquire sentido no contexto do paragrafo, o parágrafo no contexto do livro, o livro no contexto de toda a obra de um autor. O sentido real de cada palavra é determinado, no fim das contas, por toda a riqueza dos momentos existentes na consciência e relacionados aquilo que esta expresso por uma determinada palavra. (VIGOTSKI, 2010, p. 465).

Ao ter a oportunidade de trazer, para a palavra união, o seu sentido subjetivo, Matheus entrelaça não apenas seus conteúdos intelectual e afetivo, mas, sobretudo, a riqueza que essas vivências representam em sua vida.

O significado da convivência atribuído pelas crianças às suas vivências é um aspecto muito importante, visto ser o principal caminho para obter o fortalecimento de vínculos.

Essa conjugação conceitual que delinea a convivência numa medida que permita traçar seus limites no escopo da Política de Assistência é sintetizada por Sposati (2012) quando afirma: **convivência é forma e vínculo é resultado**. Assim, é possível reconhecer que o conjunto de elementos combinados nesta narrativa também fala da produção de ligações entre sujeitos de direito, capazes de afetar e ser afetados nos encontros, produtores e produzidos pelo contexto em que vivem, capazes de escolha e decisões coletivas pelas quais se corresponsabilizam, que participam e combinam objetivos comuns e assim aprendem a participar sentindo-se pertencentes a um lugar, ou seja, capazes de identificar/reconhecer e afirmar o valor/qualidade dos vínculos constituídos em sua trajetória (BRASIL, 2013a, p.36, grifos nossos).

Desenho 8 – Desenho espontâneo realizado no terceiro momento da pesquisa



Fonte: Nikoli S., 10 anos

É interessante perceber que essa dimensão da convivência e dos vínculos entre as crianças é tão forte, que se estende mesmo após o desligamento de algumas crianças das atividades da instituição.

Chamou a atenção, durante o momento da pesquisa, o fato de uma criança pedir a câmera fotográfica para registrar o momento. Entre uma foto e outra, a criança circulou pela sala e quando viu um quadro com a foto de vários colegas que não estavam mais no SCFV, começou a recordar a convivência: “*Que saudades dos meus amigos que já saíram*” (Rafaela O., 10 anos).

Em seguida, a criança fotografou o quadro das fotos dos amigos. (Foto 24)

Foto 24 - Foto de colegas que já frequentaram o SCFV, registrada espontaneamente pela criança



Fonte: Rafaela O., 10 anos

Por meio dessa ação espontânea da criança, apreende-se o significado oculto de sentimentos despertados ao recordar a convivência com os amigos que não participam mais das atividades da Instituição.

4.2.5 Mudanças atitudinais: “Significa, vamos supor que eu estava lá no fundo do poço e vocês me renovaram, me fizeram uma nova criatura” (Jamile V., 11 anos).

Algumas crianças surpreenderam, ao atribuir às vivências no SCVF o significado da transformação em suas atitudes e comportamentos.

Significa, vamos supor que eu estava lá no fundo do poço e vocês me renovaram, me fizeram uma nova criatura, como assim? Eu era uma criança chata. Eu assumo que eu era chata. Aí, eu cheguei aqui no Departamento e fui aprendendo várias coisas; as professoras me ensinaram que não adianta nada ser chata, que a gente tem que ser uma pessoa alegre, mesmo com as dificuldades da vida, a gente tem que ser sempre alegre. E agora que eu vou para outro caminho, eu nunca vou esquecer nada, nada disso e também das pessoas que saíram daqui, eu não vou esquecer, porque a gente passa por momento de despedida na vida, mas a gente nunca vai esquecer do Departamento. Nesses quatro anos que eu passei aqui, foi ótimo, foram os melhores quatro anos na convivência que eu vivi aqui. Foram uns dos melhores quatro anos que eu já tive na minha vida. Eu acabo aprendendo coisas novas, dividindo com as minhas amigas; elas ficam cada vez perguntando o que eu tenho, para elas dividirem as coisas delas comigo, eu dividir com elas, sabe? Assim, a gente vai compartilhando muitas coisas que a gente tem com as pessoas (Jamile V., 11 anos).

Há crianças que percebem esse processo de mudança em sua própria vida, como também há aquelas que percebem a mudança na vida de outros participantes do serviço.

Um dia, tem uma pessoa que estuda aqui, mas antes dela entrar aqui, ela tirou uma nota ruim, ela tirou 5 para baixo. Aí, essa pessoa foi lá e quis bater na professora. E essa pessoa conseguiu bater na professora. Aí ele mudou de classe e foi para a minha sala. Aí, quando ele entrou aqui, ele virou uma pessoa boa (Sabrina Larissa L., 10 anos).

Essa transformação no modo de pensar e agir da criança também foi mencionada por alguns pais.

Sabe, Sabrina, quando ela tinha uns 4 anos, ela era muito assim, sabe aquelas crianças, que uma outra criança pegava o brinquedo dela e ela diz: “É meu.” Eu dizia: Lala, deixa ele brincar e ela: “Não, é meu!” Ela era assim, ela não dividia nada, tipo assim, brinquedo. E eu falava muito: Meu, essa menina vai apanhar muito. E agora não, agora, depois que ela está aqui. vamos supor, se ela vê uma pessoa na rua, ela diz: “Ó, mãe, você fez já a comida?” [mãe responde:] Eu fiz. [criança continua:] “Mãe, dá um pouco de comida para o Baiano”. Tem um moço chamado Baiano que mora lá na caverna, se chama caverna, é uma casa abandonada. [criança continua:] “Ó, mãe, hoje está frio, você fez sopa? Leva um pouco de sopa para o pobre do Baiano, coitado.” Desde o morador de rua aos cachorros da rua, ela quer

que eu compre sabonete. Ela fala: “Mãe, sabe o que a tia lá do Departamento fala? Que nós temos que dividir o nosso pouco com alguém”. [mãe fala:] Sim, nós temos que dividir o nosso pouco com alguém, agora você quer que eu vá para a Silva Bueno [rua Silva Bueno], comprar shampoo e sabonete para os cachorros, dá para aguentar? [risos] É assim, depois que ela está aqui, ela é outra criança, melhorou muito. Em casa, eu até falo: Você está muito adulta para sua idade, viu Sabrina. E ela fala: “Não, mãe, o que é isso?” (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L.).

Arthur C., 11 anos, ao expressar a mudança em seu comportamento com a frase: *“Minha convivência com os amigos ficou melhor. A gente foi se chegando mais, por causa que antes a gente não se falava quase direito”*, traz a superação de sua timidez, através da sociabilidade adquirida por meio das vivências no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

4.2.6 Valorização das atividades: *“E, também, eu gosto do Departamento, porque cada vez mais eu vou aprendendo coisas novas e eu vou falando na escola sobre o Departamento para, se uma mãe precisa de uma vaga aqui, porque ensina muitas coisas novas” (Jamile V., 11 anos).*

Outro significado apreendido através da narrativa das crianças é a importância que dão às vivências e aprendizagens adquiridas, a ponto de divulgá-las em diferentes ambientes e incentivar outras crianças a participarem do SCFV.

Sabrina Larissa L., 10 anos, compartilha com pessoas de sua família:

Todo dia que eu vou para a escola, meu primo me pergunta o que eu fiz de bom. Aí, tudo dia ele me pergunta o que eu faço aqui. Aí, eu falo a oficina que eu fiz; fiz grafite. E o meu primo todo dia enche o saco da mãe dele só para vim para cá.

Eilane Emanuelle S., 10 anos, e um grupo significativo de crianças costumam partilhar suas experiências no âmbito escolar.

O professor Gilson foi o primeiro que me ensinou a tocar, eu não conhecia ele. Quando eu chego na escola, eu conto para os meus amigos, para minha professora também. Estes dias eu estava pedindo uma flauta emprestada para ele, para levar, para tocar para os meus colegas. Meus colegas estão pedindo para a mãe deles colocarem eles aqui também. Mas ela fala que não tem vaga. Eu tenho uma amiga que disse: “Eu quero ficar lá”. Aí ela me disse também, que ano que vem, ela vai ficar aqui. Que quer ficar aqui.

É importante ressaltar que muitas crianças chegaram ao Departamento em decorrência da divulgação das próprias crianças participantes. Um processo inverso em que, as crianças, motivadas pelo que ouviram falar, insistem com os pais até eles virem à instituição para inscrevê-las. É muito comum os pais chegarem e falar: “*Eu vim aqui porque ele/ela ficou insistindo muito*”.

Lá na minha escola, na minha ex-escola, na verdade, todo mundo gosta do Departamento. Aí, ela até falou assim: “Todo mundo gosta desse Departamento Social Santa Julia Billiard”. Ela falou: “Vou ver se minha mãe consegue uma vaga para mim”. Tanto que ela está na fila de espera, que eu vi no papel. Aí eu falei: Pena que eu não vou estar no ano que vem, Barbará. Aí ela falou: “Ah, que pena, porque eu vou estudar lá”. Ela falou assim: “Eu gostei muito do Departamento Social quando eu entrei com minha mãe” (Sabrina D., 10 anos).

Ambientes em que é comum a divulgação das atividades é na comunidade ou nos cortiços onde moram.

Às vezes, eu conto para algumas pessoas de lá [sua comunidade] que aqui é bem legal. Tem um amigo meu que ele mora no mesmo lugar que eu, lá na comunidade. Ele está querendo vir para cá para o Osem. Só que eu falei para ele que ainda não tem vaga aqui, né? Então, quando abrir vaga aqui, eu vou falar para ele e para mais algumas pessoas (Matheus F., 9 anos).

Essa forma de divulgar as atividades e incentivar outras a participarem, indicam quão significativa são essas vivências para as crianças.

4.2.7 Segurança : “*Para mim, significa uma segurança*” (Iolanda Maria S., mãe de Cauê S.).

Na entrevista com os pais, também perguntamos o que significava para eles essa participação da criança no SCFV do Departamento Social Santa Júlia, e a dimensão da “segurança” foi ressaltada por vários deles.

Para mim, significa uma segurança. Porque, deixando aqui, a gente sabe que evita muita coisa, onde eu moro mesmo, tem muita criança, então ele quer estar na rua. Então eu digo: Não, na rua você não vai ficar. Ele estando vindo aqui, é uma segurança, me deixa mais tranquila. Evita dele estar na rua. Porque, hoje, criança na rua não é bom. E lá, como o ambiente é muito fechado, a gente mora num ambiente pequeno, às vezes ele diz: “Mãe, eu

quero brincar”. E aqui no Departamento é uma maneira dele estar desenvolvendo, brincando e de preencher o tempo dele. Porque, se fica em casa, ele fica preso. Só fica na televisão, na Internet, não fica ocupando a cabeça dele. Aqui, não, aqui ele está seguro. É um lugar que eu deixo e estou sossegada, eu deixo e vou trabalhar sossegada, eu trabalho sossegada. Se ele fica em casa, eu fico mais preocupada: O que está fazendo? Será que foi para a rua?. Aqui, não, aqui é uma segurança (Iolanda Maria S., mãe de Cauê S.).

Considerando que a “segurança” está diretamente ligada à dimensão da proteção social, que “deve garantir as seguintes seguranças: segurança de sobrevivência (de rendimento e de autonomia), de acolhida, de convívio ou convivência familiar” (BRASIL, PNAS, 2004, p.32). Esse significado atribuído pelos pais ratifica os objetivos das atividades realizadas no SCFV, que devem assegurar aos seus usuários tais aquisições. Eliene C., mãe de Arthur C, 11 anos, e Ketelly Iorranna C., 9 anos, também reforça essa dimensão da segurança trazida por Iolanda Maria S.

Eu gostei do dela⁵⁴ também, porque a gente vai trabalhar despreocupada, porque a gente sabe que ele está na escola, eu já coloquei em duas escolas, uma de manhã e outra à tarde, para ele não estar na rua. Por isso eu conversei, por causa do Arthur, para, no ano que vem, ele ficar aqui. Aí, ao invés de ele ficar em casa, ele vai vir para cá. Aí eu já vou para o trabalho despreocupada, porque ele está na escola. Porque, estando em casa, ele fica no vídeo game, fica vendo televisão. E às vezes é no quarto e não dá para a gente ver. A gente pensa que está fazendo uma coisa, até o negócio do e-mail já está mais complicado. Sabendo que está aqui, a gente fica mais despreocupada, a gente trabalha mais despreocupada.

Essa dimensão da segurança está relacionada à condição de mães trabalhadoras, com uma jornada de trabalho que não lhes permite estar presente com os filhos no período do contraturno escolar. “Assim, temos que partir das palavras inseridas no contexto que lhes atribui significado, entendendo aqui o contexto desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 230).

