

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DANIELA SIGNORINI MARCILIO

Que lugar é o lugar da criança? Investigando a participação de crianças e adolescentes na educação não formal, em um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), na zona leste da cidade de São Paulo

São Paulo

2021

DANIELA SIGNORINI MARCILIO

Que lugar é o lugar da criança? Investigando a participação de crianças e adolescentes na educação não formal, em um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), na zona leste da cidade de São Paulo

Tese de doutorado apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Área de concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento.

São Paulo

2021

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

SS578q Signorini Marcilio, Daniela
Que lugar é o lugar da criança? - Investigando a participação de crianças e adolescentes na educação não formal em um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), na Zona Leste da cidade de São Paulo / Daniela Signorini Marcilio; orientadora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento. -- São Paulo, 2021.
176 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

1. Infância. 2. Crianças. 3. Centro para Crianças e Adolescentes. 4. Educação não formal. 5. Participação. I. Nascimento, Maria Letícia Barros Pedroso, orient. II. Título.

MARCILIO, Daniela, Signorini. **Que lugar é o lugar da criança?** Investigando a participação de crianças e adolescentes na educação não formal, em um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), na zona leste da cidade de São Paulo. 2021. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Julgamento: _____

Aos meus amigos e minhas amigas de bons jogos, valorosas conversas e inestimável criatividade, com carinho, admiração, respeito e gratidão às crianças e adolescentes do CCA Água Rasa.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, pela atenção, dedicação e apoio, durante o processo de definição do trabalho e orientação.

À Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), pela oportunidade de realização do doutorado.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Sociologia da Infância e Educação Infantil (GEPSI), por fomentar trocas e produção de conhecimentos sobre os Estudos da Infância.

Às Professoras Doutoras Marcia Gobbi e Célia Serrão, por trazerem, no Exame de Qualificação, contribuições fundamentais para a delimitação final deste estudo.

À Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), pelo apoio financeiro, por meio do Programa Formação Didático-Pedagógica para Cursos na Modalidade a Distância.

À Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS), por autorizar a realização desta pesquisa na unidade de CCA Água Rasa.

Ao CCA Água Rasa e sua equipe, por disponibilizarem seu espaço e programação para o desenvolvimento deste estudo com os grupos de crianças e adolescentes.

Às crianças e adolescentes desse CCA, que me confiaram suas brincadeiras, preferências, desejos e aprendizagens cotidianas de forma lúdica, crítica e criativa.

À Professora Doutora Madalena Pedroso Aulicino, pelas bases oferecidas ao longo do mestrado, importantes para este prosseguimento.

Ao meu marido e parceiro de vida, Marcelo Meneghetti Peres, pelo apoio, paciência e força, ao longo do desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus pais, Valter Marcilio e Inês Franco Marcilio, pelo acolhimento e boas vibrações, ao longo deste processo.

Aos meus amigos, dentre eles Augusto Vix e Rosana Dias, por acreditarem em mim, nesta e em outras caminhadas.

À dança, à música e ao brincar, que me envolvem e renovam nos momentos de dificuldade.

Brincar é isso: gana de viver com ênfase, expandindo-se. Quem nunca flagrou o contentamento de uma criança com o movimento harmônico do vaivém do balanço, desejosa de continuar simplesmente colocando o corpo em movimento e a mente em efusão? Todos os sentidos em festa. No entanto, nem sempre brincar guarda o sentido de alegria, comemoração ou divertimento, embora sempre pressuponha envolvimento - afinal, ninguém brinca por imposição. Brincar supõe, além disso, escolha e desejo de entrar para o jogo, até mesmo quando alguma angústia faz parte dele (KLISYS, 2010, p.30).

RESUMO

MARCILIO, Daniela, Signorini. **Que lugar é o lugar da criança?** Investigando a participação de crianças e adolescentes na educação não formal, em um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA), na zona leste da cidade de São Paulo. 2021. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

Há muito tempo a infância tem sido reservada às instituições, sendo a escola a principal delas, mas, fora do horário escolar, são variados os lugares onde as crianças podem estar. Este estudo tem como objetivo compreender e problematizar, de um lado, o que é oferecido de possibilidade de participação para as crianças e adolescentes que frequentam uma instituição, no caso, o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), que oferece atividades no período inverso ao horário escolar, o contraturno; de outro lado, o foco é identificar quais as formas de participação de que as crianças fazem uso nessa instituição. O referencial teórico é sustentado pelos Estudos da Infância - campo interdisciplinar, com destaque para a Sociologia e a Geografia da Infância - e pelos aportes da educação não formal. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, que utiliza levantamento bibliográfico, documental e pesquisa de campo, incluindo observações, brincadeiras, entrevistas e rodas de conversas com os grupos infantis que frequentam um CCA localizado no distrito Água Rasa, região leste do município de São Paulo, Brasil.

Palavras-chave: Infância. Crianças. Centro para Crianças e Adolescentes. Educação não formal. Participação. São Paulo. Zona leste.

ABSTRACT

MARCILIO, Daniela, Signorini. **What place is the child's place?** Investigating the children and adolescents participation in non-formal education. 2021. 176 p. (Doctorate in Education) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

For a long time childhood has been reserved for institutions, being school the main of them, but, outside school hours, there are varied places where they can be. This study aims to understand and problematize what is offered in terms of possibilities of participation for children and adolescents who attend an institution, the Center for Children and Adolescents (CCA), which offers activities in the period inverse to school hours, and also identify what are the forms of participation that children employ in this institution. The theoretical framework is supported by the studies of childhood, an interdisciplinary field, with emphasis on sociology and the geography of childhood and by the contributions of non-formal education. This is a qualitative research, which uses bibliographic, documentary, and field research, including observations, games, interviews and conversation wheels with children's groups attending a CCA located in the Água Rasa district, east of the city of São Paulo, Brasil.

Keywords: Childhood. Children. Center for Children and Adolescents. Non-formal Education. Participation. São Paulo. East zone.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Distritos da Subprefeitura da Mooca.....	84
Figura 2 – Planta Andar Térreo do CCA Água Rasa.....	92
Figura 3 – Planta Primeiro Andar do CCA Água Rasa.....	93
Figura 4 – Sala do CCA Água Rasa preparada para o filme.....	94
Figura 5 – Sala de Artes do CCA Água Rasa.....	95
Figura 6 – Quadra do CCA Água Rasa.....	95
Figura 7 – Espetáculo.....	98
Figura 8 – Movimento.....	99
Figura 9 – Jogo de adivinha.....	100
Figura 10 – Sinal.....	101
Figura 11 – Lição de casa.....	104
Figura 12 – Silêncio.....	105
Figura 13 – <i>Card</i>	106
Figura 14 – Brincadeira dirigida.....	107
Figura 15 – Descanso.....	108
Figura 16 – Cozinhar.....	109
Figura 17 – Quadra.....	110
Figura 18 – Miniquadra.....	110
Figura 19 – Futebol.....	111
Figura 20 – Jornal do CCA.....	114
Figura 21 - O que é o CCA.....	115
Figura 22 - O que gostam de fazer no CCA.....	116
Figura 23 – Mudanças.....	117
Figura 24 – A caminho da quadra.....	147

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cronograma de pesquisa de campo CCA Água Rasa.....	74
Quadro 2 - Esquema Metodológico do CCA Água Rasa.....	88
Quadro 3 - Atividades para crianças do CCA Água Rasa.....	89
Quadro 4 - Atividades para adolescentes do CCA Água Rasa.....	90
Quadro 5 - Programação do CCA Água Rasa.....	103

LISTA DE SIGLAS

BDTC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEI	Centro de Educação Infantil
CCA	Centro para Crianças e Adolescentes
CCInter	Centro de Convivência Intergeracional
CDC	Convenção dos Direitos das Crianças
CEDECA	Centro de Defesa da Criança e do Adolescente
CERET	Centro Esportivo, Recreativo e Educativo do Trabalhador
CEU	Centro Educacional Unificado
CF	Constituição Federal
CJ	Centro da Juventude
CNAS	Conselho Nacional de Assistência Social
COVID-19	<i>Corona Virus Disease</i>
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPA	<i>International Play Association</i>
LGBTQIA+	Lésbicas, <i>Gays</i> , Bissexuais, Transexuais ou Travestis, <i>Queer</i> , Intersexo, Assexual e demais identidades de gênero
MNMMR	Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua
NOB/SUAS	Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social
ONG	Organização não governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OS	Organização Social
PAIF	Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família
PNAS	Política Nacional de Assistência Social
SASF	Serviço de Assistência Social à Família e Proteção Social Básica no Domicílio
SEADE	Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados
SESC	Serviço Social do Comércio
SMADS	Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social
SUAS	Sistema Único de Assistência Social
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 INFÂNCIA, CRIANÇA E ESTUDOS DA INFÂNCIA: DIREITOS E PARTICIPAÇÃO 20	
1.1 Estudos da Infância: concepções e referências	20
1.2 Os direitos das crianças e adolescentes: abordagem centrada nas diferenças	24
1.2.1 <i>Dentre os direitos, a participação</i>	28
1.2.2 <i>Protagonismo e agência infantil</i>	33
2 CRIANÇA, CIDADE E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: OS CONCEITOS DE <i>ESPAÇO</i> , <i>LUGAR</i> E <i>TERRITÓRIO</i>	41
2.1 Geografia da infância.....	41
2.2 Espaço, lugar e território.....	44
2.3 Direito à cidade: presença e participação de crianças.....	49
2.4 Cartografias infantis: reconhecendo caminhos e fronteiras na cidade e nas instituições	54
3 APRENDER PELA VIDA COTIDIANA: CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	59
3.1 Aprendizagens do cotidiano.....	59
3.2 Educação formal, não formal e informal	63
3.2.1 <i>Contraturno social</i>	66
4 PRODUÇÃO DE DADOS.....	72
4.1 Procedimentos para produção de dados	72
4.1.1 <i>A ética na pesquisa com crianças: assentimento e consentimento</i>	76
4.2 Centros para Crianças e Adolescentes	79
4.3 Território Água Rasa	84
4.3.1 <i>Caracterização do CCA Água Rasa: plano, atividades e espaço</i>	87
5 CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO CCA	97
5.1 “Que comece o espetáculo!” - Sujeitos e seu cotidiano.....	97
5.1.1 <i>Alimentação</i>	103
5.1.2 <i>Lição de casa</i>	104
5.1.3 <i>Discussão temática e brincadeiras dirigidas</i>	107
5.1.4 <i>Brincadeiras livres</i>	109
5.1.5 <i>Atividades com professores externos, passeio e filme</i>	112

5.2	“Eu gosto de brincar!” – Entrevistas.....	113
5.3	“Sim! Porque isso é uma escola ué!” – Rodas de conversas	119
5.3.1	“Aqui não pode usar peruca!?”	120
5.3.2	“Jokenpô!”	122
5.3.3	“As mandonas”	123
5.3.4	“[...] pode vir no parque de diversões para não sair do Brasil”	124
5.3.5	“Os grandes aprontam muito”	125
5.3.6	“É pouco o dinheiro que a gente ganha da prefeitura”	127
5.3.7	“[...] vou adiantar fazendo de palitinho”	131
5.3.8	“Eu faço todas as minhas lições na minha casa [...]”	132
5.3.9	“[...] daí a gente enrolava a tia, sabe?”	133
5.3.10	“É, tipo, é mesma coisa que pedir pra ir ao banheiro [...]” - Participação nas rodas	137
5.4	Que lugar é o lugar da criança? Três achados.....	140
5.4.1	Participação: o que é oferecido X o que as crianças fazem	142
5.4.2	Aprendizagens cotidianas: aspectos lúdicos e de educação não formal	143
5.4.3	Ocupação dos espaços: quadra como lugar de brincar	146
	CONSIDERAÇÕES	149
	REFERÊNCIAS	153
	ANEXOS/APÊNDICES.....	158
	APÊNDICE I - SISTEMATIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSAS TEMÁTICAS	159
	APÊNDICE II - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA FAMÍLIAS.....	171
	APÊNDICE III - MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM.....	172
	ANEXO I - PARECER CRAS MOOCA	173
	ANEXO II - TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA SMADS.....	175

INTRODUÇÃO

A ideia desta pesquisa surgiu em 2018, ao retomar e discutir os resultados da investigação que realizei no mestrado sobre o brincar na cidade, o que me levou para instituições como o Centro para Crianças e Adolescentes¹ (CCA), frequentado fora do horário escolar. Os CCA na cidade de São Paulo são definidos pela Secretaria da Assistência Social como um serviço que atende crianças e adolescentes de 6 a 14 anos e onze meses, em situação de vulnerabilidade e risco, em horário de contraturno escolar - em referência à situação socioeconômica das crianças atendidas, muitas vezes esses Centros são referidos como “contraturno social”. Na pesquisa realizada, meu interesse era compreender brincadeiras do passado e levantar fatores que influenciaram mudanças (ou não) desse brincar.

O CCA no qual realizei a pesquisa estava sob a orientação de uma igreja católica, no bairro de Cangaíba, zona leste do município de São Paulo. A igreja reservava algumas áreas, como o salão interno, a cozinha e pequenas salas de aula, para as práticas educativas do atendimento, que é engajado em uma política pública de assistência e desenvolvimento social, junto à Prefeitura do município de São Paulo.

Nos espaços oferecidos às crianças, acontecia uma rotina que incluía refeições, atividades em sala de aula e excursões esporádicas, às sextas-feiras, a uma pequena praça na vizinhança, para brincar. As brincadeiras que elas faziam por lá apareceriam em seus desenhos, conversas e dinâmicas, e as crianças me levaram a conhecer a “Pracinha do CCA”. E, então, pude entender por que destacavam esse lugar, dentre os outros espaços do projeto, como um lugar para brincar: lá as crianças ficavam em movimento, isto é, jogavam futebol, subiam em árvores, faziam comidinha, brincavam de boneca e, até, velaram, enterraram e desenterraram um periquito morto².

Um dos resultados da pesquisa, à época, foi perceber que, diferentemente do passado, quando podiam brincar nas ruas, nos espaços públicos, as crianças hoje brincam em espaços

¹ Na cidade de São Paulo, ao todo, são 493 unidades de CCA e 73.400 vagas ocupadas por crianças e adolescentes, segundo relatório pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, em 2017. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/00-publicacao_de_editais/pesquisa2017.pdf>. Acesso em: 27 maio 2021.

² Este episódio foi muito interessante, pois pude observar que as crianças empregaram aquilo que aprendiam no CCA, por exemplo, ao velar o animal morto, fizeram uma oração, bastante semelhante àquela que aprendiam na catequese da igreja, parte das atividades que precisavam cumprir diariamente. A descrição completa do episódio pode ser encontrada na dissertação de mestrado de minha autoria.

privados, dentro de instituições, embora permaneçam desejando brincar na rua, em parques e em equipamentos de lazer.

Reverendo aquelas rotinas infantis, perguntei-me: como será que outras instituições semelhantes a essa funcionam? Haverá áreas livres e tempo para as crianças brincarem? Quem propõe as brincadeiras? Como as crianças participam do que é proposto a elas? Qual o papel e o significado que esses lugares/programas têm na vida das crianças? Essas foram algumas das perguntas que provocaram a elaboração da presente pesquisa, a qual se mostra coerente com minha formação intelectual, nos campos do lazer e dos estudos culturais, e com minha atuação profissional pois, desde 2015, trabalho na defesa do direito de brincar, por meio de projetos de formação permanente de profissionais da rede municipal de educação infantil e da assistência social junto à IPA Brasil/Rede Brincar – Associação Brasileira pelo Direito de Brincar e à Cultura.

A preocupação em entender melhor como as crianças participam da estruturação das rotinas das instituições é decorrente do que observei como organização delas durante suas brincadeiras e atividades, na pesquisa anterior. Pretendi, então, investigar esses espaços de educação não formal, a fim de compreender e problematizar quais são as possibilidades de participação oferecidas para as crianças e adolescentes que frequentam os CCA e identificar as formas dessa participação.

A presente pesquisa propõe, desse modo, apresentar as atividades cotidianas no interior dos espaços, identificando aspectos lúdicos e de educação não-escolar, além de descrever as crianças, os contextos econômicos, sociais e culturais em que estão inseridas, as relações que estabelecem entre si e com os outros, sua participação nas propostas das instituições e explicitar o desenvolvimento do programa institucional.

Assim, pode-se dizer que esta investigação é, de certo modo, uma continuidade da minha pesquisa de mestrado, realizada na mesma área da zona leste do município, região com a qual tenho relações afetivas, e onde mais de 30% da população encontra-se em situação de alta vulnerabilidade (região leste 2). Após a qualificação, optei por uma região e por uma instituição singular, isto é, o Distrito Água Rasa (região leste 1) e apenas uma instituição de educação não formal, o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). Essa unidade, especificamente, divide seu espaço com um Centro de Educação Infantil (CEI), e ambos ocupam a área de uma igreja católica, a mesma que deu origem ao projeto para as crianças e adolescentes. Mais informações sobre a escolha do Distrito e do CCA serão apresentadas no capítulo sobre a produção de dados.

Revisão bibliográfica

Para investigar esses contextos não-escolares presentes nas vidas das crianças - os Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) - fiz uma busca de estudos já realizados sobre eles. O levantamento bibliográfico da produção sobre um tema tem sido um caminho para obter-se informação sobre as abordagens já realizadas do que nos interessa estudar. Em um primeiro momento, foram encontrados 11 resultados para “CCA” e “participação infantil”; 526 resultados para “centro para crianças e adolescentes” e “participação infantil”; 143 resultados para “centro de convivência para crianças e adolescentes” e “participação infantil”; 803 resultados para “educação não formal” e “participação infantil”. Não encontrei resultados que relacionassem a instituição e a participação infantil.

Realizei outra busca, com foco em participação infantil em espaços não escolares, a partir dos descritores *participação infantil*, *participação das crianças*, *protagonismo infantil*, *protagonismo das crianças*, no título, nas palavras-chave ou no resumo, em diferentes bases de dados. Para teses e dissertações, a busca foi efetuada no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A partir daí, foi realizada busca em periódicos indexados, encontrados a partir da CAPES Qualis Educação, que inclui os campos da Educação, Sociologia e Psicologia. Foram encontradas quatro dissertações, uma tese e dois artigos, que apresento a seguir:

A dissertação de Priscila Arcuri (2017) “A participação é um convite e a escuta um desafio: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos” buscou ampliar o debate a respeito da participação de crianças em duas instituições, sendo uma focada na educação democrática, localizada na cidade de São Paulo, Brasil, e outra que trabalha com Pedagogia da escuta, na cidade italiana de Reggio Emília. A investigação apontou que, apesar de já existirem contextos educativos que concebem as crianças como sujeitos competentes, buscando garantir sua participação e escuta, a existência desses contextos ainda é vista como um desafio prático e teórico.

Em “Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II - Rio Grande - RS: o que dizem as crianças”, dissertação de Suzane Domingos (2009), as atividades de lazer das crianças em uma comunidade foram investigadas frente à inexistência de equipamentos públicos de lazer. A pesquisa empregou instrumentos como observação participante, diário de campo, conversas informais e entrevistas que se utilizavam de recursos lúdicos. Além de criarem estratégias para

terem lazer no ambiente doméstico, as crianças possuem utopias de lazer sobre o lugar onde habitam.

Angélica Goulart (2008), em “Participação infantil: experiência de pesquisa realizada em organização social na zona oeste do Rio de Janeiro”, apresentou debate sobre a participação infantil a partir do ponto de vista das crianças, em cooperação com os adultos. A investigação foi realizada com crianças da organização social Fundação Xuxa Meneghel, que apresentaram suas possibilidades e limites de participação ativa na família, escola e comunidade. O estudo buscou ampliar a compreensão do significado do direito de participar.

No estudo “A cidade (Re)Criada pelo Imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: um Estudo em Sociologia da Infância”, Nayana Bretas Nascimento (2009) focalizou as (re)criações e apropriações lúdicas dos espaços e equipamentos urbanos pelas crianças. Foram consideradas três formas de participação urbana infantil: a autoconvidativa, a convidativa e a participação nas políticas públicas. Além de construir processos de diálogo e partilha de informação entre a pesquisadora e as crianças, esse estudo também identificou uma tensão existente entre a cidade pensada pelos adultos e a cidade (re)criada pelas crianças.

A tese de doutorado de Maria Teresa Santos Albardía (2019), “Protagonismo juvenil na América Latina: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares”, teve como objetivo “pensar, desenhar, propor, implementar e analisar um método participativo para a revitalização e a ocupação consciente de espaços públicos degradados, a partir do olhar e da experiência da criança da e na periferia” (2019, p.24). Utilizando uma metodologia denominada Co-Criança, cujos princípios e desenvolvimento compõem o trabalho, teve como campo um CCA localizado no bairro da Brasilândia, zona norte da cidade de São Paulo. Trata-se de pesquisa-intervenção que, por meio de oficinas realizadas com as crianças, promove a participação infantil e a ocupação do espaço.

Além dessas dissertações e da tese, localizei dois artigos sobre o tema *participação e espaços urbanos*, ambos escritos por Fabiana de Oliveira. O primeiro, “Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças”, de 2017, discute participação infantil a partir das ações desenvolvidas por uma organização não governamental. A experiência apontou que os projetos investigados contribuem para a consideração de crianças e adolescentes como cidadãos ativos, competentes e atentos ao espaço onde vivem. O segundo, “A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil”, de 2018, discute as possibilidades de participação infantil e os tipos de mudanças necessárias para que as crianças possam participar dos processos decisivos que as afetam.