Esse aspecto da segurança é também agregado à confiança que os pais depositam na Instituição.

Aqui é aquela coisa: é bom para nós e bom para as crianças. Para as crianças, porque aqui ela está segura, aprendendo muitas coisas também, de bom para eles. E para nós é aquela coisa, né, a gente precisa também de trabalhar e estando aqui a gente sai sossegado. Logo no começo, quando a

⁵⁴ Refere-se ao significado de “segurança” atribuído por Iolanda.

gente chegou aqui em São Paulo, ela chegou com 1 ano e poucos meses, uns 6 meses, a gente arrumou uma vaga na creche para ela, aqui mesmo, próxima da Av. Nazaré. Quando ela foi a primeira vez para a creche, nossa, nós ficamos doentes, passei bastante dias, até me acostumar. Hoje, tanto aqui como na escola, à tarde, ela estando aqui, eu nem lembro, eu sei que ela está bem. É aquela coisa, que nem eu já falei. É bom para ela e bom para nós também. Nós não temos reclamação de nada até hoje. Da parte dela também. E nunca me ligaram no trabalho e falaram: “Ó, fulano fez isso, fez aquilo e ela já está aqui há uns dois a três anos, é isso aí, tudo de bom (Josivan O., pai da Suzany O.).

Também aparece o aspecto do comprometimento e clima familiar, conforme é explicitado por Aparecida V., mãe de Matheus Henrique V., 9 anos.

Desenvolve um clima familiar mesmo, desenvolve um comprometimento, não é acordar e levar não; eu sei que ele está seguro, eu sei que ele está protegido, que ele está sendo cuidado, qualquer coisa que acontecer, vai ser avisado.

Além disso, os pais também trouxeram, como característica significativa, a diferença que percebem na vida da criança e da família, reforçando a importância dos valores repassados durante as atividades e que consideram essenciais para o desenvolvimento da criança.

Na verdade, a palavra é a ‘diferença’, eu vejo aqui como a diferença. O Departamento para mim, para minha família, fez a diferença e faz a diferença. Por que fala de respeito, de segurança, de amor, de confraternização, proteção, tudo o que uma criança precisa, principalmente na idade em que eles estão agora. Agora, é o momento de eles aprenderem, que eles tem que tentar absorver as coisas boas. Porque, quando é pequeno, dois anos, um ano, tudo bem, mas quando chega 10 anos até os 25 anos é a hora deles (Maria da Vitória S., mãe da Sabrina Larissa L.).

Ao concluir esse esforço de apreender os significados atribuídos pelas crianças e seus pais, às vivências cotidianas no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, é possível destacar que possibilitam às crianças aquisições pessoais e sociais, por meio da convivência; do fortalecimento dos vínculos afetivo, familiar e institucional; da aprendizagem e do desenvolvimento de novas habilidades, além de representar para os pais um espaço de segurança e proteção incididas diretamente na vida das crianças. A fim de aprofundar esse aspecto, a seguir abordaremos as diferentes formas de repercussão dessas vivências na vida das crianças e de seus familiares.

4.3 Repercussões das vivências cotidianas das crianças, no convívio familiar e institucional, na perspectiva das próprias crianças e seu grupo familiar

Foto 25 - Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

4.3.1 Aquisições pessoais: *“Ele era muito vergonhoso, não falava e depois que ele começou a participar aqui ele começou a falar”* (Eliene C., mãe de Arthur C.).

Ao ser questionado sobre a repercussão das vivências das crianças, um grupo significativo de pais ressaltou quanto a participação nas atividades disponibilizadas pelo SCFV contribuíram para que a criança passasse de uma personalidade tímida e retraída, para a sociabilidade e interação, favorecendo o fortalecimento de vínculos tanto na família, por meio do diálogo e da partilha das atividades, quanto com vizinhos e amigos.

Ele era muito vergonhoso e não falava, e depois que ele começou a participar aqui ele começou a falar. Às vezes, ele chegava em casa e eu

tentava perguntar como é que foi na escola, para ver se ele falava, e ele ficava com vergonha. Mas, depois, ele começou a se desenvolver, e agora não para mais, conversar, conversar... já fica 'aperreando' a Toinha⁵⁵. Ele era calado, agora só vive enchendo o saco da Toinha.[Ele fala:] "Aprenda aqui comigo, que é diferente agora"⁵⁶. Agora ele está de parabéns. Já gosta de tirar fotos, que ele não gostava, maior pose. Com o celular agora, ele fala bastante, tira foto, conversa (Eliene C., mãe de Arthur C., 11 anos e Ketelly Iorranna C.).

De fato, o conjunto das atividades disponibilizadas, em geral, é precedido por diversas dinâmicas de grupo, que tem como foco a “ampliação da comunicação e interação [...]”. Essa atividade preparatória insere a criança e o adolescente no processo, facilitando a participação, vencendo a timidez, as inibições e despertando o interesse” (BRASIL, 2010a, p.122), favorecendo, assim, o estabelecimento de vínculo entre o grupo, bem como nos âmbitos familiar e comunitário. Dessa forma, tais atividades facilitam a superação da timidez e ampliam a possibilidade de participação na vida social.

“*Ela ganhou sociabilidade*”, um dos pais reforça a importância desse eixo da sociabilidade que repercute tanto no contexto familiar quanto no contexto institucional.

Quando a gente entrou aqui, os nossos filhos entraram com uma série de problemas, mais no contexto familiar do que propriamente eles. Mas era o reflexo neles. Minha filha era uma criança, entre aspas, agressiva. Mais por conta de minhas atitudes em casa, hoje não é mais. E meu filho era exatamente como eu, calmo, calmo assim, ele é exatamente como eu hoje, ele é uma criança calma. E conseguiram aflorar os dons deles aqui. O dele [Matheus], que é a música. Ele gosta muito de música. Minha filha, o que ela ganhou aqui? Ela ganhou sociabilidade, hoje ela é uma criança dócil. É difícil você tirar ela de perto de um professor, que ela se apega e fica, se tornou uma criança prestativa, para o que você chamar, ela vai e faz. É solidária. [...] (Renato O., pai de Matheus Henrique V., 9 anos)

De fato, um dos objetivos do trabalho realizado no SCFV, é “possibilitar acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais e esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades” (BRASIL, 2009, p.41).

O processo de desinibição e participação, que começa nos pequenos grupos de convivência, durante essas atividades, se estende não apenas aos ambientes familiar e comunitário, mas também ao ambiente escolar.

Meus filhos, eles aprenderam muitas coisas, principalmente o Gabriel. O Gabriel, ela é de testemunho [refere-se a Ednéia G., mãe de João Pedro G.,

⁵⁵ Vizinha Antônia Franceude O., mãe de Eilane Emanuelle S., 10 anos.

⁵⁶ Antônia Franceude O. confirma afirmando: “*Ele não pode me ver, que já fala...*” [risos].

9 anos], o Gabriel era tão envergonhoso, que se escondia atrás das paredes. Mas, hoje, como ele já está aqui já faz dois anos, na escola, ele é secretário, Gabriel é secretário da escola, viu? Ele ajuda a professora. A professora escalou ele na sala de aula, para ajudar, aí ele vai na secretaria, ele fala que a professora manda fazer aquilo, então, eu agradeço assim, porque ele se desenvolveu. A Jamile já fala, que não tem, agora que fala mais ainda. A Jamile é muito inteligente, tudo que acontece aqui ela chega falando: “Mãe: aconteceu isso, isso e isso”. Eu chego, eu chamo os dois, eu dou conselho, tudo enfim (Nerine Almeida V., mãe de Jamile V., 11 anos).

A superação da timidez e a socialização também são reconhecidas pelos pais cujos filhos mais velhos passaram pelo Departamento e hoje também apresentam significativas mudanças na interação com as pessoas.

Meu filho ficou aqui dos 6 aos 12 anos. E para mim o motivo dos meus filhos virem para o Departamento era mais aquele, que você trabalhava e não tinha com quem deixar o seu filho. Então, para falar do Departamento, para mim, o meu intuito, para falar a verdade, para os meus filhos entrarem aqui, era porque não tinha quem cuidasse, eu precisava trabalhar, mas não sabia que ia fazer tanta diferença. Meu filho era um garoto muito, muito, muito tímido; ele era um menino que se você deixasse ele sentado ali, podia chover, fazer sol, ele ficava ali, ele não dava um ‘oi’ a ninguém, não conversava nada com ninguém. “Vitor, você quer isso?” “Está bom assim?”⁵⁷ Então, com o passar do tempo, ele fez parte do coral, fazia parte da aula do violão, de curso de informática. E eu fui vendo que ele foi melhorando. Foi desabrochando, e daqui a pouco, graças a Deus, meu filho se tornou uma pessoa comunicativa. Hoje ele interage mais com as pessoas, quieto, graças a Deus, educado, muito educado, graças a Deus. Depois de um tempo, eu tive a Sabrina, que era a mesma coisa: não tem com quem deixar para trabalhar. Aí começou a vir para o Departamento. Ela sempre foi mais peralta, ela era muito brigona, ela era muito pirracenta e ela começou a vir. Hoje, não tenho o que reclamar, graças a Deus melhorou em casa, melhorou com os amigos, não acho briga dela com amiga, com amigo. Não é uma criança que sai falando palavrão, não sai insultando ninguém. Quando ele⁵⁸ chegou no Departamento, ele se isolava... chegava, sentava num canto, porque era assim, toda criança que chegava ia, brincava, e ele ficava naquele canto. Só que, hoje, ele conversa, se chegar aqui, ele não tem problema nenhum, se não entendeu, ele pergunta (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L.).

A influência das atividades nas diferentes formas de socialização também é percebida pelos pais quando a criança precisa interromper a participação no serviço antes do tempo previsto.

É tão provado, que a minha filha⁵⁹ mais velha, hoje está com 12 anos, ela saiu daqui, estava na 4ª série, hoje ela vai para a 7ª série. Então, depois que

⁵⁷ Mãe faz gestos com a cabeça demonstrando a forma como a criança se comunicava.

⁵⁸ Volta a falar do filho mais velho, que frequentou o Departamento em anos anteriores.

⁵⁹ Refere-se a Raquel, que frequentou as atividades do Departamento Social Santa Júlia entre 2011 e 2012.

a Raquel foi para a 5ª série e mudou de ano, ela mudou bastante, ficou mais fechada, não é mais brincalhona. Eu vi que mudou muita coisa, depois que ela saiu daqui, ela ficou muito fechada, por isso eu quero que ela volte para cá de novo (Maria Raimunda S., mãe de Rafaela O., 10 anos).

Nesse fato narrado pela família, fica evidente a importância dos centros de convivência não apenas enquanto espaços que afiançam aos seus usuários a segurança de convívio, mas também estimulem a inserção nas redes sociais.

A segurança de convívio se realiza por meio da oferta pública de serviços continuados e de trabalho socioeducativo que garantam a construção, restauração e fortalecimento de laços de pertencimento e vínculos sociais de natureza geracional, intergeracional, familiar, de vizinhança, societários. A defesa do direito à convivência familiar, que deve ser apoiada para que possa se concretizar, não restringe o estímulo a sociabilidades grupais e coletivas que ampliem as formas de participação social e o exercício da cidadania. Ao contrário, a segurança de convívio busca romper com a polaridade individual/coletivo, fazendo com que os atendimentos possam transitar do pessoal ao social, estimulando indivíduos e famílias a se inserirem em redes sociais que fortaleçam o reconhecimento de pautas comuns e a luta em torno de direitos coletivos” (COUTO, YAZBEK, RAICHELIS, 2011, p.43).

4.3.2 **Dialogo intrafamiliar** : “*Eles chegam cheios de novidades*” (Renato O., pai de Matheus Henrique V., 9 anos).

Foto 26 - Pais durante a dinâmica da teia realizada em entrevista grupal na sala da oficina lúdica



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014.

Aspecto evidente tanto na fala dos pais quanto na fala das crianças é a dimensão do diálogo familiar, a partir das vivências das crianças no SCFV. Alguns pais relataram a importância de parar e escutar as partilhas das crianças.

Que falta um pouco dos pais olharem um pouco para os filhos, viu? Às vezes eles chegam lá: “Olha, pai, olha o que eu fiz.”; “Ah, você não sabe o que aconteceu lá hoje”. Eles chegam cheios de novidades. É que nem a gente chegando do trabalho, eu sempre converso, a gente chega cheio de novidades um para o outro e eles chegam cheios de novidades daqui (Renato O., pai de Matheus Henrique V.).

De fato, as crianças sentem necessidade de contar o que aprenderam, conforme Jamile V., 11 anos, expressa em sua fala:

Quanto eu chego da escola, quero contar o que eu fiz no Departamento... aí ela [refere-se à sua mãe, Nerine V.] fala: “Ai, que bom! Muitas novidades para a minha filha ser alguém na vida”.

Muitos pais já criaram o hábito de iniciar o diálogo com a criança perguntando como foi o dia, dessa forma, o contato intrafamiliar, a partir das atividades que a criança realizou durante o dia, é outra forma de repercutir as vivências cotidianas no contexto familiar.

E em casa também, eu falo todas as novidades que acontecem aqui. Minha mãe fica ansiosa e sempre me pergunta como foi meu dia. Aí eu falo assim: ah, foi bom! Graças a Deus foi um dia tranquilo. Eu aprendi coisas novas, hoje eu tive, como, por exemplo, se ela me perguntar, eu falo assim: hoje eu fiquei com o professor Gilson, fiz a pesquisa. E estou gostando muito de fazer essa pesquisa (Jamile V., 11 anos).

Essa partilha, muitas vezes, é enriquecida com objetos produzidos durante as oficinas, que as crianças fazem questão de levar para a casa a fim de mostrar para os familiares.

[...] quando eu chego lá, minha mãe sempre pergunta para mim se foi legal, aí eu falo que foi. Que foi bom. Quando eu aprendo alguma coisa, eu mostro e ela diz que é bonito. Tipo, tudo o que eu faço aqui no Osem, na sala de artes, eu levo para casa, tipo, aquele anjinho, eu mostrei para a minha mãe (Matheus F., 9 anos).

Contudo, muitas vezes, a própria criança é quem ensina aos pais a importância de abrir espaços de escuta e partilha, em meio à correia do dia a dia.

No começo do ano, eu tive problema com a Sabrina assim: ela chegava daqui, ela vinha para cá na parte da manhã, então, meio-dia e quarenta, ela estava na escola. Quando dava 6 horas da noite, eu chegava da firma, estressada, às vezes, com problema lá na empresa. Aí ela falava: “Mãe, deixa eu te falar, hoje, no Departamento...” e eu: Larissa, depois você me fala do Departamento. E ela: “Está bom, mãe, depois eu te falo do Departamento... então, a sua vida é importante e a minha não é...”. Então, eu tive problema com ela assim. Depois eu ia para a cozinha fazer janta e ficava pensando naquilo que ela me falou: “Está bom... eu só estou te passando, porque a tia do Departamento fala que a gente tem que passar para vocês. E eu fiz... eu hoje consegui pintar, eu estou fazendo flauta, a gente vai tocar, a gente vai se apresentar”. Aí, depois, eu chamava ela e dizia: Vem cá, filha, fala para a mãe. E eu ouvia... Quer dizer, ela vinha para me contar e eu estava com problema lá na firma, eu não queria nem ouvir e depois eu ficava pensando... ela [falando] “Está bom, eu só estou te passando, porque a tia do Departamento falou que é pra mim conversar com você”. Aí, eu chamava ela assim... ela sentava, eu ficava no fogão fazendo comida e ela sentada no meio, me contando... Então, assim, aqui o Departamento faz mais diferença do que a própria escola, porque é raro, e eu não tenho problema com notas, com ela, não tenho. E, apesar que, ela é uma criança muito assim... conversar... só Deus, né... Então, às vezes em casa ela fala: “Ó, mãe, sabe, hoje eu almocei isso em nosso Departamento”. e eu: Ah, está bom, Larissa... [criança diz] “Está bom... eu só queria falar o que eu almocei...” mas ela [continua]: “Você não consegue fazer um escondidinho de carne?” E eu digo: Não... não sei, Larissa, não sei fazer. [criança continua falando] “Porque você não vai lá? Vê um curso de culinária para ver se você aprende a fazer alguma coisa”... desse jeito... [Grupo: risos] (Maria da Vitória, mãe de Sabrina Larissa L., 10 anos).

Um ambiente familiar que favoreça o diálogo e a partilha é muito importante, visto que, para a criança “saber que há legitimidade e interesse pela sua narrativa oferece segurança para poder partilhar questões aflitivas ou importantes e isso fortalece vínculos” (BRASIL, MDS, 2013b, p. 68) (Foto 26).

Foto 27 – Crianças recriam o diálogo no contexto familiar



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014

O relato evidencia quanto as atividades desenvolvidas repercutem diretamente no contexto familiar. A criança sente necessidade de partilhar suas vivências,

por isso se afirma que o ser humano é relacional, necessita do diálogo, da participação e da comunicação. Nesse sentido, as pessoas passam a concretizar a sua existência produzindo, recriando e realizando-se nas suas relações com o outro. Os membros familiares, portanto, se realizam no grupo familiar, ao passo que as famílias se percebem nos contextos comunitários e territoriais em que estão inseridas, ou ainda na interação com suas redes (que podem não estar no mesmo território) (BRASIL, PAIF, 2012, p. 24).

A partilha das vivências no contexto familiar, que pode acontecer tanto por meio do diálogo, quanto no simples fato de tocar um instrumento que aprendeu durante as oficinas, incide diretamente no esforço cotidiano de construir relações que favoreçam o fortalecimento dos vínculos familiares.

E ela fala muito bem daqui. Ela gosta muito de vir aqui. O que ela mais gosta de fazer aqui é tocar flauta, ficar no computador também... cantar... ela gosta muito... e em casa está sempre tocando flauta no meu ouvido. Eu falo: Gabi, faz muito barulho... está bom... chega, né. Ela toca e vai. Ela está muito bem hoje (Sueliane S., mãe de Gabriella S.).

Gabriella S., 11 anos, filha de Sueliane S., traz em sua narrativa que retoma em casa o que aprendeu nas oficinas, reforçando que o instrumento musical, às vezes, também serve como companhia nos momentos de solidão.

A convivência na minha casa é mais ou menos boa, porque no sábado e domingo minha mãe vai trabalhar cedo e eu fico em casa sozinha... numa solidão que só. Aí eu tenho uma flauta e eu fico tocando também, igual ao Cauê, eu fico tocando todas as músicas que a gente toca.

A criança, com sua capacidade criativa, ressignifica momentos difíceis de sua vida a partir das atividades que aprendeu.

Desse modo, as situações de convivência são tomadas como oportunidades que precisam ser criadas, preparadas e a experiência é o foco de análise e entendimento. A abordagem é de horizontalidade, que implica na alternância e variação de lugares, de saber e poder, com o objetivo de ampliar, fortalecer e diversificar modos de relacionamento e os laços produzidos. Esta abordagem se concretiza por meio de encontros de conversações e fazeres (BRASIL, 2013b, p.67).

Nessa dinâmica de “encontros de conversações e fazeres”, os pais também ressaltam o fato de a criança transmitir para os irmãos menores o que aprendem durante as atividades.

E eu sinto diferença, graças a Deus, nela, em termo de escola, em termo de tudo. Até mesmo de respeito dentro de casa, ela passa o que ela aprende aqui para o irmão mais novo; eu tenho um filho de 1 ano, ela passa e diz assim: “Mãe, quando o David tiver tantos anos você vai pôr ele lá no Departamento. E ele vai fazer isso, vai para arte, para o violão, tem a brinquedoteca.” Eu falo: Larissa, calma... E ela diz: “Não, mãe... é porque lá é bom. Ele vai ficar... porque quando eu tiver tantos anos, eu só vou poder ir à tarde”. Então, ela já quer ir deixando o caminho pronto para ele, já vai deixando o caminho (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L.).

Assim, por meio dos relatos, é possível apreender as diferentes formas de repercussão das vivências das crianças no âmbito da família.

4.3.3 Contexto escolar : “Às vezes, eu chego no dia de reunião e a professora me diz na porta: Ele está de parabéns” (Eliene C., mãe de Arthur C.).

Foto 28 – Crianças recriam as vivências no contexto escolar



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014.

Em seus relatos, 90% dos pais também ressaltaram a repercussão das vivências das crianças no contexto escolar, tanto na questão de rendimento escolar quanto em termos de comportamento, fato que é motivo de orgulho para muitos deles.

Bom, o Klemer⁶⁰, no colégio, é ótimo. A última reunião em que eu fui dele, a professora falou: “Olha, mãe, você não precisa nem ficar porque ele é o melhor aluno da sala”. Ele já vai fazer a 8ª série, e é muito bom. Está tudo ótimo. Realmente, ele é ótimo mesmo. A Karina é mais danadinha um pouquinho, mas também é boa (Viviane S., mãe de Karina O., 9 anos).

Alguns pais trazem como foi ocorrendo esse processo de influência das atividades no contexto escolar, a ponto de acentuar o interesse da criança pelas atividades escolares.

Então, o Cauê, como te falei, o ano passado mesmo, ele estava assim... ele sabia fazer tudo, só que eu não sei se era a pressa para brincar, ele fazia de qualquer jeito, fazia uns garranchos, não fazia bem, eu sempre pegava no pé dele. Ele sabe fazer, sabe ler, tudo, mas tinha muita preguiça, então, a letra estava tipo uns garranchos mesmo. E no tempo que tinha as voluntárias, que pegaram algumas crianças para fazer lição de casa, aí ele se dedicou mais ainda, porque ele viu como fazer tudo direitinho, ele pediu um caderno de caligrafia e começou a fazer tudo bonitinho. Agora, se você ver o caderno dele, está tudo certinho. Isso porque foi incentivado, né? As voluntárias que vieram aqui explicaram, ensinaram a fazer a lição, levavam ele para fazer a lição, ensinavam a fazer, então ele foi gostando mais. Agora, ele faz tudo bonitinho, desenha, escreve, o caderno dele parece um caderno de menina, todo com aqueles detalhinhos. Ah, mas eu digo: “olha como ele faz bonito”, agora ele está bem esperto, está tudo bem. Cada dia que passa ele faz coisas melhores (Iolanda Maria S., mãe de Cauê S., 11 anos).

Ao propiciar atividades que despertam o interesse pela vida escolar, essas vivências também contribuem para que alcancem melhor rendimento escolar.

Então, em tudo, os meus filhos aprenderam muito aqui. Aprenderam muito mesmo. A minha Jamile desenvolveu muito na escola. Não é porque é minha filha não. A Jamile foi a única criança que tirou 10 na prova de inglês, na escola. Eu dei os parabéns, todo mundo. Então, isso é um desenvolvimento, ela chega em casa, ela fala, e vem o Gabriel e fala junto... Então, é assim... que vocês permaneçam sempre assim (Nerine V., mãe da Jamile V., 11 anos).

Esse aspecto do desenvolvimento escolar, atribuído às atividades vivenciadas pelas crianças, é muito importante, visto que “a educação se constrói no cotidiano, com a escola, a família, os meios de comunicação, a convivência social, a cultura local. É desse conjunto de fatores que depende, portanto, o sucesso na escola” (MACHADO, 2006, p. 90).

⁶⁰ Klemer G. é irmão de Karina O., 9 anos, e frequenta as atividades para adolescentes no SCFV.

Fica evidente, na fala de um dos pais, que mesmo sem condições de ajudar a criança em sua lição de casa, devido à sua baixa escolaridade, ressalta a dedicação e o esforço da criança para fazer suas lições.

Bom, a minha sempre foi quietinha, gosta muito do caderno dela, dos livros dela. Ela me pergunta alguma coisa e eu nem sei... Ela me diz: “Ah, mãe você não sabe de nada?”. Ela diz: “Eu que estou ensinado a senhora, agora”. Não sei o quê... Assim, faz tempo que eu deixei a escola. Aí ela me diz: “Mãe, então eu vou perguntar para o pai”. O pai também não vai responder. Aí ela vai e fica ‘estufada’. Ela sempre está com caderno rabiscado, desenhando, fazendo contas (Antônia Franceude O., mãe de Eilane Emanuelle S., 10 anos).

Esse esforço é recompensado com um bom rendimento escolar e nas falas das crianças como dos pais é possível perceber o orgulho pelo resultado alcançado.

Na minha escola, desde o primeiro ano, quando eu entrei lá, eu nunca tirei nota baixa. Eu só comecei com 6 e agora eu tiro até o 10 (Eilane Emanuelle S., 10 anos).

Numa prova eu tirei 10. De uma só... Não.. eu acho que foi em duas, eu tirei 10. A professora até falou na reunião, ela falou e aí eu tirei 7, 8, 9... teve uma lá que eu tirei 4 (Matheus F., 9 anos).

As minhas notas são, na maioria, 8,5 ou 8. E também o que eu mais gosto das matérias é matemática e língua portuguesa, e também de inglês (Dalila S., 9 anos).

Ela tirou tudo nota 10, passou de ano graças a Deus, foi para a 5ª série. Só nota 10. A Raquel também, só nota 8 ou nota 9. Ah, graças a Deus, ela está boa mesmo (Maria Raimunda S., mãe de Rafaela O..).