Os trabalhos encontrados procuraram investigar a participação em espaços urbanos, fundações e organizações não governamentais, contudo não localizei especificamente trabalhos sobre a participação em instituições que oferecem atividades no período inverso ao horário escolar, o contraturno social, como os Centros para Crianças e Adolescentes (CCA), exceto a tese de Albardía, cujo campo foi um CCA que apresenta uma proposta educativa contra-hegemônica, dialógica e inclusiva, principalmente por ter uma abordagem na linha da educação freireana.

Objetivos da pesquisa

Apresentados já informalmente, são aqui retomados os objetivos da pesquisa: (1) compreender e problematizar quais são as possibilidades de participação oferecidas por um CCA para as crianças e adolescentes que o frequentam; (2) identificar quais são as formas de participação das crianças nessas instituições. Como objetivos específicos, podem-se apontar: (1) apresentar as atividades cotidianas no interior do espaço, identificando aspectos lúdicos e de educação não formal; (2) identificar estratégias de participação das crianças nas diferentes atividades do programa da instituição.

Sobre minhas hipóteses, estabeleci que o CCA é um espaço que desenvolve a educação não formal e onde as crianças e os adolescentes brincam e participam da elaboração das atividades focadas no lúdico.

Quanto à metodologia, os procedimentos para a produção de dados estão descritos com mais detalhamento no quarto Capítulo, mas antecipo que utilizei a pesquisa de campo, incluindo a escuta das crianças a partir de observações, brincadeiras, entrevistas e rodas de conversas, realizadas entre os meses de março e maio de 2019. Também efetuei entrevistas informais com adultos, na instituição, uma vez que as crianças e adolescentes do CCA Água Rasa ofereceram um grande volume de informações sobre suas vivências no local.

No primeiro Capítulo, “Infância, criança e estudos da infância: direitos e participação”, são abordados os principais conceitos sobre infância e crianças, do ponto de vista dos Estudos da Infância, campo interdisciplinar que propõe as crianças como sujeitos sociais e de direito, trazendo assim uma reflexão sobre sua participação, que inclui os conceitos de protagonismo e agência.

Pelas lentes da Geografia da Infância, o Capítulo seguinte, “Criança, cidade e Geografia da Infância: os conceitos de espaço, lugar e território”, apresenta esse campo de estudo e conceitos sobre o direito à cidade, processos de cartografia das crianças e mapas vivenciais.

No terceiro Capítulo, “Aprender pela vida cotidiana: contextos de educação não formal”, localizo aspectos da educação formal, não formal e informal, considerando diferentes concepções, porém, com enfoque no espaço de contraturno escolar.

No quarto Capítulo, “Produção de dados”, apresento a metodologia e caracterizo o Centro para Crianças e Adolescentes no distrito Água Rasa, sua configuração física, atividades propostas no cotidiano e caracterização das crianças.

Na sequência, em “Crianças e adolescentes do CCA”, descrevo episódios identificados e, em seguida, recortes das entrevistas realizadas. Também analiso esses episódios, bem como as rodas de conversas.

Ao final, as “Considerações” reúnem os limites da pesquisa (decorrentes da quarentena causada pela COVID-19, que impossibilitaram a devolutiva dos resultados com as crianças e os/as adolescentes), assim como sugestões de outras pesquisas, que discutam temas como (a) cultura escolar e religiosa nos espaços educativos não escolares, (b) estudos sobre tempo livre e lazer das crianças e dos adolescentes que frequentam o contraturno, além de (c) trabalhos que possam analisar o lugar do CCA como um equipamento público cultural na cidade.

Este trabalho pode contribuir para estudos interdisciplinares, abordando o campo dos Estudos da Infância – com enfoque na Geografia – e os da educação não formal e lazer, reconhecendo a participação das crianças em espaços não formais de educação, seus espaços de convivência, que têm crescido cada vez mais no contexto urbano da cidade de São Paulo. Assim se poderá compreender que lugar é o lugar da criança.

1 INFÂNCIA, CRIANÇA E ESTUDOS DA INFÂNCIA: DIREITOS E PARTICIPAÇÃO

Neste Capítulo inicial tenho como objetivo desenvolver uma discussão sobre os conceitos de *infância*, *criança* e *participação*, segundo diferentes referenciais teóricos dos Estudos da Infância, que abrigam campos de pesquisa sobre e com crianças, dentre eles a Sociologia da Infância, a Antropologia da Infância e a Geografia da Infância - é necessário considerar que, dentro desse campo interdisciplinar amplo e complexo, há divergências conceituais, sendo que algumas delas farão parte dessa discussão.

O Capítulo introduz conceitos sobre infância, a partir da Modernidade, citando marcos do reconhecimento da criança como sujeito social que sustentaram a mudança do paradigma da infância, nas décadas de 1980 e 1990. Situei os direitos da infância, recuperando sua história e presença nos tratados internacionais, bem como suas implicações na legislação nacional. Dentre esses direitos está a participação, abordada, ao final, com a distinção entre os termos *participação*, *protagonismo* e *agência* das crianças.

1.1 Estudos da Infância: concepções e referências

O surgimento do campo dos Estudos da Infância provocou uma revisão das teorias da socialização e de conceitos amplamente divulgados pela Psicologia do Desenvolvimento, e sua consolidação é reconhecida pelo aumento na produção de pesquisa sobre a infância, pela ótica das Ciências Sociais, privilegiando a exploração de metodologias com crianças e avançando na compreensão da infância e das crianças no mundo contemporâneo. Os Estudos da Infância instigam a compreender os contextos nos quais as crianças estão ativamente engajadas como atores sociais, com seus próprios objetivos, entendimentos e contribuições simbólico-materiais, assim como sua inserção em ordenações inter e intrageracionais e outras estruturas, nas situações cotidianas de institucionalização socioeducativa e nos espaços urbanos.

Sarmento (2006) apresenta as perspectivas teóricas da Sociologia da Infância e procura destacar aquelas interpretativas e aquelas críticas. Diz o autor que, ao mesmo tempo em que as crianças fazem parte de uma categoria social, também constroem simbolicamente seus mundos, na interação com os adultos, porém é na interação das crianças com os seus pares que a cultura é recriada: esse aspecto encontra-se nas perspectivas interpretativas, que entendem que, ao

mesmo tempo em que são inevitavelmente inseridas nos mundos culturais adultos, as crianças os recriam por meio das brincadeiras e jogos que estabelecem com seus pares.

Sobre a cultura de pares, o sociólogo William Corsaro (2009) aponta que:

As culturas de pares infantis não são um tipo de infância tribal (JAMES; JENKS; PROUT, 1998), que supõe parte das vidas das crianças separada do mundo adulto. As crianças participam e fazem parte de suas culturas – a das crianças e a dos adultos – e essas culturas são intrincadamente entrecruzadas de diferentes maneiras, no espaço e no tempo (CORSARO, 2009, p.301, tradução nossa).

As abordagens interpretativas, desse modo, postulam que as crianças integram uma categoria social e são produtoras de cultura, investigando temas como ação social das crianças, interações intra e intergeracionais, culturas da infância e a relação das crianças com os espaços. Pode-se dizer que a Sociologia da Infância considera as crianças como agentes que constroem suas próprias culturas e, por isso, sua participação nas rotinas culturais confere a elas referência e segurança em relação ao grupo social a que pertencem.

As perspectivas críticas da Sociologia da Infância, por sua vez, consideram a infância como criação histórica e como grupo socialmente oprimido, reunindo pesquisas sobre temas como a dominação cultural, patriarcal e de gênero, além das situações de maus-tratos.

Sarmento (2006) chama atenção para o fato de a Sociologia da Infância procurar assumir a autonomia analítica da ação social das crianças, e não dos adultos sobre as crianças, pois todas são competentes no que fazem, considerando as suas experiências e oportunidades: é a partir da diferença, e não da imperfeição, que essa área de estudo estabelece a distinção entre elas e os adultos. E, neste estudo, procuro colocar à frente as observações, suas produções e olhares em detrimento das informações dos adultos, pois compartilho com a Sociologia da Infância o reconhecimento de que crianças e adolescentes possuem competência para falar com propriedade e olhar crítico sobre sua participação e sobre as brincadeiras que realizam em diferentes espaços, inclusive os de educação não formal.

No Brasil, há predomínio de pesquisas, na área da Educação, com a utilização de referenciais da Sociologia da Infância (NASCIMENTO et al, 2013) e surgem cada vez mais oportunidades de investigarem-se as crianças para além da instituição escolar, procurando conhecê-las nas “múltiplas relações que estabelecem nas experiências cotidianas, de onde retiram conteúdos presentes em brincadeiras e interações” (NASCIMENTO, 2011, p. 51).

De acordo com Lourdes Gaitán (2015), a infância pode ser considerada sob diferentes perspectivas e, a depender da adotada, serão apresentadas distintas imagens da infância. O mesmo pode acontecer com as diferentes concepções utilizadas para se referir às crianças, como

se verá mais à frente, ainda neste segmento. Cabe destacar que criança, no singular, significa um indivíduo definido por sua natureza tanto física quanto psíquica; crianças, no plural, corresponde a um grupo de seres humanos que compartilham certas características; infância é uma abstração que expressa a condição comum que compartilha um conjunto de indivíduos (GAITÁN, 2015) ou “é definida em termos sociológicos como uma categoria permanente, isto é, como um segmento estrutural, que é o resultado da ação recíproca entre parâmetros sociais – econômicos, políticos, sociais, tecnológicos, culturais etc.” (QVORTRUP, 2014).

Sobre a definição de infância, Gaitán (2015), em concordância com Qvortrup (2014), diz que, do ponto de vista sociológico, ela é mais do que uma fase da vida: é uma época, um espaço e um conceito. Uma época, porque os indivíduos são tratados como crianças, vivendo sua vida tal como esse grupo; um espaço, pois está dentro da estrutura social de qualquer sociedade; um conceito, porque a infância constrói-se socialmente. Tal como descreve a autora, a infância não é e não tem sempre o mesmo significado em todas as sociedades ou em todas as culturas,

Não é a mesma coisa ser uma criança hoje e ter sido uma 50, 100 ou 300 anos atrás. Nem é a mesma coisa que ser uma garota na Espanha ou na Índia. Nem é a mesma coisa viver em uma aldeia nos Andes ou em uma metrópole europeia. Portanto, juntamente com um fator de permanência (em toda estrutura social existe um espaço de infância, não importa o quanto aqueles que o povoam renovam-se constantemente) há um fator de mudança na infância (consequência de variações históricas, sociais e culturais) (GAITÁN, 2015, p.28, tradução nossa).

Essa forma de ver a infância põe por terra uma tradição, apoiada pelas chamadas “ciências da criança” - compostas pela Psicologia, Pedagogia, Pediatria, dentre outras -, que apresentam uma infância universal, caracterizada por um desenvolvimento linear, por etapas, até a chegada a um estágio adulto. Ao longo desse percurso rumo à *adulthood*, as crianças são consideradas merecedoras de proteção singular, devido à sua “vulnerabilidade” ou situação especial e, quando essa proteção torna-se excessiva, pode ser caracterizada como paternalismo, um exercício do poder dos adultos sobre as crianças (GAITÁN, 2015; QVORTRUP, 2011; SARMENTO, 2005). Isto é, as chamadas ciências da criança, compreendendo-a como um não-adulto, registram principalmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano completo, o que caracterizaria essa “vulnerabilidade”. Para Sarmiento (2005, p.24), “todos os processos de qualificação da infância por negação constituem, efetivamente, um ato simbólico de expressão de adultocentrismo e a projeção ideológica sobre a infância de concepções ideológicas essencialistas sobre a condição humana”.

Há um fato que diferencia a infância de outros componentes da estrutura social: todos os seus membros estão abaixo de uma determinada idade e, por isso, apresentam limitação em sua capacidade de atuação, bem como dependência em relação aos membros adultos, dotados de “plenas capacidades de atuação”, isto é, todos os membros do grupo infantil são considerados “menores”, para efeitos das restrições impostas diante da sua posição de dependência, seja ela social ou legalmente determinada (GAITÁN, 2015).

A manutenção desse olhar adultocentrado impediu que se reconhecessem as crianças como sujeitos sociais e produtoras de cultura, que é exatamente o lugar do qual parte a Sociologia da Infância, para fazer seus estudos e construir suas teses, mesmo que atravessada por diferentes perspectivas, que vão enfatizar alguns aspectos e relativizar outros, como costuma acontecer nas Ciências Sociais. A Sociologia da Infância “considera a categoria social infância como suscetível de ser analisada em si mesma, ...interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e ...interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e com os adultos” (SARMENTO, 2005, p.18).

Assim, ainda que este não seja um estudo fundamentado especialmente na Sociologia da Infância, pode-se considerar que variados aspectos presentes em suas perspectivas teóricas - tais como o olhar para a história e a definição de infância; o reconhecimento das culturas infantis, considerando a ação social das crianças e suas interações intra e intergeracionais nos espaços; as relações de poder estabelecidas entre adultos e crianças - serão pontos de apoio da pesquisa, referenciando aspectos da concepção de *infância* e de *crianças*, presentes neste estudo.

No campo interdisciplinar dos Estudos da Infância, no Brasil, principalmente a Sociologia da Infância, a Antropologia das Crianças e a Geografia da Infância têm sido referências para investigações na mesma linha da presente pesquisa. No segundo Capítulo, apresentarei a Geografia como base teórico-metodológica para pensar a relação entre a criança, a cidade e os espaços de educação não formal, uma vez que se trata da área responsável por estudar a presença e a relação das crianças na e com a cidade.

Para pensar o que define a condição da criança, bem como a sua interferência no espaço, utilizo a referência feita por Costa-Moura (2013), de fragmento da obra de Guimarães Rosa. O trecho fala sobre um menino que, ao passar por uma demolição, diz “Olha! Estão construindo um terreno!”. Para a autora, a frase do garoto

[...] nos introduz à criança que é capaz de subverter, num relance, a relação que temos com o que está diante de nós [...] O caso é que ele vê o que não se vê; o que nós, aprisionados no sentido pragmático das coisas e dos processos,

nem sequer suspeitamos. Ele vê do avesso, enviesado (COSTA-MOURA, 2013, p.11).

E acrescenta que essa criança não é apenas alguém que precisa de cuidados, proteção e educação, assim como também não é, exclusivamente, um sujeito de direitos:

Ele é igualmente, de fato e *de direito*, um sujeito demarcado por um certo dizer, inantecipável e impossível de reduzir completamente a qualquer atributo (como a competência, o saber, o juízo ou a falta dele) dado de antemão. Ao contrário, independente de qualquer intenção, esse aqui dá mostra de uma possibilidade efetiva de intervir no mundo e criar uma outra relação com o real (COSTA-MOURA, 2013, p.11).

Por isso, neste estudo procuro focalizar as crianças mais do que sujeitos que necessitam de cuidados, proteção, educação e garantia de direitos: aqui crianças e adolescentes são sujeitos sociais e de direitos que estabelecem relações distintas com a realidade, a despeito dos adultos, subvertendo a ordem vigente e fazendo interferências nos diferentes espaços que ocupam. Assim, o campo da Geografia da Infância mostra sua importância para identificar e reconhecer formas de participação das crianças e adolescentes nos espaços que frequentam, além de refletir sobre os direitos desses sujeitos, de modo geral.

1.2 Os direitos das crianças e adolescentes: abordagem centrada nas diferenças

De acordo com Aitken (2019), a noção de *bem-estar social e direitos humanos* fundamenta-se após a Segunda Guerra Mundial, devido a muitos fatores, dentre eles a situação precária que acometia grupos de refugiados europeus desnacionalizados, dentre os quais crianças e jovens órfãos: em países como Grã-Bretanha, França, Alemanha e Estados Unidos, por exemplo, houve aumento das instituições de caridade para atender a esse público.

E, nesse contexto, dois fatos marcaram a história dos direitos das crianças e adolescentes, na primeira metade do século XX: a criação do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em 1946, que ofereceu alimentos e assistência médica para crianças órfãs e refugiadas, e a elaboração da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, baseada na Carta das Nações Unidas, de 1945, que estava sob a orientação dos Estados Unidos. Nessa época, a necessária consolidação dos direitos humanos acabou partindo do Ocidente para o globo, criando, assim, um aspecto universal nos discursos sobre tais direitos (AITKEN, 2019).

Contudo, na segunda metade do século XX, houve o crescimento do debate acadêmico e político a respeito dos direitos baseados em localidade, enraizamento e história cultural. Um exemplo disso foi a contestação da especificidade da Declaração de 1948, da ONU, pela

Associação Americana de Antropologia, defendendo que o respeito pelas culturas de grupos diferentes era tão importante quanto os direitos do indivíduo pessoal/universal. Nesse sentido, Aitken explica que:

[...] a cultura anglo-americana é a cultura do capitalismo, e essa cultura impõe homogeneidade sobre a diferença, frequentemente por meio de supressão e controle em nome de ideias universais (liberais ou não) a respeito de como mercados e governos devem atuar para benefício de todos. A ideia de ideais universais de mercado, então, está implícita na evolução da ideia de direitos humanos universais (AITKEN, 2019, p. 65).

E, desse modo, ainda nesse período, a Declaração Universal dos Direitos da Criança, da ONU, de 1959 - baseada tanto no documento da Liga das Nações, de 1924, quanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 -, veio a contribuir para a mudança do olhar sobre os direitos das crianças mas, em realidade, ela serviria somente como guia, não tendo força de lei, à época. Assim, na verdade, a grande mudança na forma como se pensa o respeito às crianças e aos seus direitos foi instituída, apenas anos mais tarde, pela Convenção dos Direitos da Criança (CDC), da ONU, em 1989.

Aitken (2019) relata que a CDC foi construída durante o período conhecido como Guerra Fria, momento em que havia uma tensão entre quem cria as políticas e a própria ação dos jovens. A CDC, pois, foi influenciada pelas declarações anteriores (1924 e 1959), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (1946), mas também pelos horrores que crianças judias e ciganas viveram durante a Segunda Guerra, ao se tornarem vítimas de extermínio pelos nazistas, nos campos de concentração para crianças na Polônia. Além disso,

Com a crise de refugiados na Europa e na Ásia após a Segunda Guerra Mundial e a independência das colônias africanas e latino-americanas, nas décadas de 1940, 1950 e 1960, surgiu um reconhecimento da quantidade de menores envolvidos em grandes processos políticos, que eram levados de um lado para o outro em um mar de mudanças políticas e reestruturação social e econômica (AITKEN, 2019, p. 78-79).

A Convenção de 1989 criou uma plataforma para discussão global desses temas, incluiu o debate entre os direitos humanos e os direitos das crianças, e orientou os ativismos para a participação de jovens em processos de governança. Todavia, existem muitas críticas à CDC, dentre elas, a influência do pensamento iluminista ocidental, a tradição de discurso colonial e imperial, e o uso de definições de *infância* procedentes da Europa. Nessa linha, “para a CDC, a infância como um estado é definida pela idade, fisiografia, necessidade e desejos, independentemente da classe, gênero, raça e etnia” (AITKEN, 2019, p.84). O autor aponta que houve omissão das distinções interseccionais, em prol de uma ideia ou “pretensão” universal

de direitos das crianças, questão corroborada por Rosemberg e Mariano (2010), que consideram que

Analistas da Convenção de 1989 discutem suas tensões intrínsecas, especialmente sob duas perspectivas: sua pretensão universal, mas seu viés ocidental captado pela ênfase aos direitos individuais (BOYDEN, 1997); a promulgação simultânea de direitos à proteção, à provisão e de direitos de liberdade, expressão e participação (SOARES, 1997) (ROSEMBERG; MARIANO, 2010, p. 699).

Como consequência, as limitações da CDC prepararam o terreno para discussões acadêmicas que buscavam entender como poderiam ser incorporadas nas decisões políticas as vozes dos jovens e as questões maiores sobre o que constitui a criança e infância. Aitken (2019) propõe que, assim como na linha da Geografia da Infância, os direitos de crianças deveriam ser abordados de forma localizada, considerando os diferentes lugares ocupados por adultos e crianças na sociedade, bem como suas variadas formas de participação.

[...] uma abordagem centrada em diferenças que levanta esses temas no contexto dos direitos e liberdades das crianças trata da presença, principalmente em termos das capacidades, dos jovens como seres participativos, assim como examina as normas de práticas sociais institucionais que restringem a participação ao deixar de ouvir, ao ignorar, ao empregar o tokenismo, ou ao condenar (AITKEN, 2019, p.118).

A abordagem centrada em diferenças pode contribuir para o entendimento de crianças e jovens como sujeitos participativos, assim como para o exame de práticas institucionais que possam restringir sua participação. Desse modo, considero relevante tal abordagem, pois ela ajuda a posicionar múltiplas e fluidas relações das crianças, no interior de suas vidas cotidianas, seja na família, na comunidade e nas instituições de forma geral, de modo que possam exercer seu direito à participação. Por isso, os direitos das crianças precisam ser pensados de forma relacional, no que se refere à liberdade, identificando em que medida elas são capazes de estar presentes nos vários relacionamentos dos quais participam: presença em voz, contribuição e agência. Porém, não basta ter voz, as crianças também precisam ser ouvidas em seus diferentes espaços de convivência (AITKEN, 2019).

Moosa-Mitha (2005) discute que, historicamente, a liberdade de participação foi concebida de acordo com uma postura normativa, em que apenas cidadãos que apresentassem certas virtudes, tais como independência e pensamento racional, possuiriam a liberdade de

participar³. Ainda que suas lutas fossem e são muito diferentes e variadas, grupos sociais excluídos em idade adulta – mulheres brancas, mulheres negras, LGBTQIA+, dentre outros - conseguiram lutar contra essas exclusões, porém, no que se refere às crianças, elas permanecem excluídas pelo uso de um tipo de pensamento que as coloca como não-cidadãos.