E esse ano me surpreendeu, em relação ao Matheus, que a nota dele era tudo abaixo de 5, passa ou não passa. Então, era aquele desespero. No meio do ano, eu tive uma reunião e onde ele não tirava notas boas, este ano, foram todas 10 (Aparecida V., mãe de Matheus Henrique V.).

Para alguns pais, esse rendimento escolar está diretamente associado à participação da criança nas atividades do SCFV.

E o Arthur, que também é um menino maravilhoso, o meu filho mais velho fala que ele é o preferido, que eu puxo o saco dele. Mas, não é, é que ele nunca me deu trabalho na escola e depois que ele entrou aqui ele melhorou bastante. A professora dele perguntou se ele estudou em escola particular, eu falei para ela que não, que ele estudava aqui. [...] por que ele tá melhor, tá ainda melhor nas matérias: matemática, português. Ela perguntou para ele se ele estudava em escola particular, ele falou que não, que estava aqui no Santa Júlia. Ela perguntou a onde, que ela queria o endereço para colocar a filha dela. Ela falou: “ah, também vou colocar a minha” (Eliene C., mãe do Arthur C., 11 anos, e Ketelly Iorranna C., 9 anos).

Esse bom rendimento escolar é obtido graças a vários elementos, como os contextos familiar, escolar e institucional, aliados aos fatores biopsicossociais promovidos durante as oficinas que auxiliam no processo de aprendizagem da criança, tendo presente que,

a aprendizagem pode ser definida como um fenômeno biopsicossocial que acontece na relação de determinada pessoa inserida em seu meio social, em seu tempo e espaço. Ela se desenvolve no domínio das relações e interações. Um conjunto de fatores se entrelaça e pode favorecer e/ou paralisar o sistema em que ocorre a aprendizagem. Entendemos, portanto, os diversos espaços de aprendizagem (famílias, escolas, abrigos, comunidade) como desenhos sociais flexíveis compostos de pessoas que compartilham significados. Devemos pensar “com” e aprender a “fazer junto”. Criar redes de atendimento para que as crianças e os adolescentes possam desenvolver novas habilidades, sentindo-se capazes de atuar no seu meio social de maneira responsável e competente (MACHADO, 2006, p. 90).

Neste sentido, um dos aspectos que insere as crianças, nesse contexto de responsabilidade com seu papel de aluno, é a demonstração do quanto eles têm sede de uma educação mais séria, que contemple seu desejo de aprender.

Na minha escola, eu gosto bastante, mas algumas coisas não me deixam muito feliz. É quando as professoras faltam, nossa, é muito chato, a gente fica sem fazer nada, aí, a gente às vezes vai assistir filme, fica bem chato. A gente brinca lá embaixo também. E a coisa mais legal que eu acho que quando a professora não falta, é quando a gente vai estudar um pouquinho sobre a matéria que eu mais gosto, português. E os meninos todos não querem ficar estudando português, querem matemática e às vezes a gente fica na disputa. A professora pergunta para a gente se quer matemática ou ciências, aí todo mundo escolhe (Gabriella S., 11 anos).

Além do interesse em aprender, as crianças trazem outro aspecto muito importante em suas narrativas, que é a solidariedade e ajuda às demais crianças que não conseguem bom rendimento escolar.

E, também, eu gosto de compartilhar as minhas coisas com as minhas amigas. Como, por exemplo, a Bruna, ela está de recuperação, aí eu pergunto: Você pode ir na minha casa ou eu posso ir na sua para te ajudar. Se você quiser, a gente pode fazer umas contas de matemática. Depois a gente acaba aproveitando um pouco o dia, para agente brincar (Jamile V., 11 anos).

Eu ajudo as pessoas quando eu acabo a lição, daí a professora pede para ajudar. Só uma coisa que eu não gosto muito, que é das meninas que não sabem ler. A gente explica, explica, só que passa o ano e elas não sabem ler (Suzany O., 9 anos).

A narrativa dos pais complementa a fala da criança.

Bom, na escola, que é o Adelina, ela melhorou bastante também, a professora fala que ela ajuda todas as outras crianças quando elas bagunçam, elas não conseguem acompanhar. Ela [a professora] pega e escolhe os melhores para ajudar. Só que ela diz que não tem muita paciência para ajudar, porque os meninos gritam muito e não deixam ela falar. Mas ela ajuda nas lições das outras crianças (Antônia Franceude O., mãe de Eilane Emanuelle S., 10 anos).

De fato, o trabalho desenvolvido busca incentivar os laços sociais com base

em relações de solidariedade, tolerância, fraternidade e de reconhecimento e respeito à alteridade, considerando os conflitos e as contradições que permeiam as relações sociais; bem como as relações de cidadania, apoio e solidariedade para a superação das vulnerabilidades sociais (BRASIL, 2010a, p.79).

Além da entreajuda, as crianças também trazem em suas narrativas um fator muito importante - o protagonismo na escola. Esse dado é muito relevante, pois o trabalho realizado no SCFV tem como foco:

A constituição de espaço de convivência, formação para a participação e cidadania, desenvolvimento do protagonismo e da autonomia das crianças e adolescentes a partir de interesses, demandas e potencialidades dessa faixa etária. Estabelece que as intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social (BRASIL, 2010a, p.43).

Acredita-se que a vivência nessas diversas atividades reflete-se nessa capacidade de exercer o protagonismo no ambiente escolar, visto que tem por objetivo promover “o acesso de crianças, adolescentes e suas famílias aos espaços de sociabilização, a estimulação da autonomia, do empoderamento e do protagonismo na construção de identidades e no desenvolvimento de potencialidades” (BRASIL, 2010a, p.79).

Lá na minha escola, eu sou representante de sala com a professora. A professora disse que nós somos mais rápidos pra terminar as coisas, da sala inteira. Ela manda a gente na diretoria para falar isso...isso.. e aquilo. Quando eu termino, às vezes, quando tem bagunça, a professora pede para a gente ajudar várias pessoas, tem crianças de 16 anos lá, de 17... na 5ª série (Sabrina D., 10 anos).

Mas criança é criança em qualquer lugar. Nikoli S., 10 anos, ao ser questionada sobre suas vivências na escola, foi muito espontânea em dizer: “*Eu não sou santa...*”. De fato, pela carga de vulnerabilidade que muitas crianças carregam em sua história de vida, variadas vezes tal situação é refletida no contexto escolar.

Então, lá na minha escola, é bem legal, a gente estuda, tem coisas novas. E eu gosto de todas as matérias que a minha professora passa. Às vezes, a gente faz artes, a gente faz educação física, a gente ensaia alguma música com a professora, de alguma coisa que está passando. A gente já tem coisa do Natal. A gente acabou de fazer uma árvore que tem 4 lados e a gente levou para casa. A única coisa que eu não gosto lá na escola, é que eu brigo muito com os meus amigos. Eu não consigo ficar sem brigar com eles todos os dias. E eu também gosto quando acaba a escola, porque na hora da saída eu sempre saio com um calo no dedo de tanto escrever (Suzany O., 9 anos).

Às vezes, eu falo bastante. Às vezes eu fico conversando muito com os meus amigos. Mas eu só converso depois que eu terminar o que está na lousa. E a professora só deixa eu conversar com quem terminou (Matheus F., 9 anos).

Alguns pais também relatam as dificuldades dos filhos no contexto escolar.

Meu nome é Ednéia, eu sou a mãe do João Pedro. Eu fiquei muito feliz porque quando eu subi aqui, a professora [educadora do Departamento Social Santa Júlia] dele disse que ele é uma criança muito inteligente e que gosta muito dele. E realmente ele é muito inteligente. Eu perguntei para ela se aqui ele dava muito trabalho, ela me falou que não. Só que, na outra escola [regular] ele dá muito trabalho, porém, a professora dele fala: “Mãe, dar trabalho ele dá, tem dia que ele faz a lição, tem dia que não faz, mas só que se der uma prova para ele, ele sabe tudo”. Então, eu não sei explicar, por que ele é tão inteligente e, ao mesmo tempo, não quer fazer, só que a professora falou: “Ele não faz a lição, mas só teve uma prova que ele tirou 3, mas foi porque ele não quis fazer mesmo”. Então, eu fiquei muito feliz, ela falou que ele sempre traz livros. E eu tenho muita reclamação da escola dele, só que é como eu já falei. A professora fala que ele é uma criança muito inteligente. Falou que ele é a única criança que tem possibilidade de entrar numa faculdade sem eu pagar, que ele tem uma inteligência que não sabe de onde vem (Ednéia G., mãe de João Pedro G., 9 anos).

Outro aspecto diretamente relacionado à repercussão das vivências na escola é o fato de as crianças muitas vezes apresentarem espontaneamente seus talentos musicais no ambiente escolar.

E também, lá na minha escola, estava ‘matrículas abertas’⁶¹ do Santa Júlia; e também, o professor Sergio [educador de Capoeira do Departamento Social Santa Júlia] foi lá, fez as crianças tocarem e fazer capoeira. E também a gente está fazendo vários projetos. E eu falei do Departamento para a diretora, ela gostou muito. Aí, quando ela viu que a gente sabe muita coisa, ela disse que ia chamar a gente para fazer várias apresentações lá, para alegrar. Assim, ela quer mostrar coisas novas para as crianças, porque lá a gente não tem aula de música (Jamil V., 11 anos).

Esse aspecto é relevante, visto que as atividades no SCFV também têm como foco “os processos de sociabilidade para além da família e da escola, ou seja, ampliar a inclusão nas redes sociais de relacionamento e de pertencimento, ressignificando os espaços da comunidade e tecendo novas redes afetivas” (BRASIL, 2010a, p.79).

⁶¹ Faz referência ao cartaz, anunciando abertura de vagas para as atividades no SCFV em 2015.

4.3.4 **Educação:** “Uma vez, eu levei ela para onde eu trabalhava e até a minha patroa disse assim: Nossa, essa menina tem uma educação bonita” (Maria Raimunda S., mãe da Rafaela O., 10 anos).

Outra forma de repercussão apresentada pelos pais é o reflexo da educação recebida no serviço de convivência, que chama a atenção das pessoas nos diferentes ambientes frequentados pelas crianças.

E não é só quando está comigo não, é na escola. Eu já levei no trabalho e também fui muito elogiada no trabalho. Então, eu acho que aqui dentro ajudou bastante, entendeu? E lá em casa ela briga, né, porque toda criança, bagunçar, ela bagunça, mas na casa dos outros, de parentes, ela sabe ser educada. Essa parte, eu sempre elogio ela (Maria Raimunda S., mãe de Rafaela O., 10 anos).

A professora disse: “Olha, o Matheus... a educação dele chega a incomodar os demais”. Teve uma briga lá na escola, dois alunos jogaram as coisas no chão, daí um: “Ah, você que pega, e outro: você que pega”. E o Matheus saiu, foi lá e entregou para cada um. E eles ficaram bobos. E foi a atitude dele, ele teve a atitude de parar aquela briga. Então, é aquilo, é uma extensão não só em casa, daqui eles transferem para lá. Eles vêm, isso é social, não é só dentro da nossa casa, não é só aqui, não é só lá na escola, é em qualquer lugar. Eles têm que levar isso para a vida dele. E é o que está acontecendo. É uma extensão que está dando certo (Aparecida V., mãe do Matheus Henrique V., 9 anos).

Uma vez, eu levei ela para onde eu trabalhava e até a minha patroa disse assim: “Nossa, essa menina tem uma educação bonita, né?”. E eu disse assim: “É, só que não é nem eu que fico com ela, ela fica direto na escola [refere-se ao Departamento Social]. Então, não é nem eu que dou a educação. Então, ela aprende tudo aqui (Maria Raimunda S., mãe da Rafaela O., 10 anos).

De fato, os centros de convivência possibilitam essa aquisição e auxiliam os pais nesse processo de convivência.

A segurança das convivências familiar e societária como componentes da segurança de convívio social supõe necessidades a serem providas pela política de assistência social. As práticas da sociabilidade a relação à criança, ao idoso, à população de rua, às mulheres e famílias supõem políticas de incentivo e de criação de recursos, como centros de convivência onde as pessoas com situações comuns ou diversificadas possam criar laços, encontrar saídas para sua situação de vida e resguardo para os riscos que têm pela frente. Isto supõe a não aceitação de situações de reclusão, de situações de perda das relações para com familiares e a garantia das relações com os parceiros. A inexistência de apoio, orientação para lidar com as graves questões familiares na educação dos filhos, principalmente quando os pais trabalham fora de casa, o que ocorre em grande número de casos, é extremamente incidente. O padrão de sociabilidade precisa ser posto em questão, detectando as formas de comunicação em que se pauta. No caso, o processo de convivência põe em questão o grau de tolerância/intolerância da sociedade e a capacidade de, através do convívio, agir e reagir aos tratamentos subalternizadores (SPOSATI, 2009, p. 453).