Gaitán (2015) aponta que as crianças podem ser entendidas como integrantes de um grupo minoritário, explicando que a condição de minoria social implica discriminação no que se refere a direitos, acesso ao poder e bem-estar, assim como certa subordinação ao grupo dominante. Quem pertence a uma minoria é considerado inferior, sendo frequentemente vítima de preconceito, discriminação, abuso e humilhações, resultado também de sua própria condição de minoria. Nesse cenário, pode-se dizer que a infância ainda é o único grupo social que apresenta limitação de direitos com base no fator idade, assim como permanece privada de representação direta de seus próprios interesses: como ocorria, quando mulheres eram representadas por seus pais ou maridos, hoje filhos e filhas continuam tendo seus interesses representados por seus pais ou adultos/responsáveis.

Para Moosa-Mitha (2005), a postura formal, individualizada e normativa das teorias liberais resulta em uma articulação dos direitos que tratam as crianças como sujeitos que ainda não atingiram a fase adulta, portanto não teriam condições de falar sobre seus interesses: a capacidade de as crianças racionalizarem decisões sobre seus próprios interesses, assim como viverem uma vida independente, torna-se o foco para determinar seus direitos de liberdade. Em contrapartida, elas possuem opiniões próprias sobre suas condições sociais e, no caso dos bebês, sua agência pode ser expressa por meio de atos de choro, risos e outros meios verbais e não-verbais de comunicação, estabelecendo e manifestando, assim, necessidades, desejos, preferências e não-preferências - a autora defende que também devem ser reconhecidas a presença e a participação das crianças por meio dessas formas diferenciadas de expressão.

Trata-se de uma visão que desafia a postura normativa da institucionalidade social, ao passo que propõe uma análise alternativa dos direitos de igualdade das crianças, abordando suas prerrogativas de pertencerem à sociedade como membros diferentemente iguais. Trata-se de uma igualdade existente pelas diferenças e não pela uniformidade, sendo que alguns desses eixos de diferença podem ser definidos considerando-se gênero, raça, identidade e sexualidade. A partir da ampliação do conceito de *participação* e para além de pressupostos normativos, Moosa-Mitha (2005) aponta que as teorias centradas na diferença poderiam fornecer uma visão

³ De acordo com Moosa-Mitha (2005), por um longo período as mulheres eram consideradas emocionais e dependentes, assim como mulheres e homens negros eram tidos como incapazes de raciocinar. Como consequência desses discursos, entre outros aspectos, esses grupos foram excluídos como cidadãos.

alternativa dos direitos das crianças à liberdade, considerando que liberdade é o direito de participar.

1.2.1 Dentre os direitos, a participação

De acordo com Lansdown (2010), nos últimos anos tornaram-se predominantes aspectos ligados tanto à promoção e legitimação do conceito de *participação*, quanto ao desenvolvimento de estratégias para traduzi-lo em práticas. A participação das crianças, pois, tem sido um dos aspectos mais debatidos e examinados, e exemplo disso foram a criação e a introdução de espaços para escuta das vozes infantis, ou seja, escutar mediante o engajamento de crianças em diferentes análises sociais e econômicas, em campanhas e pesquisas, em educação de pares, assim como no diálogo político e no desenvolvimento de projetos com participação democrática.

Mas, para incorporar essa participação como um direito sustentável para todas as crianças, é necessário ter maior foco em sua aplicação. Por isso, Lansdown (2010) procurou revisitar a CDC, de 1989, analisando cuidadosamente os direitos incorporados, bem como as obrigações específicas impostas aos governos. E constatou que é preciso assegurar aos governos o direcionamento adequado para a introdução de leis, políticas e práticas necessárias para garantir que crianças e adolescentes estejam habilitados a reivindicar o direito de serem ouvidos e levados a sério em todas as decisões que os afetam. Alguns caminhos poderiam contribuir para a garantia desse direito, dentre eles rever a definição de *participação*, repensar os espaços de participação das crianças, criados por programas de governos, e superar os desafios para a realização do direito a tal participação.

O primeiro caminho, como se disse, trata da necessidade de explicar a definição de *participação*, indiretamente presente no Artigo 12, da CDC. De acordo com o texto da Convenção, extraído do *site* do Unicef Brasil⁴, o Art.12 trata do “Respeito pela opinião das crianças: as crianças têm o direito de dar suas opiniões livremente em questões que as afetam. Adultos devem ouvir e levar as crianças a sério”. A redação do artigo pode levar ao entendimento de que ele se aplica apenas às crianças que são capazes de formar suas próprias opiniões, fato que pode excluir crianças muito pequenas, porém, como também já foi referido, as crianças pequenas também são capazes de formar opiniões, como no caso dos bebês, apesar

⁴ UNICEF BRASIL. O direito à opinião. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/historias/o-direito-a-opinio>>. Acesso em: 27 maio 2021.

de ainda não estarem aptas a comunicá-las verbalmente. Por isso, não deve haver limite de idade sobre o direito a participar, assim como tal participação não deveria se limitar à expressão de pontos de vista, como ocorre no uso da linguagem das crianças maiores (LANSDOWN, 2010).

A implementação do Artigo 12 da CDC, assim como de outros relacionados ao tema *participação* - por exemplo, o Art. 17, sobre o acesso à informação, e o Art. 31, sobre o direito de brincar -, requer o reconhecimento e o respeito por formas não-verbais de comunicação, como a brincadeira, a linguagem corporal, a expressão facial, o desenho e a pintura, que crianças muito pequenas escolhem, expressando preferências e demonstrando a compreensão de seu ambiente. Lansdown (2010) explica que

Tomados juntos, esses direitos, juntamente com o direito à informação, podem ser entendidos como constituindo o direito à participação. A participação é um direito humano fundamental em si mesmo. É também um meio através do qual é possível realizar outros direitos. Reconhece as crianças como cidadãos com direito e – com diferentes graus de capacidade de acordo com seu ambiente, idade e circunstâncias – capazes de contribuir para decisões que os afetam, como indivíduos, como grupos específicos de crianças, como meninas, ou crianças trabalhadoras, e como um eleitorado. Qualquer defesa para promover a participação das crianças deve estar enraizada em uma compreensão clara de como a Convenção sobre os Direitos da Criança elabora o conceito e explicita obrigações impostas aos governos (LANSDOWN, 2010, p.13, tradução nossa).

Nessa direção, considerar os diferentes graus de capacidade das crianças, de acordo com seu ambiente, idade e circunstâncias, também é compreender essa diferença como um aspecto central no que se refere ao direito de participação das crianças e adolescentes.

O segundo caminho trata de repensar projetos e programas que criam espaços de participação, no sentido de fortalecê-la: nem sempre tais projetos e programas sustentam-se por conta própria, raramente envolvem crianças muito pequenas e englobam uma parcela menor de crianças na sociedade. A oportunidade de participar geralmente depende da decisão de adultos envolvidos na vida das crianças: de alguma iniciativa proveniente de uma autoridade local ou organização não governamental (ONG), ou escola, ou, ainda, de um profissional disposto a ouvir e respeitar a criança em suas opiniões (LANSDOWN, 2010).

A realização significativa e sustentada dos direitos de participação das crianças, contudo, requer a introdução de ampla gama de disposições legislativas, políticas e práticas, que estabeleçam tanto o direito quanto a oportunidade de manter governos e outros órgãos para prestar contas e realizar esse direito⁵.

⁵ Existe uma série de manuais que apresentam conjuntos de ferramentas para o monitoramento e avaliação da participação de crianças e adolescentes, em projetos e programas, dentre eles o “5º Livro de ferramentas para o

O terceiro caminho trata de superar os desafios de realização do direito à participação, tais como a presunção das incapacidades das crianças, o não reconhecimento da participação como parte integrante da infância, a construção de uma participação comunitária e sustentável de fato, a provisão de proteção apropriada para crianças e adolescentes e a criação de indicadores para medir a participação do grupo. Este último, inclusive, pode apresentar até três níveis de classificação da participação infantil: a consultiva, a colaborativa e a liderada por crianças. Por exemplo,

[...] uma autoridade local pode decidir consultar crianças regularmente em aspectos de política e planejamento. Como as crianças tornam-se mais familiarizadas com os processos governamentais, elas podem procurar estabelecer seus próprios conselhos ou parlamentos locais [...] para trazer questões preocupantes ao aviso dos políticos. Em relação à participação do público, todos os três níveis também podem engajar crianças em diferentes pontos de processos de tomada de decisão. Se as crianças representam um papel ativo nas análises de situação, planejamento, projeto de programa, implementação ou monitoramento e avaliação, isso terá um impacto significativo no grau de influência que elas são capazes de exercer (LANSDOWN, 2010, p.21, tradução nossa).

Lansdown (2010) discute as deficiências da CDC, do ponto de vista do direito à participação, e propõe alguns caminhos e possibilidades, visando ao fortalecimento desse direito em diferentes contextos e iniciativas. Na mesma linha, Gaitán (2015) considera que, apesar das limitações, a introdução de direitos relativos à participação, na CDC, representa um salto qualitativo importante, pois essa inclusão incentiva o desenvolvimento de ações práticas pelos Estados signatários, em prol da promoção do direito, oferecendo certas possibilidades para que crianças e adolescentes possam reivindicá-lo por si mesmos.

A CDC, como instrumento internacional, estabeleceu princípios, referências práticas e, acima de tudo, espírito de valorização da criança, tornando-se base e inspiração de uma nova cultura que firmou a participação das crianças como uma demanda necessária para o cumprimento de todos os demais direitos. De modo geral, o direito à participação permite que conquistem certa visibilidade e expressão de sua socialização política, em diferentes espaços de sua formação, porém esse direito ainda é insuficientemente reconhecido e exercido pelo

monitoramento e a avaliação da participação infantil”, de 2014, de autoria da própria Lansdown juntamente com O’Kane, publicado com apoio de diferentes agências governamentais, dentre elas UNICEF, *Plan Internacional* e *Save the Children*. Sobre as ferramentas, constam entrevistas, questionários ou pesquisas, como as de conhecimentos, atitudes e práticas, debates de grupos de discussão, observações, ferramentas participativas para a coleção e análise de dados, histórias de vida e testemunhos orais, isto é, todos correspondem a métodos que servem para reunir dados iniciais sobre o escopo, qualidade e resultados da participação infantil em diferentes espaços. Esse tipo de material pode auxiliar o fortalecimento do direito à participação, no contexto dos projetos e programas de governos, incluindo iniciativas, como a escola ou mesmo o CCA.

grupo; além disso, tem sido visto como uma experiência cumulativa, com vistas ao desempenho futuro dessas crianças. Tal interpretação indica que os artigos da Convenção não são claros, ao descreverem a participação de crianças e adolescentes como direito propriamente dito (CUSSIÁNOVICH; MÁRQUEZ, 2002).

Por exemplo, na Convenção, são entendidos como direitos de participação aqueles que aparecem em diferentes artigos - como os já mencionados artigos 12 e 17 -, mas também o 13, referente ao direito à liberdade de expressão; o 14, sobre a liberdade de pensamento, consciência e religião, e o 15, que aborda a liberdade de associação e de realização de assembleias pacíficas. O termo *participação* pode estar ainda relacionado ao Artigo 23, sobre a criança com deficiência, em que se define a quem deve ser prestada a participação ativa na comunidade, assim como ocorre no Artigo 31, relativo ao direito de brincar, ao descanso, à participação na vida cultural e nas artes. Tais direitos são fortalecidos pela ação do Comitê das Nações Unidas dos Direitos da Criança, inspirado na CDC, Artigo 4, que tem como missão monitorar e apoiar as nações para a aplicação da legislação (GAITÁN, 2015).

Ao passar dos anos, a questão dos direitos da criança, especialmente a importância da *participação* infantil, continua merecendo a atenção e, durante o Comitê do Observatório Geral, evento realizado em 2009, foi publicado um documento sobre o direito da criança de ser ouvida, com o intuito de responder às questões levantadas exatamente em relação à interpretação do Artigo 12 da CDC, considerado central no que se refere à participação. Dentre as contribuições do documento, ficou estabelecido que tanto o indivíduo criança, quanto o grupo de crianças devem ser ouvidos, não cabendo a eles provar que são dotados de tal capacidade, uma vez que ambos estão aptos a formarem seus próprios julgamentos, assim como possuem o direito de manifestá-los.

Gaitán (2015) aponta que, desde o surgimento da CDC, de alguma maneira, é possível encontrar resultados positivos tanto em termos de melhoria das condições materiais de vida das crianças, quanto no reconhecimento de seus papéis na sociedade. Contudo, mudanças ainda são necessárias, para que a participação de crianças e adolescentes seja garantida. Para que uma prática possa ser verdadeiramente amiga da criança, é preciso estabelecer um olhar crítico sobre o conjunto de crenças e teorias que compõem o imaginário adulto a respeito delas, pensamentos que também podem ser compartilhados pelos profissionais da área social, dentre outras que realizam intervenções com as crianças e adolescentes, tais como a Educação e a Saúde.

Também é importante ampliar a caixa de ferramentas com novos modelos teóricos, metodologias e técnicas, para que se possam identificar aquelas que são mais adequadas para relacionar-se com as crianças, de maneira respeitosa e adaptada às suas necessidades. Assim

como é fundamental que tal mudança de olhar seja capaz de compreender crianças e adolescentes não mais como seres incompletos, imaturos, irresponsáveis, dependentes, incapazes, e sim como sujeitos de direitos competentes e protagonistas de suas vidas. Com base em resultados de pesquisas realizadas no campo de assistência social com crianças dentro do sistema de proteção social, Gaitán (2015) explica que

O trabalhador social pode desempenhar um papel-chave para promover a participação infantil como cliente, assim como uma cultura de participação da população infantil e adolescente atendida nos diferentes serviços.

- As experiências de participação das crianças dependem de sua relação com os adultos que trabalham com elas.

- As crianças e adolescentes envolvem-se quando confiam em seu trabalhador social e o sentem como uma pessoa que tem genuíno interesse em suas vidas, que pode mostrar que se dirige a eles de um modo apropriado para suas idades, e isso lhes oferece algum grau de escolha e de controle sobre suas próprias decisões e suas próprias vidas (GAITÁN, 2015, p. 38, tradução nossa).

A participação também é uma condição necessária para viver em comunidade, e deve ser observada em diferentes circunstâncias da vida cotidiana de crianças e adolescentes, seja na família, na escola, em jogos e atividades culturais, assumindo diferentes formatos, isto é, no sentido de compartilhar e negociar ideias no grupo. E, é essencial alertar para o fato de que, apesar da suposta simplicidade do termo, não é algo fácil de se medir, nem para adultos e, ainda menos, para crianças e adolescentes. A autora argumenta que

A participação efetiva requer condições anteriores: para participar você tem que querer, saber e poder. E é aí que começam as dificuldades para pessoas pequenas. Apesar do primeiro requisito (ou seja, a disposição de participar é cumprida) e também do segundo (como é amplamente demonstrado por meio de estudos, e de mera observação) o terceiro não depende mais deles, uma vez que o poder não está em suas mãos, mas nas dos adultos e, assim, seu “fazer” irá até onde for permitido. É aqui que está o verdadeiro desafio para a participação real de crianças na vida de sua comunidade e, mesmo, para além de seus limites (GAITÁN, 2015, p.38, tradução nossa).

No entanto, apesar desses inegáveis avanços e embora crianças e adolescentes tenham adquirido universalmente o reconhecimento de seus direitos, assim como demonstram sua capacidade de julgar e agir com autonomia, a participação continua sendo um assunto pendente para esse grupo, principalmente devido à resistência do coletivo adulto em ceder algum poder de decisão em favor das crianças e dos adolescentes. A resistência por parte dos adultos se dá, por um lado, pela desconfiança e, por outro, pela pressão social exercida em relação à necessidade de proteção das crianças menores, com base na sua maior vulnerabilidade. Porém, ao mesmo tempo que participação pode significar confiança e capacitação de crianças, proteção pode ser entendida como controle e segregação para mundos particularmente preservados de

risco ou como “paternalismo [...] uma estranha combinação de amor, sentimentalismo, senso de superioridade em relação à compreensão equivocada das capacidades infantis e à marginalização” (QVORTRUP, 2011, p.210). A participação de crianças e adolescentes como veículo de seu protagonismo não consiste na autorização de adultos, tampouco significa escuta de vozes infantis, contudo trata-se de vontade de avançar com eles para uma cidadania ativa (GAITÁN, 2015).

Nessa perspectiva, partindo do direito à participação, previsto em diferentes artigos da CDC de 1989, no Artigo 227 da Constituição Brasileira de 1988 e no Artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, e tendo em conta uma abordagem desse direito centrada nas diferenças, a partir de uma cidadania ativa e considerando-se suas formas de participação no presente, além de sua relação com o ambiente e com os educadores, deve-se pensar a participação em seu sentido mais amplo, compreendendo-a em sua ligação com termos como *protagonismo e agência*.

1.2.2 Protagonismo e agência infantil

De acordo com Gaitán Muñoz (2015), o debate sobre o protagonismo infantil teve início na década de 1960, associado à corrente de educação popular na América Latina, e estendeu-se aos anos 1970, como uma forma de pensar a infância - em especial com o aparecimento dos movimentos de meninos, meninas e adolescentes trabalhadores(as) -, em diferentes partes do continente⁶. Segundo a autora, o termo é utilizado para descrever coletivos criados por crianças e adolescentes que estabelecem maneiras criativas de expressão de suas necessidades, exercendo a capacidade de determinar seus próprios caminhos.

Existem duas formas de protagonismo, uma delas marcada pela espontaneidade, isto é, sendo revelada no cotidiano, quando as demandas de crianças são levadas em consideração, e outra, marcada pela sua organização, tanto formal nas escolas, como informal nos bairros. Ambas as formas contribuem para o desenvolvimento de uma consciência coletiva entre crianças e adolescentes a respeito das características de vida que compartilham, bem como do direito de serem respeitadas como seres humanos e sujeitos capazes de tomar decisões. A importância de considerar essas perspectivas em relação à questão do protagonismo ajuda a removê-lo, por exemplo, do âmbito privado, e localizá-lo no campo social, isto é, no âmbito público. Nesse sentido, as crianças e adolescentes passariam a ser reconhecidos como sujeitos

⁶ Ver, por exemplo, Liebel (2006).

e atores, individuais ou coletivos, que desempenham diferentes papéis na vida social (GAITÁN, 2015).

E, vale apontar, Angel Gaitán já descrevera em seu estudo “Protagonismo Infantil”, 1998, que o significado básico da palavra *protagonismo* é “desempenhar o papel principal”, seja no contexto de um evento, episódio da vida, ou de toda a atividade social, econômica e política. Porém, para o estudioso, o fato de ser um papel principal não significa que seja o único, uma vez que existem outros papéis que podem ser secundários e que se desdobram ao redor do protagonista. Isso demonstra que, para implementar a visão de crianças, adolescentes e jovens como sujeitos de direitos, redefinindo seus papéis sociais, também é preciso rever os papéis de autoridades, familiares e sociedade civil como um todo. Além disso, para tornar os processos de protagonismo infantil mais ou menos eficazes, sustentáveis e autênticos, é preciso que haja harmonia e ritmo entre seus três aspectos: a organização infantil, a participação infantil e a expressão infantil.

De acordo com o autor, a organização infantil é o processo de articulação, individual ou em grupo, de crianças e adolescentes no exercício de seus próprios direitos e de acordo com seus interesses. Essa articulação pode ocorrer em diferentes níveis, sejam eles locais, municipais, departamentais, regionais, nacionais e internacionais, assim como em variados contextos, tais como família, comunidade, escola, trabalho, cultura e religião. No contexto de um trabalho educativo e cultural, por exemplo, a organização infantil desenvolvida deve apresentar características que incluem:

- Espaço lúdico, recreativo e flexível, contendo dinâmicas que promovam a criação de um ambiente infantil agradável, ao mesmo tempo flexível, considerando a capacidade de adaptação a lugares e horários.
- Ambiente funcional e com objetivos definidos, cuja articulação esteja de acordo com as necessidades específicas e propósitos estabelecidos com base nas funções, natureza e estratégias da organização, com crescente participação dos membros.
- Espaço regulado, estabelecendo normas necessárias para o funcionamento e desenvolvimento adequado nos ambientes, a partir de critérios de adesão, crescimento e gestão, que todos os membros comprometam-se a respeitar.
- Funcionamento democrático, que garanta maior representatividade e legitimidade à organização infantil.

- Capacitação das crianças e adolescentes, em que a organização infantil é equipada com mecanismos de treinamento, promoção, estratégias de crescimento e substituição de liderança, para garantir sua sustentabilidade.

Nessa linha, há diferentes níveis e medidas que podem auxiliar o entendimento do grau de desenvolvimento de tais características nos ambientes em que há organização infantil, estabelecendo-se indicadores de avanços, ou não, das propostas de programas que trabalham com a infância.

Para Angel Gaitán (1998), a participação infantil é um processo que amplia o poder de crianças e adolescentes em sua relação com os adultos, não somente com aqueles que são facilitadores do processo participativo propriamente dito, mas com todos e todas que compõem a sociedade civil. E ela garante, também, a legitimidade e o impacto social do protagonismo infantil.

No caso da expressão infantil, trata-se da manifestação do sujeito social criança em correspondência com seus interesses e com os diferentes graus de autenticidade diante de influências externas, de figuras como pais, educadores, professores e técnicos, ou de ambientes como a rua e a cidade ou, mesmo, da mídia. Para que o desenvolvimento dessa expressão seja possível, e com autenticidade, é necessário encontrar formas e conteúdos adequados, fortalecendo mecanismos e canais variados de expressão infantil.

Argumenta o autor que, para alcançar bons resultados do ponto de vista do protagonismo infantil, considerando seus três aspectos - organização, participação e expressão infantil -, deve-se focar na formação de educadores, mas também na de crianças e adolescentes, incorporando elementos que permitam a superação de traumas e conflitos que possam impedir manifestações genuínas do que crianças e adolescentes são, pensam e sentem. Alguns caminhos para fortalecer esse processo com grupos de crianças e adolescentes são estabelecer diferentes metas em prol de desenvolvimento e aumento da autoestima, fortalecimento da autoconfiança, eliminação de ansiedades, resolução de conflitos e respeito pelas diferenças.

E, em meio a tais reflexões, discussões e proposições, Lourdes Gaitán (2015) lembra que não é difícil encontrar aproximações entre os debates em países anglo-americanos e da Europa Ocidental, sobre a posição que a infância ocupa, e a discussão que ocorre na América Latina sobre o protagonismo infantil. Ambos os contextos concordam que as crianças possuem qualidade de sujeitos, com capacidade de atuação, talvez não igual aos adultos, mas capaz de ser levada em consideração, isto é, as crianças são vistas como sujeitos que devem ter a possibilidade de se manifestar para influenciar adultos e a sociedade como um todo. Na

literatura anglo-saxônica, inclusive, é comum encontrar o conceito de *agência* que, da mesma forma, refere-se à capacidade de crianças formarem seus próprios julgamentos e de intervirem ativamente na vida social.

Soto e Kattan (2019) apontam que esse conceito ainda está em fase de consolidação, em nível teórico, no âmbito das Ciências Sociais e dos Estudos da Infância. Não obstante, ele é útil e pertinente, para definir e compreender a ação social desenvolvida pelas crianças no mundo atual. E, para obter o estado da arte sobre *agência*, as autoras recuperaram o conceito desenvolvido a partir de estudiosos das Ciências Sociais, como Giddens.

A releitura de Giddens⁷ define *poder* como um sistema que opera na trama de relações sociais, ao invés de ser um atributo ou propriedade dos agentes sociais, e *agência* como a concepção de um sujeito situado que pode apropriar, reproduzir e modificar suas condições de existência por meio da práxis, deixando de representar a ação intencional relacionada aos fins e aos meios: o que existe, nesse caso, são propriedades estruturais constituídas por regras que orientam a ação e disponibilizam recursos para os agentes. Conhecendo tais propriedades estruturais, os agentes aplicam-nas em sua interação, atualizando-as e estabilizando-as. As trocas culturais são, assim, inerentes aos atos de reprodução social, estando no poder de seus agentes. Esse fato pode ser identificado, em termos de cotidiano, em pequenos atos de rebeldia a tais regras ou, no âmbito histórico, em protestos, movimentos sociais e críticos e, em um nível máximo de expressão, em revolução (SOTO; KATTAN, 2019).

A teoria da estruturação de Giddens rompe com a visão do indivíduo como passivo e receptor das influências sociais, tal como as crianças são concebidas, na definição clássica da infância, sustentando que a estrutura social é colocada em manifesto pelos agentes sociais por meio da prática e, ao mesmo tempo, os agentes têm o poder sobre sua continuidade ou ruptura. Os conceitos de *poder* e *agência* assumem, assim, uma dimensão relacional diferente da concepção tradicional da Sociologia, porque, de um lado, o poder adquire o caráter de recurso ou sistema que opera a trama de relações sociais, no lugar de conceber-se como um atributo ou propriedade dos agentes; de outro, a agência deixa de representar a ação intencional relacionada com os fins e os meios e permite, à concepção de um sujeito situado que pode apropriar-se, reproduzir e inovar suas condições de existência mediante a práxis (SOTO; KATTAN, 2019).

Soto e Kattan (2019) consideram que os conceitos de *agência* e *poder*, por mais que sejam estudados há muito tempo, requerem um novo valor, no cenário de globalização,

⁷ Giddens foi responsável por gerar o novo paradigma que buscou a conciliação entre estrutura e ação e que contém os elementos para a concepção do sujeito como agente.

principalmente no que se refere à agência das crianças e sua relação de poder com os adultos. As autoras perguntaram-se como conceituar as formas de ação das crianças na atualidade, então buscaram na Sociologia da Infância, de Alanen (1994), a compreensão desses conceitos, apontando que as ações infantis desenvolvem-se dentro de parâmetros distintos aos do mundo adulto, porque as crianças estão situadas em uma posição de inferioridade em relação ao poder. Para a socióloga, tal como o sistema de gênero, as relações sociais entre crianças e adultos operam em um sistema geracional estabelecido, profundo e duradouro e, por isso, a agência infantil desenvolve-se no contexto dos sistemas de idade e gênero, sendo que os fatores sociais contribuem para revelar como operam os sistemas de exclusão da ação infantil.

Colocar luz no ponto de vista dos atores e atrizes sociais constitui um ato político, pois implica considerar a perspectiva das crianças, aspecto que pode favorecer o reconhecimento de seu *status* social, assim como a consideração por seus direitos. O respeito pelo raciocínio das crianças e jovens, assim como o reconhecimento de sua agência são porta de entrada para o respeito aos direitos vinculados ao âmbito da participação social, em termos de opinião, informação e associação. No sistema geracional socialmente construído, essa demanda pressiona adultos a enfrentarem suas próprias posições, que determinam, sob o fluxo das relações sociais, o alcance material da capacidade, força e poder de crianças e adolescentes (SOTO; KATTAN, 2019).

Em outro texto, Soto (2018) argumenta que o conceito sociológico de *agência* é útil e relevante na definição de crianças como atores sociais e também como ferramenta de análise para compreenderem-se as ações infantis. Nesse sentido, é fundamental analisar a não participação de crianças e adolescentes como um exercício de sua agência, no sentido de que omissão, silêncio ou abstenção podem ser indicativos de formas de ação e intervenção. Em verdade, crianças são sempre agentes e sua ação está sempre presente, contudo são as estruturas sociais que evitam tornar esse fenômeno visível, inibindo-o no contexto dos sistemas de geração, por meio dos quais os adultos exercem domínio, ou seja, de uma perspectiva própria, as crianças recriam o mundo.

Gaitán (2015) esclarece que, na corrente latino-americana, a agência infantil é tratada em termos de protagonismo ou participação protagônica, sendo abordada em estudos e experiências de movimentos sociais, em contextos de educação popular, alfabetização e trabalho. Em um mundo compartilhado por crianças e adultos, a visibilidade e a ação significativa de crianças ganham força, porém a valorização quanto ao escopo de sua participação na sociedade tem sido pouco explorada e insuficientemente documentada, em

função de fatores como a falta de conhecimento sobre suas práticas diárias, suas características, bem como a deficiência no desenvolvimento teórico sobre o conceito de participação em geral.

A partir desses estudos, percebe-se que existem muitas aproximações entre os termos *participação*, *protagonismo* e *agência* infantil, sendo que suas definições dependem do contexto no qual se discute a infância, isto é, podem variar de acordo com localidade, época e condições políticas, econômicas, sociais e culturais em que vivem crianças e adolescentes. Nessa linha, para investigar a participação no contexto da educação não formal, isto é, no Centro para Crianças e Adolescentes, também é importante conhecer o termo *participação protagônica*, desenvolvido em diferentes países latino-americanos⁸.

Cussiánovich e Márquez (2002) apresentam o conceito de *participação protagônica* a partir da análise dessa prática em instituições que lutam pelos direitos de crianças e adolescentes em diferentes países da América Latina, considerando a opinião de gestores, educadores e grupos infantis. O discurso sobre a participação está presente na experiência de várias décadas de organização de crianças, especificamente as trabalhadoras, e de seus esforços para serem reconhecidas como sujeitos de direitos sociais e políticos. Falar sobre participação abre espaço para seu necessário desenvolvimento conceitual, para evitar generalizações incapazes de alterar uma estrutura ou visão adulta, que acabam instrumentalizando a presença ou ação de crianças e adolescentes.

A participação protagônica traz um alerta sobre o significado de tal participação, colocando crianças como atores sociais, e não executores simples ou consensuais de algo. Além disso, fica evidente que a participação é uma questão de exercício do poder, sendo parte da dinâmica do tecido social, isto é, das relações entre os atores sociais, na sociedade civil e no Estado. Ao mesmo tempo, protagonismo não pode ser reduzido a seu conteúdo político, sendo uma expressão do *status* social e legal de crianças, que expressam seu modo de vida, identidade pessoal e social, espiritualidade, ou seja, o sentido de sua dignidade e sensibilidade social (CUSSIÁNOVICH; MÁRQUEZ, 2002).

O discurso sobre participação ativa, política e protagônica evoca diretamente *democracia* e *cidadania*, mesmo que os termos não sejam sinônimos. Sobre isso, aliás, pode-se dizer que a consciência da cidadania está enfraquecida, na contemporaneidade, uma vez que muitos indivíduos sentem-se mais consumidores do que cidadãos, além de certo número dentre

⁸ Trata-se de conceito difundido em países de fala espanhola, que atende tanto a organizações, como o *Save the Children*, quanto à legislação de alguns países, como Venezuela, Equador e Cuba, por exemplo, estando também na base de pesquisas realizadas no Peru, Argentina, Chile.

eles se sentir marginalizado ou excluído de uma sociedade da qual não participa, por razões econômicas, políticas, étnicas ou culturais (CUSSIÁNOVICH; MÁRQUEZ, 2002). Contudo,

Um exemplo positivo sobre a consciência da cidadania e participação de crianças e adolescentes que ocorreu no Brasil, a partir da década de 1980, foi o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), cujo desenvolvimento foi base para a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990).

As políticas públicas derivadas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) têm sido avaliadas ano após ano, fato que permite iniciativas em prol da participação infanto-juvenil, utilizando diferentes instrumentos para medi-la, avaliá-la e promovê-la como direito social: elas podem ser organizações sem fins lucrativos, associações, políticas públicas, locais em prol da infância, eventos como convenções da criança e do adolescente, assembleias legislativas e redes de especialistas e profissionais que trabalham com a infância⁹. Mas, sem dúvida, a participação, mesmo do ponto de vista do protagonismo e da agência, ainda precisa do apoio de adultos(as) para sua realização.

Por isso, após a conquista de seus direitos no Brasil, são muitos os esforços para compreender se a legislação está sendo cumprida, ficando evidente a necessidade de se analisar a maneira como a participação está presente nos diferentes contextos de vida de crianças e adolescentes. Em alguns estudos, essa participação pode ser confundida com termos como *protagonismo*, *agência* e *participação protagônica*, porém, assim como o exposto por Gaitán (2015), nesta pesquisa considero a participação como veículo do protagonismo e da agência de crianças e adolescentes, no contraturno escolar, território e cidade, considerando as lentes da Geografia da Infância como importantes para visibilizar suas ações nesses diferentes espaços.

Para reconhecer a criança como sujeito participante, há que se considerar o espaço como uma dimensão significativa para tal reconhecimento. E não somente o espaço, mas também a forma como se concebem a *espacialidade* e suas categorias, tais como *território*, *lugar*, *cidade* e *identidade*. Todos esses conceitos são procedentes da área da Geografia, mais especificamente, dentro do grande campo dos Estudos da Infância, da área conhecida por Geografia da Infância, focalizada no próximo Capítulo da presente pesquisa, no qual abordarei a relação entre criança e cidade, considerando as cartografias infantis e mapas vivenciais como

⁹ Alguns exemplos são a Associação Brasileira pelo Direito de Brincar e Cultura IPA Brasil; a Plataforma de organizações no Brasil da *Terre des hommes*, Alemanha, entre elas o Projeto Meninos e Meninas de Rua, CEDECAs e a própria IPA, além das Convenções Municipais da Criança e do Adolescente, promovidas no âmbito da área social e de educação não formal; as Assembleias do Centro para Crianças e Adolescentes, na Câmara Municipal de São Paulo e, no caso de crianças pequenas, a Rede Nacional Primeira Infância.

possibilidades de identificar diferentes experiências de participação e aprendizagens de crianças nos variados espaços ocupados por elas.

2 CRIANÇA, CIDADE E GEOGRAFIA DA INFÂNCIA: OS CONCEITOS DE *ESPAÇO*, *LUGAR* E *TERRITÓRIO*

Para reconhecer os lugares ocupados pelas crianças, os territórios nos quais vivem suas infâncias e entender o papel e o significado que esses lugares têm em suas vidas, este Capítulo tem como foco apresentar a Geografia da Infância e os conceitos *espaço*, *lugar* e *território*, localizando relações de identidade, novos significados atribuídos a esses termos pelas crianças e adolescentes, além de fronteiras e tensões presentes em sua ocupação.

Ao final, procuro discutir o direito à cidade, considerando a participação de crianças e adolescentes em diferentes contextos, identificados por estudos na linha das cartografias infantis e mapas vivenciais, que reconhecem a presença e os caminhos trilhados por crianças na cidade e nos espaços institucionais.

2.1 Geografia da infância

Todas as vivências humanas ocorrem em um tempo, mas também em um espaço, por isso, são sempre geo-históricas. Nesse sentido, Lopes e Fernandes (2018) definem a Geografia da Infância como um campo que visa a localizar e a compreender as crianças e suas infâncias pelo espaço geográfico, considerando as expressões espaciais que dele se desdobram, tais como a paisagem, o território, o lugar, as redes, as regiões, entre outros aspectos. Como área que compõe os Estudos da Infância, a Geografia da Infância contribui com conceitos sobre as relações das crianças com o espaço e os desdobramentos disso.

Qualquer criança vive em um espaço, desenvolvendo nele a atividade criadora de si mesma e do mundo ao seu redor. A infância acontece num amplo espaço de negociação marcado pela produção de culturas das crianças, de lugares destinados a elas e de suas territorialidades. O embate entre os lugares destinados às crianças e as territorialidades elaboradas pelas crianças cria uma configuração chamada de “territorialidades infantis” (LOPES; FERNANDES, 2018).

Uma boa ilustração disso foi trazida pelo estudo de Lopes e Vasconcellos (2006). Após descreverem os espaços ocupados de uma comunidade na Zona da Mata de Minas Gerais, dentre eles a praça central do lugar, observando também as diferentes situações cotidianas que as crianças vivem, tais como brincadeiras, religiosidades, benzeções e simpatias, os autores identificaram que existem distintas condições materiais e simbólicas de produção de existência

das crianças, nesse lugar, que levam à ideia de culturas infantis, indicando a pluralidade cultural existente na relação entre produção da infância e produção do lugar. Isto é,

Não podemos falar da existência de uma única cultura própria das crianças, mas sim de culturas infantis, caracterizando desse modo a pluralidade que lhes é inerente. Essa pluralidade se estabelece no entrelaçamento da produção da infância e da produção do lugar. Toda criança é criança de um lugar. Do mesmo modo, toda criança é criança em algum lugar (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.110).

Fica claro, então, que há uma base territorial que fundamenta a produção das culturas infantis e cria o contexto no qual se constrói e se produz a infância. Nesse sentido, pode-se dizer que as territorialidades infantis são a base da produção das culturas infantis. Dessa forma, as crianças estabelecerão uma relação horizontal de identidade entre elas, e criarão uma relação vertical de identificação com os adultos, vivendo a infância como se pode, no interior da lógica da organização social.

Lopes e Vasconcellos (2006) conseguem demarcar uma diferença entre infância e criança, do ponto de vista da Geografia da Infância: a infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças, isto é, o lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda a rede simbólica que o delimita. A partir de tal percepção, a Geografia da Infância busca compreender a infância como território e, assim, procura focalizar os territórios da infância. O sentido de infância está, então, atravessado pelas dimensões temporais e espaciais, além do fato de que, a depender do grupo social, são elaborados diferentes traços simbólicos de arranjos culturais e maneiras de ser criança, que muitas vezes precedem o seu nascimento. Tudo isso corresponde ao conceito de territorialidades infantis, o que indica que

Existe, portanto, uma estreita ligação entre **a vivência da infância e o local onde ela será vivida**, pois cada grupo social não só elabora dimensões culturais que tornam possível a emergência de uma subjetividade infantil relativa ao lugar, mas também designa existência de locais no espaço físico que materializa essa condição (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.112, grifos no original).

Sobre esse aspecto, é importante recordar que, com a Modernidade, a reorganização social que surgiu e promoveu o reconhecimento da infância na Europa também estabeleceu um reordenar das espacialidades tradicionais, dando origem às áreas típicas para a infância e a família.

Redin (2000, p.15) explicita que existiu uma íntima associação entre a reestruturação de novos grupos socialmente estabelecidos - como o modelo de família burguês - e a constituição de novos espaços. Segundo o autor, pode-se

afirmar que “a família atual começou a se formar quando a sociedade perdeu a rua”. Das famílias anteriores, que eram verdadeiros espaços abertos de circulação entre diversas pessoas, chega-se a um modelo fechado, onde o privado e o íntimo substituem os traços do comunitário. Para ele, o “sentimento de família não se desenvolve quando a casa está muito aberta para o exterior [...]. A sociabilidade da rua, da praça e dos outros lugares de encontro e convivência de pessoas era incompatível com o tipo de família monolítica dos tempos modernos” (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.118).

Esses registros históricos também indicam como ocorreu o processo de retirada das crianças da rua. Considerando o movimento percorrido pela família moderna, as ruas perderam o seu papel como espaço de socialização, e novas instituições surgiram para ocupar o seu lugar, dentre elas a casa e a escola. Esses ambientes são os novos espaços construídos, em oposição ao espaço externo, para que, nesses locais, as crianças pudessem ser preparadas para a entrada no mundo adulto, fato que gerou diversas limitações, como o confinamento e o distanciamento da vida social adulta, ou seja,

Com a abertura “do espaço para criança, no século XVII, aconteceu também sua limitação: seu confinamento em escolas e colégios, expulsando-a da vida social adulta” (REDIN, 2000, p.20). Nesse sentido, proteção muitas vezes se confunde com controle e liberdade de movimentos em espaços abertos somente com a presença de um adulto (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.118).

Lopes e Vasconcellos (2006) descrevem a relação dos sujeitos com as regras presentes nos espaços que ocupam, dizendo que

Os sujeitos presentes nesses espaços incorporariam essas dimensões e viveriam de acordo com as redes de significado nelas tecidas, estando, portanto, “territorializados” a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.118).

Parece importante apresentar outro conceito da Geografia da Infância, o *território lugar*. Uma vez que as crianças e adolescentes aprendem o espaço em suas escalas vivenciais, a partir de seus pares, do mundo adulto e da sociedade em que vivem, a prática espacial é traduzida por um território lugar. Nele, por exemplo, podem ser observados tanto processos de reconhecimento do sentimento de identidade e de pertença ao espaço, quanto processos contrários, de negação e subversão da ordem preexistente. Do território lugar também é possível identificar a recriação do espaço pelas crianças, a partir dos artefatos presentes, como situações, objetos e nomeações, reconhecendo a produção feita por elas de uma espacialidade não existente no espaço; entender a vivência de múltiplas possibilidades espaciais pelas crianças,

seja de conformidade ou subversão, e tornar visível a autoria da criança no espaço, o que está sempre presente.

Outros aspectos relacionados ao território lugar são o conhecimento de comunidade pela criança, no espaço, traduzido na vivência desse espaço, com interação e intensidade, e não apenas como lugar de passagem ou paralisação. Desse modo, pode-se dizer que as interações entre as crianças e os lugares estão carregadas de sentido, bem como estão mediadas pelos demais sujeitos que ocupam o lugar, fato que pode criar diferentes tensões entre a singularidade do indivíduo e o arranjo social do coletivo. Assim,

[...] as interações que se estabelecem entre sujeitos e lugares não são uma mera relação física, mas uma relação carregada de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Nesse sentido, na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.119).

Nesse movimento, destaco que

[...] a geografia da infância tem como questão básica a compreensão da infância em seus diferentes contextos, ou seja, como os arranjos sociais, culturais produzem as infâncias em seus diferentes espaços e tempos e como as crianças, ao se apropriarem dessas dimensões sociais, as reconfiguram, as reconstróem, e, ao se criarem, criam suas diferentes geografias (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.122).

Assim é possível falar de Geografia da Infância nesta investigação, campo que busca compreender, de modo geral, quais os lugares ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos de seus entornos e, assim, identificar a infância em seus variados contextos e arranjos culturais, sem esquecer os aspectos econômicos e sociais presentes. E, com vistas à melhor compreensão de tais domínios, apresento, a seguir, os conceitos fundantes da Geografia que também integram a área da Geografia da Infância: *espaço, território e lugar*, ao qual se agregam *identidade e cultura*.

2.2 Espaço, lugar e território

O final do século XVII foi marcado por diversas mudanças de âmbito social, econômico, político e religioso, que prepararam o terreno para o surgimento de uma particularização da infância, fundamentada nos ideais do liberalismo, reestruturando o espaço destinado às crianças. E, para refletir sobre a qualidade de tais espaços, antes é preciso conhecer esse

conceito, no âmbito da Geografia. Para o geógrafo Milton Santos (1977), o espaço não é fixo nem natural, e ele condiciona as atividades humanas, comandando as práticas sociais. O autor afirma, inclusive, que até mesmo a práxis, tão fundamental para a transformação social, também é dele decorrente:

O espaço é a matéria trabalhada por excelência. Nenhum dos objetos sociais tem uma tamanha imposição sobre o homem, nenhum está tão presente no cotidiano dos indivíduos. A casa, o lugar de trabalho, os pontos de encontro, os caminhos que unem esses pontos, são igualmente elementos passivos que condicionam a atividade dos homens e comandam a prática social. A práxis, ingrediente fundamental da transformação da natureza humana, é um dado socioeconômico, mas é também tributária dos imperativos espaciais (SANTOS, 1977, p. 92).