Esse aspecto da educação adquirida por meio da participação nas atividades e o fato de não ter tempo para transmitir os valores para um bom convívio social foi reforçada e confirmada por muitos pais.

Eu penso dessa forma, eu não sei se é assim com vocês também, mas eu acredito que o Departamento tenha mais tempo de cuidar deles, de educar na área social, em tudo. Porque a gente trabalha. Eu trabalho perto, mas eu saio de casa às 6 horas da manhã. Então, eu saio e já deixo Larissa acordada para vim para o Departamento dela, como diz ela. Então, assim, eu vejo nas atitudes, nos cantos, que muitas vezes ela tem umas atitudes, que eu falo: Sabrina, onde você aprendeu isso? Nossa... Ô, Larissa, onde você aprendeu e ela: “No Departamento, mãe”. Então, ela vai e explica, porque isso e isso. Aí, por exemplo, passou uma menina e estava tendo uma apresentação, acho que foi de um coral. E ela: “Não pode, mãe, quando alguém está cantando, isso é muito feio”. E ela começa a passar as coisas assim. E eu não tenho tempo de passar essas coisas assim, não tenho tempo de falar isso para minha filha. Eu não tenho tempo, só que eu vejo que Sabrina, eu creio que ela aprendeu aqui. Porque eu não tenho esse tempo de ensinar as coisas para minha filha. [Maria Raimunda S.: “As minhas também aprenderam por aqui”]. É assim, por exemplo, de ouvir, você está falando alguma coisa para ela... e ela está ali ouvindo. Você pode ter certeza, que, de 20 palavras, duas ela vai absorver, nem que sejam duas, mas ela absorve, que não seja agora, mas daqui a 1 mês, dependendo da situação, ela diz: “Não, mas lembra que, naquele dia”. Ela chega a cobrar. Então, eu acredito que ela aprendeu aqui a ter muita responsabilidade. Ela é muito, tipo assim: “Mãe, tal dia tem reunião no Departamento, vai ter reunião”. E eu digo: Filha, se não der para a mãe ir, eu vou pedir para a tia Lucilene ir. E ela diz: “Mãe, a tia Lucilene não é a minha mãe. Você já não acha? O Departamento está fazendo a parte dele e você tem que fazer a sua”. [Grupo: risos] Ela fala assim, ela me enfrenta (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L.).

Essa dimensão da responsabilidade também é apontada pelos pais como reflexo do trabalho realizado no SCFV.

4.3.5 **Responsabilidade:** “O efeito da responsabilidade que é passado para os nossos filhos é que foi atípico em nós, como família” (Renato O., pai do Matheus Henrique V.).

Tanto as crianças quanto os pais ressaltam essa dimensão da responsabilidade como reflexo das vivências cotidianas no SCFV. Rafaela O., 10 anos, ao ser questionada sobre o que significava participar de tais atividades, fala: “Significa ter mais

responsabilidades.” E ao ser solicitada a esclarecer esse aspecto, complementa: “Quando a gente falta, a gente perde várias coisas”.

A narrativa de um dos pais também reforça essa responsabilidade ressaltada pela criança.

O efeito da responsabilidade que é passado para os nossos filhos é que foi atípico em nós, como família. Eu vejo que a palavra base para tudo isso é compromisso. As crianças criaram compromisso com isso. E eu vejo e parece que não, mas eu aprendi, com o Matheus, uma coisa que eu vivi há muito tempo. Eu dava um tênis e taí. Então, eu não sabia lidar com as pessoas. Eu não conseguia falar com as pessoas, falava, como posso dizer, falava em público, mas não falava para muitas pessoas. E eu aprendi com o Matheus porque eu vi a importância. Porque, quando eu me prontifiquei a tocar⁶², eu achei que era só tocar... Mas aí o Matheus: “Não, pai, vamos?” e eu disse: Vamos, vamos sim. [a criança fala para o pai:] “Olha, o compromisso dado, tem que ser cumprido, pai”. Aí, no final de semana, ele disse: “Olha, pai, só para te lembrar, é semana que vem. É semana que vem”. E aí eu disse: Ah, aí, Deus falou comigo, e eu disse: Tenho que colocar para fora tudo o que Deus tem feito na minha vida, né, na minha família. E aí eu vim [no Departamento] de manhã e disse: Ó, será que eu posso falar umas palavras? Foi muito rápido assim, mas saiu bacana. E o que me surpreendeu foi o Matheus... a exposição dele... ele há muitos anos atrás ele não pegava na mão de ninguém, ele não falava “oi” para ninguém. E, hoje, tinha o quê? Umas 60 pessoas? E hoje ele se expor... pô, na hora, eu comecei a olhar assim e me passou um filme, eu pensei: Quando a gente entrou aqui, ele era uma criança de difícil acesso, era uma criança tranquila, mas não tinha acesso, as pessoas não tinham acesso (Renato O., pai de Matheus Henrique V., 9 anos).

Este aspecto da responsabilidade, aliada à transformação das crianças, também é destacada pelos pais como repercussão positiva do trabalho. Alguns pais ressaltam essa transformação não apenas na vida de seu filho, mas também nos filhos dos vizinhos que também frequentam o Departamento Social.

4.3.6 Ambiente comunitário : “E a gente vê a diferença do vizinho que frequenta” (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L., 10 anos).

A repercussão do trabalho ultrapassa os limites da escola e da família, e também é percebida pelos vizinhos das crianças.

⁶² Renato solicitou à Instituição um tempo durante a reunião de pais para tocar com o filho e apresentar para todos o que as atividades tinham acrescentado na vida da família.

E hoje, assim, eu vejo que o Departamento não só fez e faz a diferença na nossa casa, nos nossos filhos. A gente também aprende com eles. E a gente vê a diferença do vizinho que frequenta. Por exemplo, lá na minha rua, tem meninos que frequentam aqui e você vê como era a convivência deles antes e você vê depois que eles vieram. Melhorou, seja o que for, você vê a diferença, não tem como você não ver. Eu via menino que vivia falando palavrões na rua, hoje ele passa por todo mundo e fala assim: “Oi, Vitória, tudo bem?”. Oi, tudo bem, Rafael... tudo bem. Por que você vê a diferença, você nota, e pode falar: Meu, é bom, o negócio é sério, faz a diferença, o Departamento faz (Maria da Vitória S., mãe de Sabrina Larissa L., 10 anos).

Esse reflexo do trabalho nas relações estabelecidas no ambiente comunitário de fato é uma conquista, visto que está diretamente ligado à dimensão da proteção social prevista na PNAS, especialmente quando se refere à segurança de convívio ou vivência familiar, que é realizada:

Através de ações, cuidados e serviços que reestabeçam vínculos pessoais, familiares, de vizinhança e de seguimentos social, mediante a oferta de experiências socioeducativas, lúdicas, socioculturais, desenvolvidas em rede de núcleos socioeducativos e de convivência para os diversos ciclos de vida, suas características e necessidades (BRASIL, PNAS, 2004, p.41).

De fato, é muito comum os pais comentarem que os vínculos entre os vizinhos foram reestabelecidos a partir das atividades desenvolvidas no SCFV, destacando, além da proximidade a partir da amizade entre as crianças, também os trabalhos realizados com as famílias, por meio de encontros de pais, reuniões e eventos comemorativos, que favorecem o convívio e estimulam o diálogo entre famílias vizinhas.

4.3.7 Desenvolvimento: *“Assim, eu agradeço, pelos meus filhos estarem aqui, porque a gente vê o desenvolvimento” (Nerine V., mãe da Jamile V., 11 anos).*

Segundo os pais, as vivências cotidianas no SCFV também repercutem significativamente no desenvolvimento das crianças em vários níveis. No próximo relato é possível perceber a intensidade dessa repercussão no convívio social da criança.

Teve uma apresentação no Adelina [refere-se à Escola Estadual Adelina Isa onde a criança estudou], uma apresentação que eu não esqueço, que eu nunca imaginei naquela apresentação dele. E eu não ia, eu não ia conseguir

ir, porque eu já tinha ido à reunião anterior, aí minha chefe me falou assim : “Não, é o teu filho”. Nosso primo ia no meu lugar, mas alguém ia estar lá. Eu falei: “Não importa, alguém vai estar lá da tua família”. E ela [refere-se à chefe de trabalho] falou assim: “Não, é importante que você vá”. E quando eu cheguei, no corredor, eles colocaram um tapete vermelho e verde e entraram todas as crianças vestidas de palhaço, fazendo cambalhotas e piruetas até o palquinho aonde eles iam apresentar e nesse meio estavam cantando que música? ⁶³ O Ursinho Pimpão... e nesse meio eu vi o Matheus. [Renato: Só de ouvir essa música eu choro... Eu choro porque eu não me conformo de não ter ido. Até hoje eu não me conformo, eu posso perder todas as reuniões, mas essa, eu queria ter visto] ... porque isso tirou... [Renato: Porque o Matheus saiu do casulo, entende?] O que aconteceu é que, como ele aqui, ele começou no violão, começou na banda e aquilo foi aflorando. Se não tivessem essas atividades aqui, ele jamais ia dar piruetas, não ia acontecer isso... porque em casa eu não vivo dando piruetas. A gente ouve música no fone de ouvido, mas não tem essa. Aí eu falei para a professora: O que aconteceu com o meu filho? E ela pensou que fosse algo errado, ela ficou assustada. E ela falou: “Por quê?”. E eu disse: É porque eu jamais imaginei ele dançando, entrando e fazendo piruetas. Domingo, ele fez também uma apresentação em outro lugar, cantado e dançando, nossa... [Renato: Para 3 mil pessoas]. Então, é algo que mexe... é aquela sementinha que foi lançada, é o trabalhar que a gente vê todo esse resultado (Aparecida V., mãe de Matheus Henrique V.).

Os relatos são carregados de gratidão, por esse ambiente que propicia oportunidade de desenvolvimento humano, cultural, artístico e social.

Eu sou Nerine, mãe da Jamile e do Gabriel e agradeço principalmente por ele estar aqui, porque posso dizer que meus filhos são tudo bem tratado aqui, principalmente a Jamile. E a Jamile já vai fazer 4 anos que fica aqui, e ela desenvolveu muito, ela desenvolveu muito, ela sabe desenhar tudo direitinho, e, tipo assim, eu agradeço pelos meus filhos estarem aqui, porque a gente vê o desenvolvimento, tem muita mãe que não percebe o desenvolvimento, mas tem muitas que percebem, igual eu, eu percebi muito na vida dos meus dois filhos. E ela também toca instrumentos e está aprendendo, então, para mim, eu só tenho que agradecer, eu não tenho o que falar, tipo assim, porque nós somos seres humanos, nós não somos perfeitos, né? E eu só tenho a agradecer, agradecer mesmo por tudo, que ela aprendeu e também ela vai sair, mas tem o Gabriel que vai continuar aqui, mas eu sou grata, só tenho a agradecer (Nerine V., mãe de Jamile V., 11 anos).

De fato, um dos objetivos do SCFV é “possibilitar a ampliação do universo informacional, artístico e cultural das crianças e dos adolescentes, bem como estimular o desenvolvimento de potencialidades, habilidades, talentos e propiciar sua formação cidadã” (BRASIL, 2010a,p. 37).

⁶³ Perguntam para o pai Renato e ele responde: “O Ursinho Pimpão”.

4.3.8 **Qualidade de vida**⁶⁴ : *“Hoje eu vejo uma diferença muito grande dentro do meu lar. Uma diferença tanto na vida financeira que melhorou muito, a situação minha e dos meus filhos”* (Nerine V., mãe de Jamile V., 11 anos).

A qualidade de vida tanto nas relações familiares quanto na situação econômica também foi apontada pelos pais e pelas crianças enquanto reflexão da participação nas atividades disponibilizadas pelo SCFV. De fato, “atenção às famílias tem por perspectiva fazer avançar o caráter preventivo de proteção social, de modo a fortalecer laços e vínculos sociais de pertencimento entre seus membros e indivíduos, para que suas capacidades e qualidade de vida levem à concretização” (BRASIL, PNAS, 2004, p.91).

No final do ano, eu vou viajar, minha família não mora aqui, só moram alguns, só moram as minhas tias, algumas das minhas tias, e eu fico longe dos meus avós, que eles moram em outra cidade. A minha mãe conseguiu com tanto esforço... e chegou no obstáculo de conseguir comprar passagem para a gente viajar. A minha mãe já está mais ou menos uns 15 anos longe. Aí a minha mãe criou umas condições melhores e acabou comprando passagens de avião (Jamile V., 11 anos).