Para o melhor reconhecimento das atividades humanas e práticas sociais, é fundamental, portanto, compreender como o espaço está organizado, quais suas características físicas e sociais e, no caso das crianças, de que maneira o espaço pode condicionar suas atividades, do ponto de vista da participação, da socialização e da brincadeira. Santos (2006) argumenta que as técnicas contidas no espaço orientam seu uso e participam da produção da percepção do espaço e do tempo, fisicamente e simbolicamente, isto é,

Tempo, espaço e mundo são realidades históricas, que devem ser mutuamente conversíveis, se a nossa preocupação epistemológica é totalizadora. Em qualquer momento, o ponto de partida é a sociedade humana em processo, isto é, realizando-se. Essa realização se dá sobre uma base material: o espaço e seu uso; o tempo e seu uso; a materialidade e suas diversas formas; as ações e suas diversas feições (SANTOS, 2006, p. 33).

Ao focalizar-se determinado espaço, é possível identificar técnicas que orientam seu uso e influenciam a percepção tanto do espaço, quanto do tempo. No caso de um ambiente de trabalho, por exemplo, tais técnicas permanecem como autorizações, formatos e ritmos.

Lopes e Vasconcellos (2006), inspirados pela obra de Ariès (1981), postulam que, no século XVIII, acontece a construção social da infância, e que a convivência social das crianças tornou-se condicionada ao espaço privado, processo lento que acompanhou a reorganização da lógica espacial, ordenada a partir dos pressupostos elaborados pela nova ordem econômica e social. Assim, naquele momento, na Europa, a escola foi escolhida como espaço próprio para preparar a infância, afastando-a de um mundo exterior para o confinamento com finalidade educacional, fato que contribuiu para a alteração significativa na posição de crianças na sociedade, na medida em que elas passaram a pertencer ao ambiente escolar de modo indissociável.

Lopes e Vasconcellos (2006, p.17) explicam que “A pretensa universalidade, pressuposta no pensamento de Ariès para o ser criança no mundo ocidental, na verdade esconde uma variedade de dimensões de infância que variam de localidade para localidade e constituem uma diversidade de marcas sociais”. Em outras palavras, esse olhar para a infância como categoria monolítica e as suposições sobre as crianças quanto ao que elas não são capazes de fazer estabelecem que suas diferenças em relação aos adultos são compreendidas em termos de falta (falta de competência, de preparo, de capacidade etc.). Esses aspectos, porém, escondem dimensões de infância locais, específicas de um grupo, fato que põe em questão a ideia de marcador universal, substituindo-a pela diversidade de marcadores sociais da infância.

A arquiteta Cláudia Oliveira (2004) esclarece que a percepção espacial infantil depende de informações sensoriais e motoras adquiridas em situações criativas e de jogo com os pares, no espaço. Essa percepção será diferente para os adultos que, por isso, necessitam de um planejamento que inclua o olhar das crianças, trazendo suas percepções sobre o espaço: para a autora, um espaço planejado pela ótica do adulto nunca atenderá às crianças da maneira mais adequada.

Se a percepção espacial depende de situações criativas de jogo entre crianças e seus pares, que tipo de condições são criadas para favorecer tais situações, nos espaços que frequentam? Para Santos (2006), o espaço impõe-se por meio das condições que oferece para as diferentes realizações humanas, seja do ponto de vista de produção, circulação, residência, comunicação, exercício da política, lazer, educação etc. Segundo o autor, o espaço também pode ser considerado terreno de operações individuais e coletivas, que se traduzem em realidade percebida, desenvolvida na relação recíproca entre o espaço que se impõe e o espaço que é percebido.

Moosa-Mitha (2019) considera que a natureza co-constitutiva do espaço, assim como da identidade, depende do entendimento de que nenhum dos dois é fixo e natural, e que as identidades são marcadas por formações e negociações, muitas vezes de natureza política, sendo a espacialidade uma dimensão dessas lutas e processos. Porém, para a autora, a subjetividade política não é um conceito abstrato, ao contrário, é baseado no espaço material e localizável; desse modo, pode-se afirmar que a identidade, assim como o espaço, não é fixa nem natural, como se disse, mas é marcada por formações políticas, dentre elas, o modo como se compreende a infância.

As identidades das crianças são concebidas a partir da priorização do tempo em detrimento do espaço, isto é, as crianças são observadas através de uma lente orientada para o futuro, na qual a trajetória da infância à idade adulta é entendida como um marcador de

conquista ao *status* de um ser adulto, isto é, livre, com responsabilidades e privilégios. Desse modo, é fundamental compreender de que maneira arranjos espaciais produzem as infâncias e, diante disso, um dos papéis dos geógrafos e geógrafas infantis é desafiar o pensamento adulto, ao identificar os espaços que crianças ocupam por elas mesmas, além de suas ações e preocupações, prestando atenção ao presente em suas vidas (MOOSA-MITHA, 2019).

Em paralelo, para reconhecer processos de participação de modo individual e coletivo, considerando-se as identidades que estão sendo construídas ali, para além do olhar adulto, é necessário observar crianças e adolescentes nos espaços que ocupam entre si e com outros sujeitos. Nesse sentido, Lopes e Vasconcellos (2006) apontam que um dos esforços da Geografia da Infância é compreender que lugares são ocupados nesse processo de interação da criança com os demais sujeitos, em diferentes contextos.

Nos espaços de contraturno escolar, crianças e adolescentes nem sempre passam pelas mesmas experiências ou são compreendidos da mesma maneira pelos adultos ali presentes. Lopes e Vasconcellos (2006) destacam que existe uma conexão entre a vivência da infância e o local onde ela será vivida, sendo que as dimensões culturais elaboradas pelos grupos sociais permitem o surgimento de uma subjetividade infantil relacionada ao lugar, assim como também designam a existência de locais no espaço físico que dão forma a tal condição. Os autores explicam que

A infância seria o lugar que cada grupo social destina para suas crianças. O lugar concebido em todas as suas dimensões, com toda rede simbólica que o envolve. Torna-se possível, assim, falar em uma Geografia da Infância (LOPES; VASCONCELLOS, 2006, p.122).

Na concepção de Santos (2006), o termo *lugar* é definido como um ponto no qual se reúnem feixes de relações, formando um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas e instituições. Para ele,

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2006, p.218).

Ao mesmo tempo em que o lugar é formado por ações condicionadas, é também teatro das mais diversas expressões da espontaneidade, da criatividade e, por que não, do brincar. E, então, ao conceito de *lugar* agrega-se o de *cultura*. Assim, para além de identificar espaços ocupados por crianças e adolescentes, também é importante direcionar o olhar para o lugar das culturas infantis, nos espaços que as crianças ocupam, identificando práticas de participação,

cooperação, conflito, espontaneidade, criatividade ou, mesmo, de fronteiras delimitadas, como uma lente de aumento sob a ação das crianças e adolescentes (LOPES; VASCONCELLOS, 2006).

Os sujeitos presentes no espaço tendem a incorporar suas dimensões, vivendo de acordo com redes de significado nelas construídas e estando, por sua vez, “territorializados a um local concreto, com fronteiras delimitadas, pertencentes a diversos grupos sociais que se diferenciariam a partir de suas extensões e com regras a serem seguidas” (Ibidem, p.118). Sendo assim, as interações estabelecidas entre sujeitos e lugares não poderiam ser consideradas pelo viés de uma relação física apenas, mas por uma relação coberta de sentido e mediada pelos demais sujeitos que o ocupam. Portanto,

[...] à apropriação e constituição do território mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade, e não somente uma racionalidade cartesiana em sua apropriação (Ibidem, p.119).

Não é tarefa simples analisar a apropriação ou constituição de um território ou, mesmo, de um lugar, uma vez que tensões e singularidades dos indivíduos ali presentes podem ser múltiplas e complexas à primeira vista, principalmente em termos de fronteiras entre grupos sociais. Os autores, pois, interpretam que o território deve ser entendido como “território usado”, ou seja,

A dimensão territorial passa a abarcar diferentes interrelações, marcadas pelo significado real e afetivo que cada grupo confere e delimita em seu espaço de vivência, que pode ou não coincidir com fronteiras oficialmente estabelecidas e, em muitos casos, conflitar com as mesmas (Ibidem).

Santos (2006), por sua vez, compreende território como sendo o “chão mais a identidade” (p.119). O autor aponta que a configuração territorial é orientada pela reunião de sistemas naturais existentes e pelos acréscimos que a humanidade impôs a tais sistemas. Já que a realidade da configuração territorial tem sua origem na materialidade, ela não pode ser considerada espaço, uma vez que espaço reúne, ao mesmo tempo, a materialidade e a vida que a anima, isto é, “A configuração territorial, ou configuração geográfica, tem, pois, uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais” (SANTOS, 2006, p.39). As relações sociais têm, portanto, papel importante na definição de território, entretanto o autor também aponta que “Quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação” (Ibidem, p.222). Desse

modo, pode-se estender a reflexão: quando crianças e adolescentes defrontam-se com um espaço que não ajudaram a criar, tal espaço pode se tornar alienante.

Considerando o contraturno escolar, analisado nesta pesquisa, tal espaço pode ser marcado por várias dimensões que são resultado de distintas interrelações entre os sujeitos ali presentes, capazes de criar, ao mesmo tempo, tanto lugares de apropriação criativa, por meio do brincar, quanto territórios de fronteira, por meio de ações punitivas, nesse caso, direcionadas às crianças e adolescentes. Isto é, no mesmo lugar da espontaneidade, podem ser criadas fronteiras bem delimitadas, a partir, por exemplo, da separação física do espaço por gênero ou por atividades direcionadas. Assim, observo que espaços específicos destinados ao grupo infantil podem ser considerados alienantes, diante de certo estranhamento das crianças, estrangeiras em um espaço no qual não poderiam escolher as melhores formas, momentos e possibilidades de participação e ocupação, o que interfere diretamente em seu direito à cidade.

2.3 Direito à cidade: presença e participação de crianças

David Harvey (2012) diz que a urbanização tornou-se central para a sobrevivência do sistema capitalista, sendo foco decisivo das lutas políticas de classe. Isso significa que a urbanização vem contribuindo para resolver o problema de disponibilidade de capital excedente, ao estabelecer um sistema de financiamento da infraestrutura urbana. Exemplos desse processo foram as obras públicas urbanas conduzidas por Haussmann, em Paris, na segunda metade do século XIX que, inclusive, impulsionaram o famoso episódio revolucionário da história urbana, a Comuna de Paris. Harvey explica que

Haussmann rasgou os velhos bairros parisienses, usando o poder de expropriação em nome do melhoramento e da renovação cívicos. Deliberadamente, ele planejou a remoção de grande parte da classe trabalhadora e outros elementos rebeldes do centro da cidade, onde constituíam uma ameaça à ordem pública e ao poder político (HARVEY, 2012, p.82).

O autor também cita como exemplo o ocorrido na cidade de Nova York, com o arquiteto Moses que, inspirado em Haussmann, mudou a escala da concepção de processo urbano. Tal mudança alterou o modo de vida da população menos favorecida, fato que contribuiu para o acontecimento dos eventos revolucionários dos anos de 1968. Harvey constata que o “projeto bem-sucedido absorveu o excedente e assegurou a estabilidade social, ainda que ao custo de deprimir a parte central das cidades e gerar intranquilidade urbana entre aqueles a quem era negado o acesso à nova prosperidade, sobretudo os afro-americanos” (2012, p. 72).

Pode-se dizer que, em todas as fases de expansão do processo urbano, houve transformações nos modelos de vida, sendo que a qualidade da experiência urbana tornou-se mercadoria, tal como a própria cidade. Desse modo, os principais aspectos da economia política urbana passaram a basear-se no consumo, no turismo e na indústria da cultura e do conhecimento. Nesse novo contexto, houve a proliferação de centros comerciais, galerias e pequenos comércios. Por isso, no interior da experiência urbana contemporânea, a tendência é produzir uma ideia de liberdade de escolha, desde que, obviamente, tenha-se dinheiro para morar, circular e consumir na cidade (HARVEY, 2012).

Tal processo intensificou-se a partir dos anos 1970, com a então nova escala do capital financeiro e com o processo de acumulação por despossessão¹⁰. Este último corresponde ao processo de gentrificação ou expulsão de determinados grupos que ocupam propriedades em áreas centrais da cidade, muitas vezes removidos por decreto do Estado. Nesse sentido, Harvey indaga sobre o direito à propriedade, uma vez que, aos poucos, este cai em mãos ou interesses privados. E argumenta que

A questão de que tipo de cidade queremos não pode ser divorciada do tipo de laços sociais, relação com a natureza, estilos de vida, tecnologias e valores estéticos que desejamos. O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade. Além disso, é um direito comum, antes de individual, já que esta transformação depende inevitavelmente do exercício de um poder coletivo de moldar o processo de urbanização. A liberdade de construir e reconstruir a cidade e a nós mesmos é, como procuro argumentar, um dos mais preciosos e negligenciados direitos humanos (HARVEY, 2012, p.74).

O direito à cidade é, fundamentalmente, um direito comum, antes de individual. Por isso, Harvey (2012) aponta que falta união nos movimentos sociais urbanos, para exigir a democratização do direito à cidade. Se houvesse tal união, os movimentos deveriam demandar maior controle democrático sobre a produção e utilização do capital excedente. A urbanização, pois, “desempenhou um papel decisivo na absorção de capitais excedentes, em escala geográfica sempre crescente, mas ao preço do explosivo processo de destruição criativa que tem desapropriado as massas de qualquer direito à cidade” (HARVEY, 2012, p.85). O autor conclui que

A democratização deste direito e a construção de um amplo movimento social para fortalecer seu desígnio é imperativo [sic], se os despossuídos pretendem tomar para si o controle que, há muito, lhes tem sido negado, assim como se

¹⁰ Segundo Harvey (2012), a despossessão já ocorria na cidade de Paris, por Haussmann, e na cidade de Nova York, por Moses, com o uso do poder de expropriação em nome do melhoramento e da renovação cívicos.

pretendem instituir novos modos de urbanização. Lefebvre estava certo, ao insistir que a revolução tem de ser urbana, no sentido mais amplo deste termo, ou nada mais (HARVEY, 2012, p.88).

A mudança, assim, deve partir de ações coletivas, em busca da democratização do direito à cidade. Observa-se em Harvey (2012) a questão do direito à cidade do ponto de vista de classe, considerando a ação coletiva de movimentos sociais progressistas. Contudo, o autor não fez referência direta à participação de crianças e adolescentes nesse processo.

No entanto, Lopes e Fernandes (2018) ponderam que tanto a Geografia quanto outros campos do conhecimento têm se preocupado em sistematizar autores que vêm se dedicando aos estudos envolvendo as crianças e seus espaços geográficos cotidianos; por isso, apresentam, em seu artigo, as primeiras pesquisas sobre a presença das crianças na cidade. Uma das referências iniciais encontradas é a investigação desenvolvida pela alemã Marta Muchow, na cidade de Hamburgo, Alemanha. Após sua morte, seu irmão, Hans Heinrich Muchow, publicou, em 1935, o livro *The life space of urban child*, traduzido por *O espaço de vida da criança na metrópole*. Nele,

Martha Muchow estudou como as crianças, em um bairro de classe operária, usaram sua criatividade para transformar o quarteirão e as ruas em seus próprios espaços de vida. Muchow escolheu [...] uma parte da cidade de Hamburgo como seu local de pesquisa. [...] O estudo documenta um pedaço da história da infância urbana, vista de baixo, usando uma perspectiva sensível e participativa (ZINNECKER; SCHONING, prefácio da edição de 1978 apud LOPES; FERNANDES, 2018, p.206).

E, apesar de ter sido realizado no começo do século XX, Lopes e Fernandes (2018) argumentam que tal estudo poderia ser considerado contemporâneo, uma vez que aborda o protagonismo e a participação das crianças, suas lógicas e formas próprias de ser e estar no espaço, e que talvez tal obra não tenha se tornado conhecida devido às barreiras da tradução da língua alemã.

Lopes e Fernandes (2018) apresentam outro trabalho desenvolvido na área específica da Geografia: a pesquisa do geógrafo Bill Bunge, realizada em comunidades negras de Detroit, no final dos anos de 1960 e início de 1970. A partir de observação etnográfica, Bunge compilou investigações com crianças dessas comunidades e elaborou mapas sobre o alto número de mortes por atropelamentos que envolviam crianças e carros, abarcando, possivelmente, os pressupostos da Geografia da Infância, incluindo teóricos da Geografia Cultural¹¹.

¹¹ Lopes e Fernandes (2018) consideram que a abordagem sustentou grande parte dos estudos sobre Geografia da Infância, mas que, posteriormente, a área teve a contribuição de pesquisadores da Sociologia da Infância, que, a

Os dois geógrafos discutem também o livro de Jane Jacobs, publicado em 1961, *Morte e vida de grandes cidades*, que, dentre vários aspectos, expressa preocupação com a densidade populacional das cidades, destacando a importância da ocupação dos espaços públicos e a necessidade de que a cidade seja apropriada, criada e usada por todos e para todas as pessoas. Concluem que

[...] trabalhando-se a perspectiva do espaço como algo sempre em construção e como um produto de relações entre seus múltiplos atores, também se vislumbra essa infância na sua perspectiva de *agency*, sempre no processo de se fazer. Parece oportuno lembrar que o espaço e o tempo não são existências descoladas das vivências humanas, mas representam trajetórias constituídas ao longo da filogênese humana em sua imersão social, que emergem na ontogênese, em constantes processos de criação. Com isso, reafirmam-se as diferenças das infâncias e suas correlações com as diferenças no espaço, assumindo um caráter polissêmico, mas não distanciado das suas contradições sociais, ao mesmo tempo em que se abre para o espaço das diferenças. Um jogo de palavras que marca a vivência como alteridade (LOPES; FERNANDES, 2018, p.209).

Pode-se trazer para esse debate sobre as crianças e as cidades o pedagogo Francesco Tonucci (1997), que discute o direito das crianças à cidade. O autor parte da constatação das mudanças causadas, nas últimas décadas, pela descoberta por parte das cidades do valor comercial do espaço, o que gerou modificações em suas características originais, como, por exemplo, a da vivência em lugares de encontro e de trocas culturais para programas cujo interesse é não a convivência mas o fator econômico.

A descoberta desse valor nos espaços mais centrais das cidades afastou as pessoas mais pobres para as periferias, criando um modo de vida homogêneo nesses centros. Os centros históricos foram, então, convertidos em espaços comerciais, com bancos, restaurantes *fast-food* e hotéis e, aos poucos, tais regiões deixaram de ser habitadas por um grupo diverso de indivíduos e, também, de abrigar um número variado de serviços; como consequência disso, à noite foram ficando vazios e perigosos, e a cidade teria perdido sua vitalidade. Em paralelo, as pessoas que habitam as periferias, por sua vez, acabaram sendo privadas do acesso a serviços e determinados bens culturais ainda presentes nos centros históricos, como museus, bibliotecas, teatros etc.

Tonucci (1997) aponta que os lugares mais diversificados da cidade acabam sendo negados à experiência das crianças e também salienta que elas são quem sofre mais, uma vez que tanto espaços quanto serviços na cidade são pensados para e por adultos. O autor critica,

partir da década de 1990, passam a defender a infância como uma construção social, o que retoma o Capítulo 1 deste estudo.

como exemplo, os parques infantis, nas cidades, que oferecem ambientes iguais, nivelados, cercados e marcados pelos mesmos tipos de brinquedos, sendo que sua configuração espacial tem sido pensada para favorecer a vigilância sobre as crianças, enquanto brincam, isto é, os parques infantis seriam espaços que representam estereótipos de infância e criança, com brinquedos para usos específicos, nos quais essas crianças podem se acidentiar ou se cansar facilmente.

Para o pedagogo, as cidades têm como parâmetro o cidadão médio, isto é, adulto, homem e trabalhador e, desse modo, deixam de englobar a diversidade de cidadãos que as habitam, como mulheres, crianças, jovens, pessoas com deficiência, imigrantes, idosos etc. Uma solução sugerida por ele para tal situação seria estabelecer a criança como parâmetro, em lugar desse cidadão médio. Trata-se de colocar a visão da administração pública à altura da criança e aceitar a sua diversidade como um meio para garantir todas as outras diferenças. Por que a criança? Tonucci (1997) explica que o século XX, no qual foram conquistados os direitos das crianças, é o mesmo em que elas se sentem mais sozinhas: primeiro, porque, muitas vezes, não têm irmãos ou irmãs, devido à redução do número de filhos e filhas nas famílias; segundo, porque as crianças são prisioneiras em suas casas, sendo impedidas de sair à rua, em função dos perigos da cidade e, terceiro, porque, dentro de suas casas, elas têm sido educadas pela televisão (atualmente, pelo computador e celular).

E o pesquisador sugere, então, que as crianças recebam proteção, mas tenham autonomia e acesso a informações, instrumentos, habilidades, para que possam viver com confiança e segurança em suas cidades. Argumenta, ainda, que proteção deve caminhar juntamente com seriedade e confiança, e não com excesso de medo e defesa, pois estes não são suficientes para proteger crianças, nem mesmo dentro de suas casas. A violência contra elas é, quase sempre, fruto da mesma lógica de enclausuramento, sendo mais frequente em ambientes privados, como em suas residências e lugares supostamente seguros, entretanto também pode ocorrer fora de casa, em decorrência, inclusive, da situação de abandono e desinteresse em relação à cidade. O autor defende, pois, o bem-estar, a participação e a possibilidade de compartilhamento das crianças na cidade, o que pode trazer mudanças em termos de avaliação, planejamento, projeto e modificação da urbe (TONUCCI, 1997).

Tonucci (1997) lembra que ideias assim pareciam radicais até pouco tempo, mas nos últimos anos têm atraído atenção, em virtude das propostas de separação e de especialização nas cidades. E identifica sinais do reconhecimento, em patamares mais altos, da necessidade de desafios, tendo como ponto de referência a criança. Por isso, propõe a Cidade das Crianças, um laboratório baseado em uma nova filosofia de governo da cidade. O projeto tem como ponto de

partida a atitude de escutar o que crianças têm a dizer sobre a cidade, a partir de conselhos e projetos elaborados por elas. O laboratório também prevê sensibilizar os adultos para a escuta e o apoio ao protagonismo das crianças. Em síntese, a proposta da Cidade das Crianças¹² defende que, antes de tudo, é fundamental garantir-lhes seu lugar de fala e, ao mesmo tempo, preparar os adultos para a atitude de escutar e compreender o que elas dizem.

As informações levam-nos a pensar que a cidade tornou-se hostil a todos os seus cidadãos, mas principalmente às crianças. A solução para essa problemática caminha em direção à defesa de cidade para todas e todos, especialmente crianças, grupo mais prejudicado na estrutura social. Nesse sentido, a participação de crianças nas decisões políticas pode ser um importante instrumento de defesa da cidade.

Outro estudo que complementa aqueles apresentados até aqui é o de Aitken (2019), sinalizando que já temos mais de meio século de diferentes perspectivas de estudo sobre crianças e suas geografias, influenciando a produção de diferentes pesquisas, dentre elas sobre identidades infantis, direitos das crianças, crianças em ambientes urbanos e rurais, geografias de bebês etc., portanto as geografias infantis de hoje devem procurar compreender de que maneira as pluralidades de crianças aparecem, fazem e refazem os espaços. Tal compreensão deve permanecer no aqui e no agora, fazendo uso, por exemplo, de cartografias infantis, para identificar e reconhecer caminhos de crianças e suas fronteiras na cidade e, por que não, dentro das instituições.

2.4 Cartografias infantis: reconhecendo caminhos e fronteiras na cidade e nas instituições

No artigo de Lansky, Gouvêa e Gomes (2014), é possível conferir uma cartografia de infâncias urbanas, que traz visibilidade aos processos de circulação e trânsito de crianças em espaços urbanos contemporâneos: os autores realizaram um estudo sobre os usos dos espaços públicos urbanos por crianças moradoras dos bairros de classe média alta e baixa, em uma região da cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais.

A pesquisa identificou que, embora dividissem o mesmo território geográfico, as crianças estabeleciam relações distintas com o espaço público, a depender de pertencimento

¹² O laboratório na cidade de Fano, na Itália, funcionou, em 1991, como um projeto de experimentação de modificações na cidade, assumindo a criança como parâmetro. Desse modo, o projeto desenvolveu diferentes iniciativas, dentre elas parcerias com o poder público, ministérios (do meio ambiente, da educação, do turismo), serviços de trânsito, escolas, assim como engajou programas de educação ambiental, oficinas de promoção turística, fomentando a participação das crianças em conselhos e na criação de projetos para a cidade.

social, gênero e idade. Os autores construíram, então, estratégias metodológicas de investigação que permitissem observar, mapear e construir um registro cartográfico¹³ da relação das crianças com o espaço e sua perspectiva desse espaço, isto é, o que denominaram uma “etnografia espacializada” (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014, p.718).

Para registrar a circulação e o trânsito das crianças no espaço e em suas fronteiras¹⁴, foi adotado como procedimento metodológico o movimento a pé pelas ruas da vizinhança de um parque, que incluía a circulação pelos lugares, num experimento de mudança de perspectiva e de confronto entre a posição social do pesquisador e a dos sujeitos usuários dos arredores de um parque. Os autores procuraram trabalhar com a metodologia chamada de cartografia de processo, assim explicada:

[...] a ideia de “cartografia de processo” de Rundstrom (1993 apud INGOLD, 2000, p. 231), na qual mapear é visto como um movimento “[...] aberto, contínuo, sempre levando ao próximo instante do mapear, ao próximo mapa”, constituindo-se numa narração verbal das jornadas efetuadas ao longo do tempo. Segundo Ingold (2000, p. 231) elaborar mapas não é mapear. Aquele que conhece enquanto caminha não está elaborando nem utilizando mapas, está “simplesmente mapeando”. Ao se desconsiderar o movimento dos habitantes no mapa moderno, são deixados de lado todos seus movimentos e práticas, como se nada acontecesse nesses espaços, e como se a representação deles antecederesse a presença das pessoas. Trata-se de espaços tornados conceitualmente vazios (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014, p. 724).

Os mapas etnográficos, portanto, não podem ser considerados figuras estáticas e acabadas, mas sim um processo em andamento, por focalizarem os diferentes usos dos espaços pelos diferentes sujeitos. Tal ferramenta é interativa, tornando visíveis percepções e demandas de diferentes atores sociais e considerando, também, o modo de circulação e uso dos espaços urbanos pelas crianças. Os pesquisadores consideram que

[...] os mapas tornam visível a presença das crianças na cena urbana, e desafiam a lógica contemporânea de quase completa institucionalização da vida infantil na cidade. Com base no conjunto de dados produzidos, foi possível considerar que a infância toma expressão nos espaços da cidade – apesar da percepção de sua inadequação – e que, portanto, requer atenção específica dos estudiosos e planejadores. Essa perspectiva, ao imprimir atenção às especificidades dos sujeitos e não somente das questões macroestruturais (economia, transporte, segurança, dentre outras), pode

¹³ Segundo a Associação Cartográfica Internacional, Cartografia é a ciência que representa graficamente uma área geográfica ou uma superfície plana, atuando na concepção, produção, divulgação, representação e todo o processo que envolve a construção de mapas.

¹⁴ Fronteira, no sentido de ser uma linha perceptível da desigualdade social, em distintos níveis (classe, idade, gênero, raça etc.), pela observação das diferentes formas de morar, usar os espaços públicos, consumir e circular.

contribuir para uma inversão na lógica do planejamento dos espaços – nesse caso, a partir das crianças (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014, p. 724).

E acrescentam uma distinção entre os espaços criados para as crianças por adultos e os espaços adultos utilizados por crianças, mencionando que

Para Gulløv e Olwig (2003), a criança usa tais locais adultos como espaços de resistência. Para os adultos, tais espaços são inadequados para circulação das crianças sem sua presença ou mesmo potencialmente disruptivos, restringindo sua circulação. Porém, (e também por isso mesmo) exercem atração entre os grupos infantis, que os utilizam a partir de uma lógica própria (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014, p. 722).

Outro exemplo na linha da Cartografia com crianças está no artigo de Lopes e Mello (2017), em que reconhecem os mapas como linguagens e procuram compreender como as crianças pequenas envolvem-se com os elementos da cultura cartográfica. Com base em mapas dos espaços ocupados por fantasmas, produzidos por crianças pequenas de uma creche, por exemplo, argumentam que a atividade criadora das crianças é espacial, e seus mapas não podem ser concebidos como ilustrações em uma escala temporal ou uma pré-linguagem rumo a uma linguagem cartográfica. Explicam que

As crianças não habitam outro mundo diferente do nosso, constituem, sim, humanidades singulares, cronotopicamente¹⁵ singulares, que materializam suas vidas, recriando e potencializando possibilidades perdidas – esquecidas ou negadas – por muitos. Por isso falar em cartografia com crianças é também uma escolha política, social e cultural, posiciona nossa forma de ser e estar com o outro. Tudo isso é algo, a nosso ver, fundamental, pois se nosso olhar adulto já não consegue ver mais fantasmas circulando pela creche, ou se os desloca para um mundo de fantasia, basta olhar o mapa criado pelas crianças, para lembrarmos da sua existência (e, por que não dizer: da nossa?) (LOPES; MELLO, 2017, p.77).

Assim, os mapas elaborados por crianças indicam que elas possuem um olhar diferente para o espaço, apontando a existência de elementos aos quais os adultos já não prestam atenção: trata-se de um olhar da criança para o ambiente, diferente do olhar adulto.

Lopes, Costa e Amorim (2016) investigam mapas vivenciais produzidos por crianças das primeiras séries do ensino fundamental. A experiência por meio de uma geocartografia por mapas vivenciais vai possibilitar o entendimento de como as crianças vivenciam, questionam, interpretam e representam a realidade e seus relacionamentos. Os autores relatam que

¹⁵ *Cronotopo*, um dos conceitos centrais na obra de Bakhtin, é como as configurações de tempo e espaço são representadas na linguagem e no discurso.

No mapa aqui apresentado e em todos os demais produzidos, os pontos destacados pelas crianças como importantes ou os de que mais gostam, de maneira geral, remetem ao encontro com os amigos, aos momentos de lazer e descontração. É um mapa vivo! Estar com o outro é o que a escola lhes possibilita de melhor, o que nos convida à reflexão sobre toda a lógica presente em nossas escolas, sobretudo, sua organização espacial. Por isso, é comum que lugares como o parquinho ou a quadra frequentemente sejam mencionados de forma afetuosa, uma vez que possibilitam que esse tipo de evento ocorra com mais frequência (LOPES; COSTA; AMORIM, 2016, p.253).

A elaboração de mapas vivenciais pelas crianças também pode ser uma maneira de reconhecer a sua relação com o espaço institucional - neste caso, o escolar -, ao permitir identificar lugares afetivos, de modo que se possa, quem sabe, potencializar tais lugares para a melhor vivência infantil no urbano e no cotidiano, favorecendo a construção de um novo olhar sobre as cidades e sobre os diferentes espaços ocupados por crianças e adolescentes.

As abordagens desenvolvidas até agora corroboram a concepção de cidade, lugar e território em que se possa vislumbrar a infância, melhor dizendo, as diferentes experiências de ser criança na cidade e nos espaços especializados para esse grupo, e suas correlações com as diferenças presentes em tais espaços. Assim, seria possível falar sobre espaço das diferenças e, quem sabe, de um novo modo de pensar a cidade ou, ainda - por que não? -, dos contextos de educação não formal.

Um exemplo disso está no estudo desenvolvido por Vulbeau (2012), que aponta vínculos entre a experiência dos espaços públicos e a produção de conhecimentos informais, sendo que as instituições locais, como a escola e outros espaços educativos, podem integrar tais conhecimentos a um projeto de desenvolvimento territorial, assim como podem exercer papel importante nesse processo. Considera ainda que:

A escola já não é o lugar educativo central e a educação formal já não é a única forma e a única frente educativa. Pode-se mesmo falar de uma inversão de paradigma que coloca o sujeito aprendiz no centro de sua formação, sujeito que recorre a todos os meios, constituindo suas competências em longo prazo a partir de aprendizagens formais, não formais e informais (VULBEAU, 2012, p. 36).

A educação se dá a partir de dois processos, de tempo e de espaço: tempo, porque a aprendizagem não se esgota, uma vez que há necessidade de atualizar os conhecimentos para dar conta de um mundo em constante transformação, e espaço, porque os lugares de formação são múltiplos, segundo as fases da vida, desde os institucionalizados dos equipamentos escolares até os informais. Assim, a força de transformação e mudança, que está na afetividade e nos modelos de significação e representação, pode ser identificada no cotidiano, melhor

dizendo, nas aprendizagens cotidianas, sendo que um dos caminhos para iluminar essa força é, de um lado, reconhecer as aprendizagens das crianças pela vida cotidiana, nos espaços que ocupam e, de outro, fortalecer diferentes formas de participação das crianças nesses espaços.

O que significa aprender pela vida cotidiana? Esse e outros assuntos serão aprofundados no Capítulo seguinte, no qual focalizo as aprendizagens do cotidiano, apresento os conceitos de educação formal, não formal e informal, e situo o contraturno social, um dos diferentes contextos em que é desenvolvida a educação não formal.

3 APRENDER PELA VIDA COTIDIANA: CONTEXTOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

Para tornar visíveis as aprendizagens do cotidiano de crianças e adolescentes, realizadas fora da escola, e refletir sobre a ação educativa desenvolvida no contraturno escolar, neste Capítulo busco aprofundar conceitos sobre tais aprendizagens, com enfoque na diferença entre educação formal, não formal e informal.

Ressalto que nem todos os serviços de contraturno correspondem à área social, contudo escolhi focalizar o CCA, um serviço socioeducativo da área de assistência social. Ao final, situo as origens desses programas sociais, apresento suas características gerais e perspectivas de atuação com crianças e adolescentes em situação de risco. E, com este Capítulo, encerro a apresentação das bases teóricas da presente investigação.

3.1 Aprendizagens do cotidiano

O cotidiano é tema de estudo de diferentes áreas das Ciências Humanas, dentre elas a Sociologia e a Geografia, sendo que esta última procura estabelecer relações entre o *urbano*, o *cotidiano* e o *espaço*. Tais conceitos aparecem no pensamento do francês Henri Lefebvre, na obra *A revolução urbana*, de 1999, que focalizou a problemática urbana para pensar a realidade. Em suas análises, o urbano é tido como uma abreviação de sociedade urbana ainda em formação, e o cotidiano é considerado um produto da história, inclusive, da mesma história que construiu o mundo da mercadoria e da sociedade de consumo, geradores de um modo de vida chamado *habitat*.

O *habitat* seria um modo de vida produzido nas grandes cidades juntamente com uma cotidianidade repetitiva. Mas, antes do *habitat*, existia o que o autor descreve como *habitar*, modo de vida mais antigo, que se aproximava do sentido original de cidade, isto é, espaço de encontro, trocas e intercâmbio cultural: o *habitar* é tido como uma relação mais espontânea com a vida, prática em que os seres humanos apropriam-se do espaço de modo criativo e cultural. Enquanto, no *habitat*, a cotidianidade apresenta-se de forma alienante aos sujeitos, no *habitar* ela se mostra de modo lúdico e poético.

Segundo Lefebvre (1999), para que seja possível realizar a revolução urbana, é necessário contornar ou romper barreiras que tornam a sociedade urbana um horizonte distante: tais barreiras podem estar associadas, por exemplo, ao modo como se vive o cotidiano nas

idades. O autor acrescenta que é no cotidiano, melhor dizendo, na prática social, que existe a possibilidade de construir outra sociedade e, conseqüentemente, um novo espaço, projeto que possui certo grau de utopia. Assim como reflete Ana Fani Carlos (2020), “O projeto utópico ilumina a escala da realização dos desejos, de criação de uma outra sociedade a partir da produção de um novo espaço” (p.367).

Carlos (2020) aponta que nos espaços, em especial nos de caráter público, acontecem conflitos que dão sinais das contradições vividas no urbano, lugares de manifestação de diferentes movimentos sociais. Dessa forma, assim como os movimentos sociais, talvez grupos de crianças e adolescentes possam contribuir com a inversão do sentido do urbano, com base em seus distintos olhares e vivências na cidade, capazes de provocar um novo planejamento com vistas para a reconstrução do urbano, do cotidiano e do espaço, de forma mais poética e lúdica e menos abstrata, programada e geométrica. Quem sabe, assim, seja possível iluminar e reafirmar o conceito de *habitar*.

Se o caminho para a construção de outra sociedade está no espaço, que é plano de vida cotidiana, e se as crianças e adolescentes são capazes de demonstrar um olhar diferente para o urbano, o cotidiano e o espaço, então é necessário prestar mais atenção naquilo que elas estão fazendo e dizendo em suas vivências cotidianas, neste caso considerando o contraturno escolar. Essa lente de aumento procura reunir diferentes fazeres e dizeres de crianças e adolescentes, no movimento de suas práticas sociais, isto é, em suas aprendizagens do cotidiano.

Para Brougère e Ulmann (2012), as aprendizagens do cotidiano fazem parte de uma ordem cultural e social implícita que realça as aprendizagens realizadas nas instituições habilitadas, ocultando aquelas desenvolvidas nas práticas cotidianas. As aprendizagens desenvolvidas nas instituições habilitadas, pois, estariam associadas àquelas realizadas na educação formal, na escola, ao passo que as aprendizagens cotidianas corresponderiam àquelas efetuadas em diferentes práticas sociais, das mais simples às mais elaboradas. O enfoque nas aprendizagens das instituições habilitadas acaba por invisibilizar as aprendizagens cotidianas, isto é, aquelas que fazem parte das distintas práticas sociais. Os autores acrescentam que:

Reconhecer as aprendizagens do cotidiano como saberes pressupõe, portanto, que o saber não existe em si pronto para ser transmitido, mas encontra-se inextricavelmente ligado à atividade dos sujeitos em contextos diversos, comuns e incomuns, sempre particulares e situados (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 2-3).

Em outras palavras, conhecer as atividades dos sujeitos em contextos diversos implica compreender que esses saberes podem ser construídos de diversas maneiras. Além disso, ao

identificar e reconhecer as aprendizagens do cotidiano, podem emergir outros sentidos que estavam ocultos diante de uma vida cotidiana banal, rotineira e repetida. E, uma vez que tais sentidos ocultos são revelados, seria possível construir outro olhar sobre o cotidiano e, conseqüentemente, sobre as próprias aprendizagens dos sujeitos. Brougère e Ulmann explicam essa questão, refletindo que

As obviedades, atrás das quais nos refugiamos para não pensar, revelam outra profundidade de campo para o cotidiano, que, para além dessas banalidades, confronta-nos com a construção social das nossas evidências (BROUGÈRE; ULMANN, 2012, p. 3).

Ao mesmo tempo em que pode ser capaz de transformar as representações do cotidiano, um novo olhar para o rotineiro e familiar pode também confrontar, movimentar estruturas e, desse modo, quem sabe, modificar as percepções dos sujeitos sobre seu cotidiano. Todavia isso não significa que as aprendizagens do cotidiano não se efetuem nos espaços instituídos para o aprender, como a escola; ao contrário, as aprendizagens formais e informais, eruditas ou cotidianas, estariam entrecruzadas e, por isso, a necessidade de examinar-se o que há nesses entrecruzamentos.

Brougère (2012), em outro texto, destaca que tais entrecruzamentos são importantes para compreender a organização da vida social e, a partir daí, criar possibilidades para o desenvolvimento de outros saberes. Isto é, “A vida cotidiana é também aquele conjunto de modos de fazer, de rituais, de rotinas que nenhuma outra ordem cósmica ou biológica vem impor ao homem” (2012, p. 12). Por isso, é fundamental ter atenção aos variados modos de fazer, identificando entrecruzamentos de diversos tipos de aprendizagens e saberes. O sociólogo destaca que

O cotidiano muda constantemente com os objetos, as organizações, os modos de vida. Nada mais cambiante – e, portanto, mais inovador – do que o cotidiano. Há, em primeiro lugar, transformações sociais profundas: relações entre as pessoas, novas práticas, novas técnicas etc. (BROUGÈRE, 2012, p.13-14).

Parece banal, porém pequenas alterações no plano de objetos, formas de organização e modos de vida são capazes de alterar o cotidiano; ao mesmo tempo, é nesse mesmo plano que também está a fonte de novos caminhos para a transformação do cotidiano, do espaço e, conseqüentemente, da aprendizagem. O cotidiano pode ser aprendido como a base ou o fundamento de qualquer prática social, enquanto qualquer prática social também é permeada por uma dimensão cotidiana. Dizendo de outro modo, a prática social passa pela vida cotidiana, ao mesmo tempo em que é formada pela vida cotidiana (BROUGÈRE, 2012).

Na verdade, quando ingressa em um novo grupo social, um indivíduo precisa aprender a agir em conformidade com as expectativas dos integrantes desse grupo, e passa a aprender essas maneiras de fazer, sem se dar conta. Isso corresponde a uma aprendizagem não intencional e, muito menos, consciente, denominada aprendizagem informal. Brougère (2012) argumenta que o mesmo acontece quando a criança pequena exerce inicialmente uma aprendizagem cotidiana familiar e essa aprendizagem pode mudar, em seguida, com sua entrada na creche e, depois, na escola e em outras instituições.

E o autor acrescenta que a “aprendizagem não é necessariamente intencional, nem mesmo sempre consciente, é informal, implícita, incidente, da ordem da socialização ou da aculturação” (BROUGÈRE, 2012, p.15). As lógicas cotidianas, portanto, são aprendidas por observação e imitação, a partir do momento em que se faz como os outros, ou como os outros esperam. O conceito de aprendizagem informal inclui pessoas de todas as idades e em diferentes momentos da vida, que agem de maneira informal em seu cotidiano. A vida cotidiana é um espaço de múltiplas oportunidades de aprendizagem, sendo que “Situações sem intencionalidade educativa não concorrem com outros modos de educação mais tradicionais, mas incitam, ao contrário, a pensar conjuntamente a educação formal e a educação informal” (Ibidem, p. 16).

Com o aumento das lentes que observam essas situações sem intencionalidade educativa, é possível refletir sobre a educação de modo geral, seja ela formal ou informal, ao mesmo tempo em que também é possível identificar produções originais, construídas pelo repertório individual de práticas dos sujeitos, em contato com as lógicas cotidianas, ou seja, identificar a ação autônoma do sujeito nessa aprendizagem informal, o que significa que “Eu aprendo a fazer como os outros, mas construo igualmente uma produção original por minhas rotinas pessoais, por meu repertório de práticas” (BROUGÈRE, 2012, p.17). Para o autor,

De fato, a vida cotidiana pode ser considerada um vasto repertório que vou conhecer e reconhecer, mas que não vou utilizar inteiramente. Algumas práticas não me são úteis, outras não me agradam no quadro do repertório compartilhado no seio de uma sociedade, vou produzir o meu próprio repertório e sem dúvida inventarei certas práticas que poderão continuar a ser minhas ou ser retomadas, imitadas e integradas a outros repertórios (Ibidem).