É interessante perceber como as crianças também são capazes de notar esse salto na qualidade de vida da família.

Para mim, foi uma grande ajuda deixar meu filho aqui no Departamento. Porque eu deixava meu filho, eu tinha que pagar um valor. E todas as vezes em que eu tinha que deixar os dois, eu tinha que pagar um valor. E assim, para mim, hoje, a situação da Jamile e do Gabriel está muito bem graças a Deus. Porque tem um lugar que eu encontrei para colocar meus filhos e hoje eu vejo uma diferença muito grande dentro do meu lar, entendeu? Uma diferença tanto na vida financeira, que melhorou muito a minha situação e dos meus filhos, porque se eu for botar mesmo na caneta o tempo que ela ficou aqui, que ela já vai sair. Se eu fosse colocar na caneta tudo para mim gastar, eu teria gastado muito. Quer dizer, então, aqui, meus filhos aprenderam. E aqui você vê que tem uma união, uma educação muito linda, que eles passam para a família. Eu digo que, dentro do meu lar, muitas coisas se modificaram, dentro do meu lar, a respeito da família, do abraço que fala muito do abraço aqui. Isso, na minha casa, não tinha muito. Hoje tem, com os meus filhos, eles chegam, me abraçam, me beijam. Então, tudo isso eles desenvolveram aqui, porque não tinha, então, eu agradeço pelo Santa Júlia. Sempre vou agradecer pela Santa Júlia, eu sou grata (Nerine V., Mãe de Jamile V., 11 anos).

⁶⁴Qualidade de vida, relacionada à segurança de sobrevivência, conforme aponta Sposati (2009, p. 20), “Significa avançar para as condições de qualidade de vida e não sob um foco minimalista de sobrevivência. No caso inclui-se aqui o pleno exercício da capacidade humana enquanto acesso a direitos básicos de cidadania, vida individual e coletiva com acesso à rede de serviços e infraestrutura, acesso à justiça”.

Essa melhoria na qualidade de vida ressaltada tanto pelos pais quanto pelas crianças incide diretamente no ambiente familiar, de fato, essa é uma importante repercussão do trabalho social desenvolvido com as famílias das crianças que são atendidas no SCFV, que, de acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços, busca promover o

[...] trabalho social com famílias, de caráter continuado, com a finalidade de fortalecer a função protetiva das famílias, prevenir a ruptura dos seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida. Prevê o desenvolvimento de potencialidades e aquisições das famílias e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, por meio de ações de caráter preventivo, protetivo e proativo (BRASIL, 2009a, p. 6).

Nessas aquisições asseguradas por meio do trabalho social com as famílias, vale destacar o fortalecimento dos vínculos familiares.

4.3.9 Vínculos Familiares: *“Muitas coisas se modificaram dentro do meu lar a respeito da família, do abraço, que fala muito do abraço aqui. Isso, na minha casa, não tinha muito. Hoje tem, com os meus filhos, eles chegam, me abraçam, me beijam”* (Nerine V., mãe de Jamile V., 11 anos).

Foto 29 - Crianças recriam as vivências no contexto familiar, no primeiro momento da pesquisa



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014.

O fortalecimento dos vínculos familiares foi ressaltado tanto pelos pais quanto pelas crianças, em suas narrativas. O trabalho desenvolvido com os pais, reforçando a importância de estabelecer e fortalecer as relações afetivas no âmbito familiar, é uma das repercussões mais relevantes.

O Arthur sempre foi mais calmo. Agora, a Ketelly, sempre foi mais acelerada. Mas os dois, principalmente ela, mudaram bastante, depois que ela veio para cá também. Ela mudou o comportamento, ela quer dar um beijo, quer abraçar, uma hora não quer, depois ela quer de novo. Até o meu filho mais velho, que teve uma reunião aqui, estava falando sobre a família, que a mãe tem que abraçar o filho, às vezes, eu chego cansada... ele quer abraçar e eu digo: Não, deixa para depois, eu vou jantar. Ele diz: “Não, na escola [refere-se ao Departamento Social Santa Júlia Billiart] falou que tem que abraçar os filhos, para o filho ser uma rocha, né?”. Então está bom, então deixa eu te abraçar. Eu sempre falo, às vezes, eu não quero, digo: Não, deixa para depois. [O filho diz:] “Não, mas ela falou: Tem que abraçar, para o filho ser uma rocha” (Eliene C., mãe do Arthur C., 11 anos).

O fortalecimento dos vínculos familiares é uma dimensão muito importante, visto que,

Parte das relações de parentesco traz uma dimensão afetiva e apoiadora no cotidiano capaz de proteger os indivíduos e/ou grupos. Há aqui o reconhecimento de que não são todas as relações familiares que são capazes de proteger, e que aquelas que apresentam laços positivos e presença afetiva e ordinária precisam ser identificadas e valorizadas. Evidencia-se que os elementos fortalecedores são o gostar e apreciar o outro, além de contar com ele para questões prosaicas do cotidiano (BRASIL, 2013a, p.60).

Alguns pais ressaltam a extensão do fortalecimento de vínculos e consequente melhoria na convivência familiar, inclusive na família extensiva e grupo de amigos.

E é importante você saber que, além de saber que eles estão aqui, além de estar seguro, eles estão aprendendo. Estão aprendendo a solidariedade, sendo mais próximo. Eles têm mais convivência um com os outros. Que nem o Matheus, não falava um “oi”, ele não abraçava nem a minha mãe; para ele dar um beijo numa pessoa, todo mundo falava assim: “Demonstra que ele gostava muito da pessoa”. Hoje ele entende que tem que ter esse carinho com as pessoas. Eu vejo que ele aprendeu aqui. Porque na escola, em si, os professores dos meus meninos, eles não têm esse jeito de ensinar. Eles não podem passar a educação social para eles. Eles estão ajudando eles na parte física, mental, na parte de estudo, mas, em termo de reflexo social, eu vejo daqui (Renato O., pai de Matheus Henrique V., 9 anos).

A dimensão da solidariedade trazida no início da fala do Renato também foi apontada tanto pelas crianças quanto pelos pais, entre as repercussões das vivências no convívio social.

4.3.10 Laços de solidariedade: “Eu tenho que ajudar ela a fazer várias coisas, eu tenho que dividir o que eu aprendo aqui” (Jamile V., 11 anos).

O espírito de cooperação e solidariedade foi ressaltado por muitos pais e crianças, e esse dado é relevante, visto que o trabalho desenvolvido nos centros de convivência também deve “assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e para o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo” (BRASIL, 2010a, p. 37).

A gente tem que saber ajudar o próximo. Mesmo que não goste, eu tenho que saber ajudar ela, porque, qualquer coisa, eu posso precisar em alguma hora, ela pode me ajudar. Aí ela lembra: “Ela não me ajudou”. Mas, eu tenho que saber dividir a minha ajuda, eu tenho que dar a minha ajuda para ela. Eu não posso ser uma pessoa ingrata, eu tenho que saber dividir, porque a pessoa está lá, jogada lá, no final do poço, eu tenho que ajudar ela a se levantar do poço e se renovar, para ser uma nova pessoa. Eu tenho que ajudar ela a fazer várias coisas, eu tenho que dividir o que eu aprendo aqui com as pessoas. Minha mãe, toda reunião que ela vem, de vez em quando, que me vê tocar trompete, minha mãe fica muito ansiosa, ela gosta muito, porque, como é que eu posso te falar? Eu gostei muito de tudo. Eu posso levar isso como uma profissão para mim. Para minha mãe ficar cada vez mais emocionada. Como assim? Deus me deu um dom, Ele me deu um dom de praticar um instrumento, o trompete. Eu tenho que saber usar esse dom, dividir com as pessoas que não sabem. Se alguém precisar de ajuda para tocar um instrumento, eu posso dividir. Eu posso fazer várias coisas para ajudar as outras pessoas (Jamile V., 11 anos).

Foto 30 – Crianças recriam as vivências na dimensão da entreajuda



Fonte: Liana Freitas, dezembro de 2014.

É interessante perceber como a fala da criança e do familiar se complementa na forma de relatar a entreaajuda.

Teve um dia que eu respondi às minhas questões e só faltavam 5, aí, sem querer, eu ajudei a minha amiga e esqueci de responder. E a professora colocou bilhete no meu caderno: “Não fez a lição”. Aí ela colocou para minha mãe assinar e ela assinou. [A mãe falou] Que não é para deixar de fazer as minhas questões e sempre ajudar as pessoas (Dalila S., 9 anos).

A Dalila é bem calminha, é mais atenta. Essa semana veio um bilhete: “Ah, a Dalila não fez a atividade porque foi ajudar o coleguinha”. Eu disse: Dalila, como é que tu deixas de fazer a tua atividade para ir ajudar os colegas? “Ah, mãe, eu tinha que ajudar.” Eu: Ah, tudo bem, né, fazer o quê? A pessoa deve ver que não é só a gente que precisa da ajuda dos outros, a gente precisa ajudar os outros também. E eu percebi que ela está aprendendo isso aqui (Andreia S., mãe de Dalila S.).

Tanto os pais quanto as crianças atribuem o desenvolvimento desse laço de solidariedade às vivências cotidianas. Ao ser questionada sobre onde aprendeu essa dimensão da solidariedade, muitas crianças nos trouxeram respostas semelhantes a de Dalila : “*Eu aprendi aqui. Tem que ajudar um ao outro*” (Dalila S., 9 anos).

Tem gente aqui também, que tem bastante dificuldade. A Gisele [criança que frequenta o SCFV], ela ajuda a gente. A gente não está conseguindo desenhar nada, ela pergunta: “Vocês querem ajuda?” Aí eu falo: Quero. Ela divide o pouco que ela aprendeu, sobre desenhar, ela divide com a gente. A gente cada vez aprende coisas novas. Aí eu divido as minhas coisas, como eu já falei. Assim, se uma pessoa precisa tanto, tanto de um brinquedo e eu tiver esse brinquedo, mas ele está lá jogado, eu não brinco, eu prefiro dividir com essa pessoa, dar para essa pessoa, do que deixar o brinquedo lá isolado, jogado, né. Eu prefiro dividir com essa pessoa; ela quer tanto, mas tanto, tem gente precisando (Jamile V., 11 anos).

Os relatos indicam que essa dimensão da entreaajuda e da solidariedade estende-se aos diferentes ambientes frequentados pela criança.

4.3.11 Continuidade do trabalho: “*Eu acho o seguinte: a gente tem que dar continuidade, em casa, daquilo que acontece aqui. Isso é uma forma de participar*” (Renato O., pai de Matheus Henrique V.).

Diante das inúmeras repercussões trazidas tanto pelos pais quanto pelas crianças, um dos pais reforça a importância de dar continuidade ao trabalho iniciado, cultivando as aprendizagens adquiridas por meio das vivências cotidianas das crianças no SCFV.

Eu acho o seguinte, pelo que eu vejo, é que a gente tem que dar continuidade em casa, daquilo que acontece aqui. Isso é uma forma de participar. Porque aqui é uma extensão da nossa casa, entendeu? Então, a gente tem que trocar essa figurinha mesmo. Porque não é simplesmente deixar o filho aqui. Eu vejo a melhora dos meus filhos, eu vejo a melhora na minha casa, mas a gente tem que acompanhar, um com o outro. Nós, como pais, a gente tem que entender isso, tem que entender. Aproveitar o que foi ensinado para eles e manter isso, penso, assim. Porque, se a gente deixa de fazer, de dar continuidade desse trabalho de solidariedade, de amor ao próximo, a parte lúdica, em todos os aspectos, isso se perde. Porque, se chega lá fora, eles aprendem outra coisa (Renato O., pai de Matheus Henrique V.).

Realmente, esse serviço só faz sentido quando complementado com a participação ativa da família.

Diante das narrativas das crianças e seus familiares, é possível perceber que as vivências cotidianas no SCFV repercutem positivamente na vida das crianças. Entre tais repercussões, destacamos o processo de socialização; o resgate do diálogo intrafamiliar; o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; o bom desenvolvimento escolar; e a melhoria na qualidade de vida. De fato,

A proteção social de Assistência Social, em suas ações, produz aquisições materiais, sociais, socioeducativas ao cidadão e cidadã e suas famílias para suprir suas necessidades de reprodução social de vida individual e familiar; desenvolve suas capacidades e talentos para a convivência social, protagonismo e autonomia (BRASIL, PNAS, 2004, p.90).

Dessa forma, é possível inferir que as atividades desenvolvidas nesse núcleo de convivência possibilitam aos seus usuários as aquisições preconizadas pela PNAS.