A vida cotidiana é, ao mesmo tempo, um repertório de práticas existentes e de novas práticas construídas sobre as existentes. Tal repertório de práticas é construído e reconstruído pelos sujeitos, de forma aberta e coletiva, por via de encontros, atividades, observações, dificuldades, sucessos ao longo da vida, acrescentando-se também tensões que levam à subversão e/ou reinvenção do cotidiano. Por isso, “O cotidiano, esse tecido da vida social, está

constantemente submetido a obstáculos que implicam retecê-lo. Essa tensão entre destruição e reprodução do cotidiano é, sem dúvida, uma fonte de aprendizagem, que se encontra em numerosas situações [...]” (BROUGÈRE, 2012, p. 21-22).

Na educação não formal, mas não exclusivamente nela, ocorrem as aprendizagens do cotidiano de crianças e adolescentes. Essas aprendizagens criam reportórios de práticas que podem ser conhecidos, reconhecidos, imitados e integrados, ao passo que também podem ser filtrados, reinventados e recriados pelos sujeitos que compartilham esse repertório, gerando tensões entre reprodução e destruição do cotidiano. Nessa tensão, é possível encontrar, portanto, a fonte inesgotável de aprendizagem ou, dito de outro modo, a educação em seu sentido mais amplo, como um fenômeno complexo, heterogêneo, permanente, onipresente, estando no plano da vida cotidiana. E, para compreendê-la nesse sentido, é necessário examinar com cautela definições sobre educação formal, não formal e informal.

3.2 Educação formal, não formal e informal

O educador Jaume Trilla (2008) conta que, a partir do século XIX, a escola recebeu destaque como espaço central para o desenvolvimento educacional. Contudo, tal situação mudou, após sucessivas críticas sobre a abrangência e a qualidade da escola, mas, somente partir de 1960, meios educacionais distintos daqueles característicos dos sistemas convencionais de educação, denominados formais, despertaram interesse.

De acordo com Valéria Garcia (2015), os meios não formais de educação tornaram-se populares apenas a partir da *International Conference on World Crisis in Education*, realizada em 1967, nos Estados Unidos. Ao considerar as experiências de educação não formal desenvolvidas na América Latina, o evento indicou que era necessário promover e fortalecer meios educativos que não estivessem restritos aos da escola. Garcia (2015, p. 55) explica que

[...] nas décadas de 1960 e 1970, surgiram, no Brasil, experiências educacionais gestadas nos movimentos sociais de esquerda, que ofereceram oportunidades de autoconhecimento e conscientização política a muitos grupos, não só no Brasil, mas em outros países situados na periferia do capitalismo. É nesse mesmo momento que o campo da educação não formal passa a ser observado, estudado e pesquisado nos Estados Unidos, como um campo possível e estratégico para realizar ações educacionais mais econômicas nos países considerados em desenvolvimento.

Assim, a área da educação não formal começa a ser oficializada como campo pertencente ao setor educacional, e vão surgindo novas terminologias para descrever os meios não formais de educação, dentre eles a educação não formal e a informal. Todavia, tais

terminologias não seriam suficientes para compreender a educação em sua complexidade e heterogeneidade, superando setorizações e fronteiras com contornos delimitados.

Segundo Trilla (2008), as fronteiras na educação não formal costumam ser delimitadas e justificadas por critérios ligados à intencionalidade do agente, bem como ao caráter metódico e estrutural do processo. Sobre a intencionalidade do agente, o pesquisador explica que “todos os processos intencionalmente educacionais entrariam na coluna do formal e não-formal [sic], e, por conseguinte, os não intencionais ficariam na do informal” (TRILLA, 2008, p.36). Além disso, assinala que “a educação formal e a não-formal [sic] se realizariam de forma metódica, enquanto a informal seria assistemática” (Ibidem). Contudo, o autor considera que é difícil negar algum tipo de intencionalidade educativa, assim como a presença de método, em muitos dos meios situados no âmbito do que seria considerado informal, como ocorre na família, nas amizades ou nos meios de comunicação de massa.

A respeito do caráter metódico e estrutural, Trilla (2008, p. 40) observa que “quando se fala em metodologias não-formais [sic], o que se quer dar a entender é que se trata de procedimentos que, com maior ou menor radicalismo, se distanciam das formas canônicas ou convencionais da escola”. Além disso, “a educação formal e a não-formal [sic] se distinguiriam não exatamente por seu caráter escolar ou não escolar, mas por sua inclusão ou exclusão do sistema educativo regrado” (Ibidem). O autor chama atenção para a necessidade de incrementar a porosidade existente entre as fronteiras que separam os três setores de educação, de modo que tais fronteiras tornem-se mais permeáveis. Por isso, problematizar o que ocorre nessas fronteiras entre educação formal, não formal e informal é o caminho mais adequado para ampliar a educação, em seu sentido mais abrangente. Além de fronteiras, é necessário reconhecer que também existem relações entre educação formal, não formal e informal e, dentre elas destacam-se as relações de suplência ou de substituição, assim como as de reforço e colaboração.

As relações de suplência aparecem quando a educação não formal passa a assumir tarefas que são, ou deveriam ser, próprias do sistema formal, e que não são realizadas por ele de maneira satisfatória. O contrário também pode ocorrer, quando a educação formal assume conteúdos que deveriam ser desenvolvidos por outras instâncias, por exemplo, a familiar e a religiosa. No que diz respeito às relações de reforço e colaboração, “certos meios educacionais não-formais [sic] e informais servem também para reforçar e colaborar na ação da educação formal” (TRILLA, 2008, p.48). Isso pode suceder com recursos provenientes de programas dos meios de comunicação, de atividades oferecidas por museus, bibliotecas e fundações culturais.

Desse modo, meios de comunicação de massa, predominantemente informais, podem acolher espaços virtualmente formais, como um programa de uma universidade a distância,

além de recursos não formais, como um curso de bricolagem; da mesma maneira, um instrumento formal, como um livro didático, pode ser eventualmente utilizado em um contexto informal, como no caso de um estudo autodidata; ou, ainda, um produto originalmente informal, como um filme, pode ser utilizado formalmente para uma aula de História. Pode-se dizer que os meios não formais de educação não são opostos ou alternativos à escola, mas complementares a ela, isto é,

Meios e ambientes que, claro, não devem ser vistos necessariamente como opostos ou alternativos à escola, mas como funcionalmente complementares a ela. Esses recursos são, em grande medida, justamente aqueles que a partir de certo momento passaram a ser chamados de “não-formais”[sic] (TRILLA, 2008, p.18).

Após analisar os critérios de intencionalidade método e estrutura, que tentam demarcar fronteiras entre educação formal, não formal e informal e reconhecer a presença de relações de substituição e suplência entre elas, Trilla aponta que, se fosse exigida uma definição para a educação não formal, a proposta mais plausível seria “[...] conjunto de processos, meios e instituições específica e diferenciadamente concebidos em função de objetivos explícitos de formação ou instrução não diretamente voltados à outorga dos graus próprios do sistema educacional regrado” (TRILLA, 2008, p. 42).

Então, a partir de Trilla (2008), observo que, ao invés de buscar uma definição fechada dessas três formas de educação, o mais adequado seria pensar a educação não formal como um conjunto de processos, instituições e programas concebidos de maneira diferenciada, em relação aos objetivos de formação ligados ao sistema de educação regrado, designado formal. Assim como a educação formal, a educação não formal por si só também é um processo complexo, dotado de várias dimensões ou camadas.

A educadora brasileira Maria da Glória Gohn (2009) afirma que a educação não formal é um processo com várias dimensões, que vão desde a aprendizagem política de direitos e a capacitação para o trabalho até a educação proposta pela mídia, sem perder de vista processos de autoaprendizagem e aprendizagem coletiva adquiridas a partir da experiência em ações organizadas. Ao considerar essas camadas, a educação não formal não é, nem poderia ser, um processo escolarizável, ao passo que pode compreender processos intencionais com objetivos de aprendizagem bem delimitados e específicos de seu campo os quais, por sua vez, costumam se apresentar como procedimentos educativamente diferenciados da educação formal. Um exemplo disso é o caráter participativo da educação não formal, uma vez que suas ações educativas costumam se desenvolver no exercício de participação dos sujeitos.

Assim como na exposição das ideias de Trilla (2008) e Gohn (2009), na área específica da educação não formal é ainda maior a possibilidade de aprender a partir de processos de compartilhamento de experiências nos espaços, de ações participativas, sejam elas individuais ou coletivas. A esse respeito, destacam-se as ações focadas no desenvolvimento de atividades de lazer e cultura, como aquelas voltadas para a Pedagogia do lazer, da animação sociocultural e da educação em tempo livre, contemplando distintas instituições e pessoas com diferentes idades, assim como os contextos da educação social, que reúnem instituições e programas destinados a pessoas ou grupos em situação de conflito ou de vulnerabilidade social, como o contraturno social, objeto deste estudo.

3.2.1 *Contraturno social*

Para Natali e Paula (2008), desde o início do século XX, no Brasil, o atendimento às crianças e adolescentes em situação de risco social esteve carregado de estratégias de controle e repressão, de tal modo que a primeira lei para atender a essa população foi o Código de Menores, de 1927, que, segundo as autoras, continha uma filosofia corretiva, disciplinar e higienista. A esse respeito, dizem elas: “A criança a ser ‘protegida’ pelo Estado era a criança pobre, com a família desestruturada, abandonada, ou seja, potencialmente perigosa aos olhos da sociedade” (NATALI; PAULA, 2008, p. 97). As estudiosas apontam, ainda, que “Naquela época, as políticas sociais de atendimento a essas crianças tinham na escola e nos internatos seu principal meio de controle social” (Ibidem).

Durante muitos anos, no Brasil, crianças e adolescentes das classes populares que estivessem em situação de risco eram atendidas por instituições assistencialistas ou permaneciam nas ruas, em situação de complexa exclusão social. Na tentativa de modificar essa situação, modelos de educação “fora da escola”, ou extraescolares, foram iniciados na cidade de São Paulo, em 1935, com a introdução dos parques infantis por Mário de Andrade, criador e diretor do Departamento de Cultura do município de São Paulo.

De acordo com Ana Lúcia Faria (2002), os parques infantis teriam sido a primeira experiência pública municipal de educação extraescolar que oferecia diferentes atividades, dentre elas recreação e cuidados com higiene para filhas e filhos da classe operária, de três até doze anos de idade. Em sua análise, a autora identifica que tais serviços tinham como prioridade as brincadeiras, bem como o desenvolvimento de uma cultura infantil, valorizando a criança como produtora de cultura.

Os parques infantis¹⁶ procuravam alinhar brincadeira, educação e assistência às crianças, aspectos que os caracterizavam como um dos primeiros espaços na cidade voltados para uma educação de tipo não formal. Não obstante, é importante lembrar que, naquele momento, era comum a ideia de que a convivência desses grupos de crianças nas ruas da cidade poderia favorecer o contato com o vício e a criminalidade. Observa-se, assim, que não é de hoje que as ruas da cidade são consideradas lugares inseguros e inadequados às crianças e, na tentativa de protegê-las, as instituições de educação não formal tornaram-se uma alternativa.

A evidência de que o Estado tinha o dever de atender às crianças em situação de risco em locais adequados e com políticas educacionais apropriadas a essa população levou à reforma do Código de Menores, em 1979 (NATALI; PAULA, 2008). Como consequência, identificou-se que “o trabalho infantil aumentou e as instituições de atendimento à criança e ao adolescente público/privadas reforçaram seu caráter assistencial” (Ibidem, p.98). Essa situação modificou-se, ainda nos anos 1980, na transição para a redemocratização brasileira, que abriu possibilidades de mudança de um paradigma corretivo para um paradigma educativo de políticas para a infância.

Nesse novo cenário de mudanças, surgiram diversas organizações e movimentos sociais, como o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua¹⁷ e a Pastoral do Menor¹⁸, que tiveram expressividade no trabalho de mobilização para a conquista dos direitos das crianças e adolescentes na legislação, repercutindo diretamente no fortalecimento dos serviços de contraturno. Nessa época, garantiram seu lugar na lei a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), cuja promulgação, em 1990, proporcionou reflexões e atitudes em defesa da proteção integral de crianças e adolescentes e seus direitos, especialmente aqueles ligados à cultura, ao lazer e à educação. Dessa maneira, os estados brasileiros buscaram se organizar, para resolver problemas em relação ao cuidado e à atenção a esse público, tendo como alternativa o fortalecimento de projetos e programas de inclusão

¹⁶ Os parques infantis são a origem da rede de educação infantil paulistana, quando, em 1975, foram transformados em escolas municipais de educação infantil, instituídos na Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (FARIA, 2002).

¹⁷ Movimento que surgiu na primeira metade da década de 1980, como alternativa ao trabalho institucional com crianças de rua, que mobilizava as próprias crianças e adolescentes, os técnicos, os educadores de rua, os diretores, os funcionários de instituições, enfim todos os envolvidos no trabalho. Para mais informações, acessar: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v8n1/07.pdf>>.

¹⁸ Criada em 1977, com a missão de “promoção e defesa da vida da criança e do adolescente empobrecidos e em situação de risco, desrespeitados em seus direitos fundamentais”. Para mais informações, acessar: <<https://www.pastoraldomenor.com.br/>>.

social. Esses projetos e programas não atingiram muitos dos estados e receberam diferentes denominações.

Ainda no contexto da redemocratização, o Estado brasileiro articulou-se com a sociedade civil, em defesa dos direitos de crianças e adolescentes, mediante a criação de Conselhos Tutelares, assim como de Conselhos Estaduais e Municipais, que configuraram uma forma de participação da sociedade civil nas questões relacionadas à infância - fato não permitido anteriormente -, ainda que essa participação em tais Conselhos concentre-se até hoje, em maior grau, nos adultos e, em menor grau, nas crianças e adolescentes. O Estado passou a focar sua atuação na supervisão dos programas de atendimento às crianças e adolescentes, promovidos por organizações sociais (OS), muitos deles funcionando como contraturno social.

Natali e Paula (2008, p. 96) explicam que “A característica destes programas é o atendimento às crianças em horários diferenciados do período escolar. No geral, esses programas de contraturno social oferecem atividades lúdicas e culturais, e alguns oferecem também atividades de reforço escolar”. Em verdade, o reforço escolar era uma das atividades promovidas nesses programas, embora, em tese, o contraturno social seja, ou devesse ser, uma iniciativa voltada para o desenvolvimento de atividades não formais de educação.

Sobre essa questão, Garcia (2015, p. 56) considera que “A educação não formal não pode ser encarada como uma alternativa salvadora aos problemas encontrados no campo da educação formal”, assim como algumas de suas ações podem, por sua vez, ser problemáticas do ponto de vista da transformação social. Quando acolhida pelos movimentos sociais, como no caso da alfabetização popular, fica evidente o potencial transformador da educação não formal, porém ela também pode “ser utilizada para a manutenção da ordem estabelecida ao ser apropriada por grupos e poderes que têm interesse na preservação da estrutura social vigente” (Ibidem). E adverte que não há como excluir uma visão econômica da constituição da educação não formal como campo de estudos.

A autora argumenta que esse posicionamento acima descrito tem gerado preocupação até os dias de hoje, no sentido “de que a educação não formal possa, ao menos em alguns níveis, ou para algumas classes sociais, exercer ações no campo da educação formal ou substituí-las de uma forma menos qualificada, como reforço escolar e iniciação profissional de baixa qualidade” (GARCIA, 2015, p.55-56). Ela aponta, inclusive, que essa condição pode influenciar ideias que colocam tais projetos numa posição de contribuintes para o sucateamento da escola pública, o que não é uma verdade.

Longe de fazer generalizações a respeito dos programas de contraturno social, esta pesquisa procura examinar o que pode ocorrer em termos de aprendizagens cotidianas, em uma

unidade de contraturno escolar, que compõe a grande rede de serviços oferecidos pela área de assistência social na cidade de São Paulo, contudo ressalto que nem todos os programas de contraturno correspondem à área social; alguns funcionam em combinação com a educação formal, compondo a programação de educação integral na escola. Para Correia (2010, p.1), a experiência extraescolar compreende

As vivências e aprendizagens cotidianas formais e não formais organizadas fora do marco específico da instituição escolar e que complementam e regulam as diversas atividades, tarefas, rotinas e intervenções de reforço e suporte pedagógico [...]. Nessa categoria se incluem todas as atividades extraletivas de aprendizagem sociocultural que incidem no desempenho escolar.

De acordo com Garcia (2015), em termos de projetos para crianças e jovens, no contexto da educação não formal, nos últimos anos, no Brasil, tais propostas são caracterizadas por ações voltadas para as camadas mais pobres da população, promovidas pelo setor público, ONGs, grupos religiosos e instituições parceiras de empresas. Nesse sentido, além de campo teórico, a educação não formal está presente no cerne dos movimentos da sociedade civil, na ação e participação da população na luta por seus direitos, e faz parte do trabalho de diferentes instituições que atuam no terceiro setor, denominação dada às iniciativas privadas de utilidade pública com origem na sociedade civil.

A pesquisadora ressalta que o campo da Assistência Social vem contribuindo para a construção de novos espaços educativos, com elementos próprios da área social, essenciais para o fortalecimento dos direitos de crianças e adolescentes, embora acrescente que características do assistencialismo podem ser predominantes em alguns desses espaços, seja pela postura de profissionais envolvidos, seja por uma ideia ultrapassada a respeito do que significa atuar na área social. E explica que

O assistencialismo contribui para esse mascaramento porque, com o discurso de que existem aqueles que necessitam e aqueles que se satisfazem em poder “fazer o bem” para “melhorar” a sociedade e auxiliar os despossuídos, a discussão sobre as causas dessas diferenças não vem à tona e não ganha repercussões sociais mais amplas. Para o capital não há excluídos: todos estão nos lugares de manutenção e reprodução da sociedade capitalista (GARCIA, 2015, p.64).

No contexto do contraturno social, a educação não formal deve ser entendida a partir dessas tensões e questionamentos. Além disso, práticas de educação não formal que se caracterizam por atuarem especificamente no setor social, recebem o nome de educação social. Dito de outra maneira, “Considerando o setor social como aquele que tem por função exercer

ações que confluem para a melhoria da qualidade de vida da sociedade, a atuação desse setor extrapola o campo educacional, havendo a necessidade de diálogos entre diferentes áreas” (GARCIA, 2015, p.65). A análise do setor social também pede um olhar amplo sobre o campo da Educação, considerando o diálogo entre as diferentes áreas que o compõem, como a educação social.

Compreendida como uma das esferas de ação das políticas sociais de saúde e assistência social, a educação social não pode ser analisada fora de um sentido mais amplo da Educação, além do mais, é fundamental entender o papel que a educação social ocupa na intersecção com a educação não formal. A área da educação não formal, pois, vem se constituindo a partir de ações desenvolvidas por pessoas de diferentes áreas do conhecimento, assim como pela prática de grupos sociais diversos, mais ou menos organizados, que atuam em áreas como educação popular, movimentos sociais, terceiro setor, cultura e assistência social. O Centro para Crianças e Adolescentes faz parte da rede de serviços socioassistenciais do município, contudo não significa que se perceba ou se caracterize como um espaço de promoção de educação não formal. Além disso, apesar da existência de muitas unidades na cidade de São Paulo, o CCA ainda é uma instituição pouco estudada, inclusive pelo próprio campo da educação não formal.

Apesar de a educação não formal estar na linguagem pedagógica, em disciplinas acadêmicas e nos campos de formação de educadores e educadoras, ainda assim, o campo carece de pesquisas científicas do ponto de vista reflexivo e crítico sobre a sua realidade, ao passo que predominam levantamentos de dados feitos usualmente por ONGs, OSs e empresas, para subsidiar projetos e relatórios, visando a fundos públicos propiciados pelas políticas de parcerias governo-sociedade civil. Gohn (2009, p.31-32) explica esse processo de outro modo:

Ouve-se falar muito de avaliações de programas educativos, destinados a comunidades específicas, apoiados por empresas, sob a rubrica de “Responsabilidade Social”. O que devemos atentar é que muitas dessas avaliações buscam verificar não os resultados dos programas junto aos sujeitos que deles participam; procuram-se os resultados junto aos consumidores e acionistas em relação à imagem daquelas empresas.

Na Cidade de São Paulo, hoje, há muitas alternativas de contraturno integradas à área de assistência social, como as casas de passagem, os projetos para crianças e jovens. Nesse cenário, o CCA constitui um serviço socioeducativo cujo objetivo geral é o fortalecimento da autonomia, da participação e da cidadania de seus educandos em situação de vulnerabilidade, o que, contudo, não significa que todas elas se percebam ou se apresentem como lugares voltados para o desenvolvimento de educação não formal.

Para Garcia (2015, p.53), “não há uma única concepção do conceito de educação não formal, pois ele está em pleno processo de construção e desconstrução”. Além disso, para o exame da educação não formal, considero o mesmo que foi proposto para a educação formal, isto é, abertura, flexibilidade, evolução, diversidade de ofertas e meios educacionais, devendo-se superar rótulos e combinar necessidades e recursos educacionais existentes, trabalhando em busca de uma educação híbrida, de modo que “cada indivíduo possa traçar seu itinerário educacional de acordo com sua situação, suas necessidades e seus interesses” (TRILLA, 2008, p.53).