Considerações Finais

*Digo: o real não está na saída nem na chegada:
ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.*
(Guimarães Rosa)

O real, de fato, se dispõe para as pessoas em plena travessia. Nesse movimento de colocar-nos a caminho para conhecer as vivências cotidianas de crianças no SCFV e suas repercussões nos convívios familiar e institucional, podemos agora partilhar as riquezas que essa travessia nos proporcionou.

Os serviços voltados para crianças e adolescentes são frutos de ampla trajetória percorrida pela Assistência Social brasileira até se firmar como política pública, bem como do processo de reconhecimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos. Nesse movimento, ressaltamos quanto as últimas duas décadas foram promissoras, no que se refere à legislação da Assistência Social, impulsionando o processo de consolidação da PNAS, iniciada em 1988, com a CF, prosseguindo com a Loas, em 1993; a PNAS, em 2004; a implementação do Suas; e a Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, em 2009, culminando com a readequação e implementação do SCFV. Tais avanços também são perceptíveis no campo da infância, pois “o Brasil tem fortalecido os mecanismos de implementação de ações integradas e intersetoriais para a promoção e proteção dos direitos de crianças e adolescentes” (BRASIL, 2010a, p. 3).

Dentre eles, os serviços socioassistenciais destacam-se como importantes mecanismos para viabilizar o acesso aos direitos afiançados pela PNAS, sobretudo pela possibilidade de assegurar não apenas bens materiais e institucionais, mas também aquisições sociais por meio das ações socioeducativas. Organizados por níveis de proteção, os serviços socioassistenciais contemplam as necessidades sociais dos usuários.

Considerando as desproteções vivenciadas por crianças e adolescentes, os SCFV, voltados para esse público, constituem-se em ricos espaços de convívio, que favorecem o fortalecimento dos vínculos familiares e sociais.

Ao percorrermos esses caminhos de conquistas legais que abriram novos horizontes na dimensão da proteção social, ressaltamos o esforço em garantir um aparato legal que assegure os direitos socioassistenciais, contudo, também ficamos instigadas a conhecer como essas legislações são desenvolvidas na prática cotidiana, visto que são poucos os documentos que demonstram essa dimensão, deixando ocultas as significativas vivências dos usuários no cotidiano desses serviços. Dar visibilidade a essas vivência é importante, pois “conhecer histórias de vida, lá onde elas efetivamente ocorrem, nas tramas do cotidiano, permite ainda que possam ser contempladas na intervenção profissional e na formulação de políticas sociais” (MARTINELLI, 2012a, p. 7).

Considerando o cunho qualitativo desta pesquisa, desenvolvida por meio da história oral, que permite a estreita aproximação das vivências cotidianas das pessoas, trilhamos os caminhos da história oral temática, centrando-nos nas vivências cotidianas das crianças no SCFV e suas repercussões no convívio familiar e no institucional.

A partir dos relatos das crianças e de seu grupo familiar, percorremos um rico caminho, que nos possibilitou conhecer como transcorrem as dinâmicas das atividades no cotidiano desse serviço, a partir do olhar e da voz das próprias crianças.

Ao nos deixarmos conduzir pelas mãos das crianças, adentramos esse precioso espaço de suas vivências por meio dos grupos de convivências e das atividades de cunho cultural, artístico, esportivo e recreativo, disponibilizadas nesse serviço, foi possível verificar que tais vivências estão permeadas pelos inúmeros elementos que compõem a estrutura da vida cotidiana, revelando-se vivamente presente no contexto da vida cotidiana infantil, entre elas destacando-se a espontaneidade, rotina, historicidade, moral, heterogeneidade, entonação, imitação e o pensamento ultragenalizado.

As atividades que estimulam o protagonismo das crianças e o fortalecimento dos vínculos por meio de grupos específicos se constituem em importantes meios para fortalecer os vínculos familiares e sociais, além de contribuírem para a ampliação do universo informacional. Assim, os relatos permitiram verificar quão amplas, dinâmicas e intensas são as vivências cotidianas das crianças no interior do SCFV.

Isso ficou evidente quando verificado os significados atribuídos pelas crianças às suas vivências, apreendidos por meio da palavra, de desenhos, fatos, e até mesmo expressões não verbais manifestadas por meio das emoções ao narrar tais vivências.

Nesse movimento, foi possível apreender não apenas os significados, mas também os sentidos subjetivos que essas vivências geram na vida das crianças.

Tais significados e sentidos trazem diversas dimensões, seja no campo dos vínculos afetivos, de aprendizagens, espaço de convivência, e segurança.

Assim, em seus relatos, as crianças revelaram que os significados de suas vivências estão diretamente associados ao campo afetivo; a convivência durante as atividades favoreceram a construção de novas relações de amizade, estimularam e fortaleceram vínculos a tal ponto que, ao chegar o tempo do desligamento das atividades no SCFV, geram sentimentos de saudade e tristeza pela dor da separação.

Além disso, as crianças também ressaltaram as aprendizagens adquiridas por meios das diferentes oficinas lúdicas, culturais, recreativas e esportivas como aspectos significativos dessa vivência, ressaltando, sobretudo, a forma prazerosa de adquirir novas habilidades e ampliar seu universo de conhecimento, que as levam, inclusive, a associar tais aprendizados à possibilidade de desenvolver uma atividade laboral na vida adulta. Outro aspecto dessa aprendizagem, trazido entre os significados, é a apreensão dos valores necessários para a convivência grupal, destacada por uma das crianças enquanto *“aprendizagem para a vida”*.

As crianças, em sua capacidade criativa, também utilizaram representações para expressar seus significados, como a *“casa”*. Ao reconhecer esse espaço institucional como sua segunda casa, revelam esse sentimento de pertença e, sobretudo, do vínculo afetivo estabelecido no espaço institucional e que é construído cotidianamente, por meio da convivência, que vai desde brincar com outras crianças até um ambiente que favorece o diálogo, trocas de conhecimentos e interação. Esse aspecto da convivência atribuído pelas crianças às suas vivências reforça quanto os SCFV favorecem um ambiente socializador e construtor de vínculos.

Essa convivência em grupo também promoveu mudanças nas atitudes e no comportamento das crianças, que estabeleceram laços de solidariedade e respeito entre elas.

Os significados também foram expressos nas formas que as crianças encontram para compartilhar suas vivências nos diferentes ambientes que frequentam, despertando em outras o desejo de também participar das atividades oferecidas no SCFV.

Os pais, por sua vez, também trouxeram quatro dimensões do que significa a participação da criança em tais atividades: a dimensão da segurança; da confiança no

trabalho desenvolvido; o favorecimento do comprometimento familiar; e a importância dos valores repassados.

Por meio dos relatos, foi possível verificar que tais vivências proporcionam às crianças um processo de socialização, construção e fortalecimentos dos vínculos, por meio da convivência; um ambiente de aprendizagem e troca de saberes e vivências; além de representar para os pais um espaço de segurança e proteção capaz de incidir tanto na vida da criança quanto na dos familiares e pessoas próximas.

O fato se torna mais evidente ao conhecermos as repercussões de tais vivências nos contextos familiar e institucional.

As narrativas demonstram que o processo de sociabilidade vivenciado pelas crianças, a partir das ações socioeducativas, facilitou aquisições pessoais, como a superação da timidez, e ampliou a possibilidade de maior participação e interação tanto no contexto familiar quanto no contexto social.

No ambiente familiar, ficou evidente o resgate do diálogo intrafamiliar, incentivado a partir das vivências das crianças no SCFV, favorecendo, portanto, o fortalecimento do vínculo entre seus membros.

As repercussões no contexto escolar trazem dimensões que variam desde o despertar do interesse pelas atividades escolares; o bom rendimento escolar; a ajuda às demais crianças com menor rendimento escolar; a ampliação da sociabilidade e partilha das habilidades adquiridas por meio das atividades; até o protagonismo de algumas crianças na escola.

Cabe destacar que tais repercussões ultrapassam o ambiente familiar e o escolar e se expressam nos mais diversos espaços frequentados pelas crianças. Assim, em seus relatos, os pais também ressaltam que a educação recebida no SCFV reflete-se diretamente nas atitudes comportamentais da criança, tornando-se motivo de elogios e orgulho. Além da educação, também são citados outros valores como responsabilidade, compromisso, respeito mútuo, espírito de cooperação e solidariedade, despertados na criança.

Também fica evidente o reflexo das vivências cotidianas das crianças nas relações estabelecidas no ambiente comunitário, de tal forma que até os vizinhos reconhecem o fortalecimento dos vínculos comunitários a partir das atitudes das crianças participantes.

O desenvolvimento das crianças em vários níveis, especialmente no cultural e artístico, também são muito ressaltados pelos pais, entre as ressonâncias do trabalho desenvolvido.

Outras repercussões que remetem diretamente às seguranças afiançadas pelo PNAS são as influências na melhoria da qualidade de vida, tanto nas relações familiares quanto na situação econômica. Consequentemente, o visível fortalecimento de vínculos no convívio familiar é ressaltado por muitos pais e crianças.

Diante das narrativas das crianças e seus familiares acerca dos significados e das repercussões das vivências cotidianas no SCFV, podemos afirmar que, de fato, proporcionam aos usuários um espaço propício para as aquisições previstas tanto na PNAS quanto na Tipificação dos SCFV, especialmente no que se refere às seguranças de acolhida, autonomia, convívio familiar e comunitário. As atividades socioeducativas, lúdicas, socioculturais, desenvolvidas nesse núcleo de convivência, possibilitam aquisições pessoais e sociais; abrem espaço para o convívio sociofamiliar e o comunitário; revigoram os laços de pertencimento e os vínculos familiares e sociais, repercutindo diretamente na melhoria da qualidade de vida de seus participantes.

Esta pesquisa também contribui para a sistematização do conhecimento produzido no próprio campo de trabalho, bem como para ampliar as informações nessa área, criando subsídios para a implementação desse serviço de forma mais participativa.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sergio. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia, Ciência e Profissão**. 2006, 26 (2), 222-245. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v26n2/v26n2a06.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira (Org.). **Sentido e significado do professor na perspectiva sócio-histórica**: relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

_____. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês B.; Maria da Graça M. Gonçalves (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; MACHADO, Virginia. A pesquisa sobre atividade docente: contribuições teórico-metodológicas da pesquisa sócio-histórica. In: LIBERALI, Fernanda coelho; DAMIANOVIC. **A teoria da atividade sócio-histórico-cultural e a escola recriando realidades sociais**. Campinas; São Paulo: Editores, 2012.

BAPTISTA, Myrian Veras. Um olhar para a história. In: BAPTISTA, Myrian Veras. (Coord.). **Abrigo**: comunidade de acolhida e socioeducação. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. Coletânea abrigar; 1.

_____. A relação teoria/método: base do diálogo profissional com a realidade. **A prática profissional do assistente social**: teoria, ação, construção do conhecimento. São Paulo: Veras Editora, 2009.

_____, Myrian Veras. A ação profissional no cotidiano. In: MARTINELLI, Maria Lúcia (Org.). **O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **A investigação em serviço social**. São Paulo: Veras Editora, 2006.

_____. Myrian Veras. **Pedagogia do vínculo**. Inédito.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política – ensaios sobre literatura e história da cultura. I **Obras Escolhidas**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. reform. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. **Aventuras do Barão de Mückhausen na psicologia.** São Paulo: Cortez-Fapesp, 1999.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **A particularidade da pesquisa no serviço social.** Tese (Doutorado)- Programa de Pós-graduação em Serviço Social da PUC-SP, São Paulo, 2005.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Orgânica da Assistência Social.** Lei 8.742, de 7 de dezembro de 1993, Brasília/DF: Senado, 1993.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Política nacional de assistência social. PNAS/2004.** Brasília/DF, 2004.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Norma operacional básica – NOB/Suas.** Brasília/DF: MDS, 2005.

_____. Presidência da República. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Plano nacional de promoção, proteção e defesa do direito de crianças e adolescentes à convivência familiar e comunitária.** Brasília/DF: MDS, 2006

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Tipificação nacional de serviços socioassistenciais.** Brasília/DF: MDS, 2009a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Traçado metodológico Projovem adolescente: serviço socioeducativo.** Brasília/DF: MDS, 2009b.

_____. Ministério do 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: prioridade para crianças e adolescentes integrantes do Programa Peti.** Brasília/DF: MDS, 2010a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças de até 6 anos e suas famílias.** Departamento de Proteção Social Básica. Brasília/DF: MDS, 2010b.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas: centro de referência especializado de assistência social – Creas/ Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome.** Brasília: MDS, 2011.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações técnicas sobre o Paif.** Brasília/DF: MDS, 2012.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos.** Brasília: MDS, 2013a.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Reordenamento do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília: MDS, 2013b.

CALVINO, Ítalo. **As cidades invisíveis**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999

CAMPOS, Maria Malta. Por que é importante ouvir a criança? A participação das crianças pequenas na pesquisa científica. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MÜLLER, Fernanda. Ética nas pesquisas com crianças: uma problematização necessária. In: MÜLLER, Fernanda (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. 2. reimpr., São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

CND. Congregação Notre Dame. **Mapa estratégico**, 2013.

_____. **Balanço social 2012**. A evolução da gestão estratégica em assistência social. Passo Fundo: Assecomnd, 2013.

COUTO, Berenice Rojas. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira: uma equação possível?** 2. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita; SILVA e SILVA, Maria Ozanira; RAICHELIS, Raquel (Orgs.). **O sistema único de assistência social no Brasil: uma realidade em movimento**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. **Ouvindo crianças na consulta sobre qualidade na educação infantil**. In: _____. (Org.). **A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008

DELGADO, Ana Cristina Coll; MÜLLER, Fernanda. Abordagens etnográficas nas pesquisas com crianças. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: A escuta de crianças em pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2008.

EDUCADORES SOCIAIS, uma outra educação possível. **Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos para crianças e adolescentes**, jan. 2014. Polígrafo do curso.

FERREIRA, Stela da Silva. **NOB-RH anotada e comentada** – Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2011.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Herculano Ricardo. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

FILHO, Altino José Martins; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Metodologias de pesquisas com crianças. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.18, n. 2, p. 8-28, jul./dez. 2010. Disponível em:

<<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/1496>>. Acesso em: 12 jan. 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

FREITAS, Liana Ferreira. **No tear da vida cotidiana**: tecendo os fios das vivências cotidianas do ser humano. Trabalho apresentado na Disciplina Vida Cotidiana, professora Leila Blass.

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **O social na psicologia e a psicologia social**: a emergência do sujeito. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

_____. O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**: Os processos de construção da informação. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2010.

_____. **O pensamento de Vigotsky**: contribuições, desdobramentos e desenvolvimento. São Paulo: Hucitec, 2013.

GRAUE, M. Elizabeth; WALSH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças**: teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Colauste Gulbenkian, 2003.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

_____. **Sociología de la vida cotidiana**. 3. ed. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

IPEAS. Tipificação nacional de serviços socioassistenciais. In: _____. **Políticas sociais**: acompanhamento e análise, v. 1, jun. 2000, Brasília/DF: Ipea, 2011. Livro digital.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Condições de trabalho e materialização do projeto ético-político profissional** (versão preliminar). Palestra proferida no XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 2010.

IANNI, Octavio. **Enigmas da modernidade-mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. **A ideia de Brasil moderno**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

JACCOUD, Luciana de Barros. Proteção social no Brasil: debates e desafios. In: UNESCO. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no Brasil**. Brasília. MDS, Unesco, 2009.

_____. Política pública e oferta privada um desafio para a consolidação da PNAS, In:

STUCHI, Carolina; PAULA, Renato; PAZ, Rosangela. **Assistência social e filantropia: cenários contemporâneos**. São Paulo: Veras Editora, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, Martin, Gastell (Eds.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

KHOURY, Yara Aun. Narrativas orais na investigação da história social. In: _____. **Proj. história**. São Paulo, 220, jun. 2001.

KOSMINSKY, Ethel Volfzon. Pesquisas com crianças e jovens: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: MÜLLER, Fernanda. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativas: onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

LEFÉBVRE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

MACHADO, Maria Elizabeth. Sucesso na escola: rede de aprendizagem. In: BAPTISTA, Myrian Veras. (Coord.). **Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação 7**. São Paulo: Instituto Camargo Corrêa, 2006. Coletânea abrigar.

MARTINELLI, Maria Lúcia. O serviço social e a consolidação de direitos: desafios contemporâneos. **Revista Serviço Social e Saúde**, Unicamp, v. X, n. 12, dez. 2011.

_____. **Pesquisa qualitativa: um instigante desafio**. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2012a.

_____. **História oral: exercício democrático da palavra**. São Paulo: Texto didático, PUC-SP, 2012b.

_____. Os métodos na pesquisa. A pesquisa qualitativa. **Revista Temporalis**. Ano V, n.9, jan./jun, 2005. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: modernidade e história na modernidade anômala**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 32 ed., Petrópolis: Vozes, 2012.

MOTTA, Maria Alice Alves da; URT, Sônia da Cunha. Pensando o sujeito: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. **Psicologia em estudo**. Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n4/v14n4a02.pdf>>. Acesso em: 1º dez. 2014.

MUNIZ, Egli; MARTINELLI, Maria Lucia; EGGER-MOELLWALD, Maria Tereza; CHIACHIO, Neiri Bruno. O conceito de serviços socioassistenciais: uma contribuição

para o debate. IV CONFERÊNCIA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Caderno de textos**. 2007. Disponível em: <www.mds.gov.br/cnas/.../vi.../caderno-de-textos-vi-conferencia.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2013.

_____. Qualificação dos serviços socioassistenciais para a consolidação do Suas e acesso aos direitos socioassistenciais. In: Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. VIII CONFERÊNCIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: Consolidar o Suas e valorizar seus trabalhadores. **Caderno de textos**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Assistência Social, MDS, 2011a.

_____. Equipes de referência no Suas e as responsabilidades dos trabalhadores. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Gestão do trabalho do âmbito do Suas**: uma contribuição necessária. Brasília/DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, Editora Brasil, 2011b.

NECA. Associação dos Pesquisadores de Núcleos de Estudos e Pesquisas sobre a Criança e o Adolescente. ELAGE, Bruna (Coord. e Ed.). **História de vida**: identidade e proteção: a história de Martin e seus irmãos. São Paulo: Associação Fazendo História, 2010. Coleção Abrigos em Movimento.

PAIS, José Machado. **Vida cotidiana**: enigmas e revelações. São Paulo: Cortez, 2003.

PAUGAM, Serge. Abordagem sociológica da exclusão. **Por uma sociologia da exclusão**: o debate com Serge Paugam. São Paulo: Maura Pardini Bicudo Vêras: Educ, 1999.

_____. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais. Uma dimensão essencial do processo de desqualificação social. In: SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed., Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

_____. O homem socialmente desqualificado. In: BÓGUS, Lúcia; YAZBEK, Maria Carmelita; BELFIORE-WANDERLEY, Mariangela. **Desigualdade e a questão social**. 4. ed. São Paulo: Educ, 2013.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **Teoria do vínculo**. Tradução de Eliane Toscano Zamikhowsky, 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. **Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História**, n. 14, São Paulo: PUC-SP: Educ, 1997.

PLANO DE AÇÃO. Departamento Social Santa Júlia Billiart, 2014.

QUEIROZ, Cleonilda. Prática pedagógica na assistência social: fortalecendo o processo de inclusão social através do Cras, Recife. sd. **Projeto de capacitação** - prática político-pedagógica: ferramenta de inclusão social. Disponível em: <http://www.egem.org.br/arquivosbd/basico/0.692590001254242755pratica_politico_pedagogica_na_assistencia_social.pdf>. Acesso em: 1º maio 2013.

RAICHELIS, Raquel. O trabalho e os trabalhadores no Suas: o enfrentamento necessário na assistência social. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Gestão do trabalho no âmbito do Suas**: uma contribuição necessária. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social: Brasil, 2011.

RELATÓRIO DE ATIVIDADES. Departamento Social Santa Júlia Billiard. 2014. Documento institucional.

RIZZOTTI, Maria Luiza Amaral. A Aliança estratégica entre os trabalhadores e os usuários do Suas. In: BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Gestão do trabalho no âmbito do Suas**: uma contribuição necessária. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social: Brasil, 2011.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (Org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez, 2008.

ROJAS, Juana E. Arias. O indizível e o dizível na história oral. In: MARTINELLI, Maria Lúcia. **Pesquisa qualitativa**: um instigante desafio. 2. ed. São Paulo: Veras Editora, 2012.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde (Org.). A delicada arte da conversa e da escuta. **Cada caso é um caso**: estudos de caso, projeto de atendimento. São Paulo: Neca, 2010.

SAWAIA, Bader (Org.). **As artimanhas da exclusão análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 11. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. In: FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; YAZBEK, Maria Carmelita; GIOVANNI, Geraldo di. **A política social brasileira no século XXI**: a prevalência dos programas de transferência de renda. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVEIRA, Jucimeri Isolda. Gestão do trabalho: concepções e significados para o Suas. In: BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Gestão do trabalho no âmbito do Suas**: uma contribuição necessária. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social: Brasil, 2011.

SOARES, Natália Fernandes. A investigação participativa no grupo social da infância. Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho, Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 1, p. 25, jan./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/soares.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2014.

SPOSATI, Aldaíza. Modelo brasileiro de proteção social não contributivo: concepções fundantes. In: UNESCO. **Concepção e gestão da proteção social não contributiva no**

Brasil. Brasília/DF: MDS, Unesco, 2009.

_____. Desafios do Sistema de Proteção Social. In: STUCHI, Carolina; PAULA, Renato; PAZ, Rosangela. **Assistência social e filantropia: cenários contemporâneos.** São Paulo: Veras Editora, 2012.

URBAN, Maria Lourdes. **Trajetória histórica e pedagógica do colégio Rainha dos Apóstolos na vila Monumento de São Paulo (1944-2000).** Passo Fundo/RS, 2003. ISBN: 85-903461-1-0.

VIGOTSKI, L. S.. **A construção do pensamento e da linguagem.** Texto integral, traduzido do russo Pensamento e Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

YAZBEK, Maria Carmelita. Sistema de proteção social brasileiro: modelo, dilemas e desafios. Conferência Magna. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DO BPC. MDS, 2010. Disponível em: < [http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/eventos/assistencia-social/seminario-internacional-bpc/sobre evento/apresentacoes/arquivos/Maria%20Carmelita%20Yazbek%20-%20Protecao%20Social.pdf/download](http://www.mds.gov.br/saladeimprensa/eventos/assistencia-social/seminario-internacional-bpc/sobre%20evento/apresentacoes/arquivos/Maria%20Carmelita%20Yazbek%20-%20Protecao%20Social.pdf/download)>. Acesso em: 10 nov. 2014.

_____. Maria Carmelita. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 110, p. 288-322, abr./jun. 2012.

_____. Maria Carmelita. A dimensão política do trabalho do assistente social. **Revista Serviço Social e Sociedade.** São Paulo, n. 120, p. 677-693, out./dez. 2014

ANEXOS

Anexo A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: Vivências Cotidianas de Crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no Departamento Social Santa Júlia Billiard

Nome da Pesquisadora: Liana Ferreira Freitas

Nome da Orientadora: Professora Maria Lucia Martinelli

Seu (Sua) Filho(a), está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) da pesquisa “Vivências Cotidianas de Crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos no Departamento Social Santa Júlia Billiard”. A participação dele(a) é espontânea e a recusa em participar não implicará qualquer repreensão ou alteração na forma em que é atendida pela pesquisadora ou pela instituição. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento ele poderá desistir de participar e você poderá retirar o seu consentimento. Para participar desta pesquisa, não terá nenhum custo, nem receberá vantagens financeiras. Também não implicará risco para o participante. A criança será consultada quanto ao seu desejo de participar da pesquisa e terá a liberdade de optar por participar ou recusar-se a participar .

Esta pesquisa tem como OBJETIVO: **Conhecer as vivências cotidianas de crianças no Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos e suas repercussões no convívio familiar e institucional.**

Para esta pesquisa, adotaremos como procedimentos de estudo instrumentais familiares à criança, tais como: o desenho, a entrevista lúdica e a contação de história. Estes instrumentos serão utilizados de acordo com o interesse e habilidade da criança. Para isso, a pesquisa será realizada em momentos, considerando o ritmo e a disposição da criança. Após escolher um destes instrumentais, a criança será motivada a expressar como ocorre sua vivência cotidiana no Departamento Social Santa Júlia Billiard. Durante essas atividades, a pesquisadora terá um diálogo com a criança motivando-as a narrar sobre suas vivências cotidianas. Este diálogo poderá ser fotografado, filmado e/ou gravado a fim de garantir a fidelidade da fala da criança. Também serão levados em consideração os relatos trazidos pelos familiares na entrevista grupal. As narrativas obtidas serão transcritas e identificadas com os nomes de cada participante e serão utilizadas em trabalhos e artigos acadêmicos e nos documentos da instituição. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pela pesquisadora responsável, e a outra será fornecida a você. Caso você concorde em consentir a participação de seu filho (a), favor assinar o final deste documento.

Eu,, portador do documento de Identidade, responsável pela criança, declaro que fui informado dos objetivos do presente estudo de maneira clara, detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão da participação de meu/minha filho(a), se assim o desejar. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

São Paulo , ... de ... de 20... .

Responsável legal

Pesquisadora