Focalizando as aprendizagens do cotidiano no entrecruzamento das fronteiras entre educação formal, não formal e informal, nesta pesquisa busco identificar produções originais construídas pelos repertórios individuais de práticas de crianças e adolescentes, em contato com as lógicas cotidianas do contraturno social.

No exercício da participação individual e coletiva e considerando práticas organizadas segundo temas diversificados, com enfoque na cultura, arte, lazer e brincadeira, a seguir apresento as experiências vividas por crianças e adolescentes, no entrecruzamento de suas aprendizagens do cotidiano, no CCA, na Água Rasa, região leste de São Paulo.

4 PRODUÇÃO DE DADOS

Neste Capítulo, descrevo os procedimentos para a produção de dados utilizados no presente estudo, incluindo metodologia, métodos e ética em pesquisa. Apresento os caminhos que levaram à produção desses dados com as crianças e adolescentes, no CCA, dentre eles o levantamento bibliográfico e documental e a pesquisa de campo, incluindo a escuta das crianças a partir de observações, brincadeiras, entrevistas e rodas de conversas temáticas.

Na sequência, procuro caracterizar o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA), em termos de política socioassistencial, partindo de documentos oficiais que determinam a tipificação nacional dos serviços de proteção básica, bem como relatórios de seus impactos no território, considerando o município de São Paulo.

Após conhecer mais aprofundadamente o serviço, a partir dessas publicações de órgãos oficiais, busquei compreender melhor a unidade de CCA, localizada no Distrito Água Rasa, região leste de São Paulo. Nesse sentido, tanto a unidade do serviço quanto o território serão analisados e caracterizados com base em documentos, como leis e relatórios sobre os serviços socioassistenciais, e também estudos e dados estatísticos sobre a zona leste da cidade.

Ainda sobre a caracterização da unidade pesquisada, seu Plano de Trabalho será consultado e examinado. Trata-se de um documento oficial, elaborado pelo CCA em conjunto com sua comunidade e no qual é possível indicar como será desenvolvida a atuação no território. Nele há informações sobre objetivos, metodologia e organização, além de dados sobre a configuração física, atividades cotidianas e caracterização das crianças, famílias e comunidade.

O Capítulo também inclui mapas, plantas, quadros e imagens produzidas a partir desses levantamentos.

4.1 Procedimentos para produção de dados

Dentre os procedimentos utilizados para a produção de dados, constam os levantamentos bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica contribuiu para localizar e aprofundar os conceitos de *infância, criança, participação, aprendizagens do cotidiano, educação formal, não formal e informal, espaço, lugar e território*.

Essas buscas¹⁹ foram essenciais para conhecer o que tem sido publicado sobre tais temas, constituindo a fundamentação teórica desta pesquisa.

Já a pesquisa documental foi importante para levantar fontes de informações a fim de elucidar e confrontar questões que surgiram ao longo do caminho. Isso inclui a legislação nacional e internacional sobre os direitos da infância, leis e relatórios nacionais sobre os serviços socioassistenciais, fichas de cadastro, reportagens de jornais, revistas, filmes, gravações, fotografias, entre outras matérias de divulgação das instituições pesquisadas. As buscas foram realizadas pela *Internet*, diretamente nas páginas das instituições, assim como pelo acompanhamento de sessões da Câmara Municipal de São Paulo.

Além de revisão bibliográfica e documental, também realizei pesquisa de campo, incluindo escuta das crianças, a partir de observações, brincadeiras e rodas de conversa, no CCA Água Rasa, de maneira a conhecer-se como e quando crianças e adolescentes participam e ocupam os espaços. Para produzir esses dados, foram utilizados o registro de informações a partir de um diário de campo, mas também gravações em vídeo, fotos e áudio, entrevistas formais e informais com crianças, coleta de produções realizadas - fotografias tiradas por elas ou, mesmo, vídeos e entrevistas também de sua realização, por exemplo.

Na pesquisa dessa natureza, o pesquisador é visto como observador participante da vida cotidiana dos grupos de crianças. Segundo a antropóloga Clarice Cohn, a observação participante consiste em uma “interação direta e contínua de quem pesquisa com quem é pesquisado”, tendo caráter dialógico e de interação (COHN, 2005, p.45). Nesse sentido, foram os primeiros contatos estabelecidos com as crianças, em conversas, brincadeiras e almoços compartilhados, que abriram caminhos para o diálogo mais elaborado, a partir das rodas de conversas, às quais as crianças aderiram bastante.

A pesquisa de campo também incluiu entrevistas informais com adultos, no CCA Água Rasa, como gestores, dirigentes, coordenadores e educadores da entidade, com base nos objetivos da investigação. Após os primeiros contatos com a instituição, em novembro de 2018, o que envolveu reuniões para apresentar-se a pesquisa, formalização da parceria com a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) e autorização das partes, os encontros tiveram início no dia oito de março de 2019, no CCA, na Água Rasa. Esse dia foi escolhido em conjunto com a equipe gestora da instituição, para a realização da reunião

¹⁹ Por exemplo, foram realizadas em: bases de dados (Periódicos Capes, SciELO, *Google Acadêmico*), bibliotecas digitais (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), bibliotecas da USP, disciplinas de pós-graduação, grupos de estudos no Brasil e no exterior, eventos científicos nacionais e internacionais, estatísticas nacionais e internacionais (IBGE, Mapa da Desigualdade Social etc.)

com os pais sobre assuntos gerais do serviço, apresentação da pesquisa e assinatura dos documentos legais, como o termo de consentimento e a autorização do uso de imagem.

No primeiro dia de observação, a pesquisa foi apresentada às crianças e adolescentes. Pelo fato de ser uma sexta-feira após o Carnaval, havia menos crianças no Centro. Nos encontros seguintes, a apresentação da pesquisa ocorreu a partir de perguntas direcionadas às crianças, tais como “O que é pesquisa?” e “Como as pesquisas são feitas e o que um pesquisador faz?”. Em relação à primeira questão, elas responderam que pesquisa é procurar alguma coisa, é saber mais sobre algo, é se aprofundar sobre algum assunto, é conhecer os animais etc.; sobre a seguinte, falaram que é necessário escrever, pesquisar na *Internet*, conversar com as pessoas, fazer entrevistas, fazer perguntas, interrogar, investigar, entre outras.

As crianças foram, então, informadas sobre o meu papel, ou seja, estaria lá para fazer uma pesquisa com elas sobre a sua participação no CCA e na cidade. E também foram explicados os instrumentos de pesquisa, dentre eles o caderno de campo e a câmera fotográfica para registrar as informações. Ao final da apresentação, as crianças apresentaram as seguintes dúvidas e comentários: “Você já pesquisou os animais?”, “Tia, eu também faço pesquisa!”, “Tia, você já pesquisou o coração da banana?”. Antes de me despedir, informei que estaria por perto, circulando pelas turmas, nos próximos dias.

As observações foram efetuadas duas vezes por semana, na instituição, durante doze semanas (três meses). Nesse período, foram utilizados registros de dados, em um diário de campo; gravações em vídeo, áudio e fotos; entrevistas formais e informais com crianças; coleta de produções realizadas – fotografias, vídeos e entrevistas realizadas por elas, por exemplo. Foi estabelecido um cronograma da pesquisa de campo na instituição, apresentado a seguir:

Quadro 1 - Cronograma de pesquisa de campo CCA Água Rasa.

Atividades de pesquisa	Semanas												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	
Apresentação da pesquisa para famílias	x												
Assinatura de termo de consentimento e autorização de imagem	x												
Apresentação da pesquisa para crianças	x												
Primeiras observações	x												
Registro em caderno de campo	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Imagens e vídeos		x	x										
Imagens e vídeos feitos pelas crianças					x								
Entrevistas feitas pelas crianças					x								
Rodas de conversa com crianças						x	x	x					
Devolutiva de vídeos para as crianças									x				
Análise dos dados para relatório de qualificação										x	x	x	x
Apresentação prévia da análise de dados à instituição													x

Fonte: Produção da autora (2019).

A apresentação da pesquisa às famílias e às crianças foi realizada na primeira semana, como consta no quadro 1, período em que foi possível obter as primeiras autorizações e iniciar a utilização do caderno de campo. Observei que existe uma rotina de atividades que as crianças precisam seguir de segunda a sexta-feira, então, de acordo com a equipe gestora do CCA, a segunda-feira e a quinta-feira são os dias reservados para as atividades e brincadeiras na quadra, por isso esses dois dias foram escolhidos para estar em contato com as crianças e fazer a investigação.

Nos três primeiros encontros, o foco foram as observações e anotações no caderno de campo, o que aguçou a curiosidade de algumas crianças, que se aproximaram para saber mais sobre mim, a pesquisa e o caderno. Esse caderno de campo foi utilizado como um instrumento metodológico de apoio, para anotar informações importantes, descrever situações e conversas com as crianças, principalmente nos momentos em que elas não estavam por perto. No caso da utilização de uma fala, uma história, um depoimento ou uma produção de uma das crianças para a pesquisa, foi estabelecido seu assentimento em conversa direta, certificando-a de que isso poderia ser feito da maneira como ela quisesse.

Além da pesquisa com crianças, nessa etapa também realizei um exame do ambiente físico do CCA, para conhecer a organização dos espaços, ambientes, materiais, programação e mediação das orientadoras, a fim de compreender se esses elementos interferem na participação das crianças e de que maneira o fazem. Para tal, foram consideradas as cartografias infantis como uma possibilidade de examinar os espaços ocupados pelas crianças e adolescentes, dentro do serviço (LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014).

Na segunda e terceira semanas, apresentei a elas a câmera fotográfica e, assim, iniciei o registro de algumas imagens e vídeos sobre suas formas de ser, naquele tempo e espaço. Para registrar suas ações, nos momentos de atividades ou no brincar livre, foram privilegiadas as brincadeiras na quadra, na sala de artes e na sala das orientadoras. Foi, então, realizada a escuta, que buscou entender as diversas linguagens com que elas expressam seus pensamentos, desejos e necessidades - palavras, gestos, risos, choros, aproximações, distanciamentos, formas de brincar, jogar, suas produções gráficas, plásticas e corporais, suas imitações e seus conflitos, entre outras. Deve-se dizer que as condições do ambiente, com muitos ruídos e interferências, comprometeram a qualidade de alguns dados produzidos.

A escuta das crianças foi possível, após minha participação nas primeiras dinâmicas, jogos e brincadeiras com elas, pré-requisito para a construção de vínculos afetivos e para a busca de aceitação e aproximação, em suas atividades e nos espaços coletivos. Com esse propósito,

procurei criar uma relação respeitosa com os modos de ser das crianças, como uma pesquisadora adulta que se interessa por elas, pelo que pensam, desenham, escrevem e narram.

Na quarta semana, combinamos que elas iriam filmar as brincadeiras e fazer entrevistas com os colegas sobre o tema CCA. Dessa maneira, foi possível reunir material suficiente para realizar a etapa final da observação, prevista para o período que compreendia da quinta à sétima semana e correspondendo às rodas de conversa em pequenos grupos, compostos por quatro e seis crianças. Na oitava semana, era esperado mostrar para as turmas os vídeos e as fotos que haviam produzido, mas isso não foi possível, devido a problemas com os equipamentos do CCA.

No mês de maio de 2019, em reunião com a equipe do CCA, foi apresentada uma análise preliminar dos dados produzidos com as crianças e, no mesmo encontro, fez-se um agradecimento pela atenção, preocupação e cuidado, desde os primeiros contatos. A equipe do CCA, especialmente a gerente, a assistente pedagógica e as orientadoras socioeducativas, foram solícitas, no decorrer da investigação, em responder dúvidas sobre documentos, autorizações, plantas, mapas, entre outras informações. A disponibilidade da equipe em colaborar com a pesquisa parece expressar o interesse em buscar elementos para a atuação com as crianças e adolescentes.

Cabe apontar que, desde março de 2020, o CCA está enfrentando uma série de adaptações devido à pandemia de COVID-19²⁰ e, por esse motivo, meu contato com a instituição, as crianças e os adolescentes tornou-se cada vez mais esporádico. Durante o período de distanciamento social, foi possível o exame dos dados produzidos e sua organização, como se verá à frente, que mostrarão de quais maneiras as crianças e adolescentes utilizam esse lugar, suas estratégias para ter voz, agir e transformar este espaço de convívio.

4.1.1 A ética na pesquisa com crianças: assentimento e consentimento

A presente pesquisa procurou trabalhar com um referencial teórico que concebe a infância como categoria social, e as crianças como produtoras de cultura, sujeitos da história e de direitos, dentre eles o de serem protegidas. A participação ativa das crianças e dos adolescentes em todas as etapas desta pesquisa geraram diferentes tipos de informações a respeito de suas atividades cotidianas, dentro e fora do CCA, inclusive contendo denúncias a

²⁰ A *Corona Virus Disease* (COVID-19), ou doença do coronavírus (especificamente o SARS-CoV-2), é uma infecção causada por esse vírus que vem acometendo milhões de pessoas, no mundo, desde 2019, ano em que ocorreram os primeiros casos.

respeito de problemas no serviço e de atitudes de colegas. Por isso, precisei tomar bastante cuidado com o trato desses conteúdos, para que fossem postos à reflexão e à crítica, mantendo-se a identidade das crianças.

Não se pode dizer que isso tenha sido uma tarefa fácil ou que não tenha gerado muitas dúvidas, até hoje: nos estudos feitos com crianças, em que medida podemos expor ou não seus nomes, produções e depoimentos? Analisando diferentes pesquisas realizadas com crianças no contexto brasileiro, Kramer (2002) focalizou três aspectos sobre a prática de pesquisa com crianças, sendo eles os nomes, os rostos e a devolução dos dados para as crianças e as instituições envolvidas na pesquisa, neste caso o CCA. Sobre os nomes:

De antemão recusamos alternativas tais como usar números, mencionar as crianças pelas iniciais ou as primeiras letras do seu nome, pois isso negava a sua condição de sujeitos, desconsiderava a sua identidade, simplesmente apagava quem eram e as relegava a um anonimato incoerente com o referencial teórico que orientava a pesquisa. Por outro lado, aquelas alternativas comprometeriam a forma da escrita do trabalho, por prejudicar a narração das histórias e interferir na transcrição e força dos diálogos entre as crianças. Com a preocupação, no entanto, de não revelar a identidade das crianças, seja porque estudavam na única escola da região e seus depoimentos traziam muitas críticas à escola e às professoras, seja porque denunciavam problemas graves vividos por elas mesmas e por suas famílias e, nesse caso, a revelação dos nomes se constituía em risco real, tornou-se necessário, em muitas situações, usar nomes fictícios (KRAMER, 2002, p.47).

O uso de números ou de iniciais no lugar do nome verdadeiro das crianças não costuma ser considerado adequado para a sua identificação como sujeitos nas pesquisas, mas as consequências para aquelas que expõem seus nomes verdadeiros podem ser ainda maiores, uma vez que colocam essas crianças em risco, diante de possíveis denúncias a instituições, a profissionais e a outros agentes, assim como fazem do pesquisador cúmplice de tais denúncias.

Kramer (2002) fala sobre a escolha pelas crianças de seus nomes fictícios “Em alguns contextos, diante do grande envolvimento e da integração entre pesquisador e crianças, decidimos pedir para as crianças escolherem os nomes com que queriam aparecer na versão oficial do trabalho” (p.47). Ainda assim, aquelas que participaram desses estudos escolheram nomes de ídolos, como artistas e jogadores de futebol, sendo que tais escolhas por si só mereceriam uma análise. Pode acontecer, entretanto, de esses nomes não circularem na academia, o que os impediria de serem inseridos na identificação das crianças.

Kramer (2002) questiona até que ponto a criança é sujeito da pesquisa, uma vez que

Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças

não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes (p.51).

Por isso, mediar essas situações, considerando o cuidado e a proteção da criança é o desafio de todo pesquisador que desenvolve pesquisa com crianças.

Para preservar as crianças e os adolescentes do risco de possíveis consequências de denunciarem problemas e de realizarem críticas ao serviço, procurei adotar nomes fictícios para cada um dos participantes. Devido à pandemia de COVID-19, não pude discutir com eles quais nomes gostariam de escolher para si mesmos, na versão oficial do trabalho, e também não pude realizar a tão necessária devolutiva. Kramer (2002, p.57) aponta que:

O compromisso de devolver dados exige que o pesquisador e sua equipe discutam a natureza dos relatórios, a forma da escrita, os modos de circulação de informações. Surge, desse modo, a delicada necessidade de repensar modos de abordar nomes, rostos e fontes. A devolução pode se restringir a dar, aos entrevistados, cópias dos relatórios, artigos ou a apresentar, socializar resultados, e se expor à crítica. Mas, quando se pesquisam instituições ou políticas, a devolução direta se torna mais delicada. É tensa. As instituições têm tempos diferentes aos da pesquisa e as situações de interação nem sempre são bem resolvidas: há pesquisadores que divulgam resultados pela imprensa sem qualquer cuidado ético, e há instituições que evitam divulgar resultados para não expor problemas. Por outro lado, questões de natureza política precisam ser levadas em conta: pesquisadores e profissionais não são neutros ou ingênuos; os papéis que desempenham, as posições que ocupam, as ideias que defendem influenciam essas relações. Muitos são os impasses e continua difícil a interação da pesquisa e das políticas públicas. Nesse âmbito, as crianças certamente têm sido ainda menos ouvidas que os adultos e a elas o retorno das pesquisas quase não ocorre.

É necessário ressaltar que, para realizar essa devolutiva com as crianças e com a instituição, necessito que a situação da pandemia esteja normalizada, o que ainda não ocorreu até o momento.

Sobre as fotografias, busquei diferenciar as imagens feitas por mim das que foram feitas pelo grupo infantil, de modo que os rostos das crianças e dos adolescentes ficaram borrados, para sua proteção. Sobre as imagens, Kramer (2002, p.53) aponta que

No caso das fotografias de crianças, há que se perguntar: quem autoriza a participação, o nome, a gravação? Quem autoriza a utilização de fotografias? Sabemos que é o adulto, e concordamos que é necessário que assim seja, mais uma vez para proteger as crianças, para evitar que suas imagens sejam exploradas, mal usadas. Mas, se a autorização quem dá é o adulto, e não a criança, cabe indagar mais uma vez: ela é sujeito da pesquisa? Autoria se relaciona à autorização, à autoridade e à autonomia. Pergunto: como proteger e ao mesmo tempo garantir autorização? Como resolver esse impasse?

Um dos caminhos apontados pela autora seria a produção de fotos pelas próprias crianças, uma estratégia viável para superar tal impasse. O outro caminho corresponde à diferenciação dos tipos de imagens, isto é, se foram feitas por crianças, por profissionais ou pelas instituições. Foi o que ocorreu com esta pesquisa, especialmente na etapa em que as crianças fotografaram suas aprendizagens cotidianas no CCA, dentre elas brincadeiras, jogos e atividades artísticas, e também quando gravaram entrevistas com seus colegas.

Por isso, um termo de consentimento informado foi firmado com os sujeitos de pesquisa. A autorização de pais, professores e responsáveis não foi suficiente, sendo fundamental também a das crianças e dos adolescentes: eles também precisaram fornecer o assentimento informado e voluntário, entretanto essa aprovação não se caracterizou por uma assinatura no papel. Pesquisador e participantes estão inter-relacionados não apenas no momento da construção dos dados, mas também na etapa de interpretação e análise e na publicação dos resultados da pesquisa (SPINK, 2000; ALDERSON, 2005).

Segundo Alderson (2005, p.425), “[...] além de fornecerem dados em seu tradicional papel como sujeitos de pesquisas, as crianças ajudam cada vez mais a planejar perguntas e coletar, analisar ou relatar provas, ou tornar os resultados públicos”. Essa autora defende trabalhar com crianças pesquisadoras, isto é, envolvidas nos métodos, graus e etapas do processo. Posso dizer que, na presente pesquisa, as crianças e os adolescentes conduziram o estudo do campo, principalmente quando apresentaram seu cotidiano, denunciaram problemas e propuseram soluções, durante as entrevistas que eles mesmos gravaram. Ainda assim, este estudo está sendo apresentado por uma pesquisadora adulta.

A seguir, informações sobre os CCAs.

4.2 Centros para Crianças e Adolescentes

Por meio da pesquisa documental sobre os Centros para Crianças e Adolescentes levantei alguns materiais importantes para conhecer o trabalho desse tipo de serviço. De acordo com a Secretaria de Assistência e Desenvolvimento Social da Prefeitura de São Paulo²¹, o Centro para Crianças e Adolescentes (CCA) é um tipo de serviço socioassistencial que oferece proteção social básica à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade e risco. Os

²¹ Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social, Prefeitura da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208>. Acesso em: 15 mar. 2021.

serviços são organizados pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, seguindo as diretrizes aprovadas pelo Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS).

Aprovada pelo CNAS, pela Resolução nº 109, de 11 de novembro de 2009, a Tipificação Nacional organiza os serviços por níveis de complexidade do Sistema Único de Assistência Social (SUAS), isto é, divididos entre Proteção Social Básica e Proteção Social Especial de Média e Alta Complexidade. Desse modo, o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos está inserido na Proteção Social Básica, junto com o Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e o Serviço de Proteção Social Básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosas.

Em uma esfera mais ampla o CCA pertence à Política Nacional de Assistência Social – PNAS e a Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB/SUAS, do Ministério do Desenvolvimento Social. O SUAS é um modelo de gestão para a execução dos serviços, programas, projetos e benefícios socioassistenciais e tem como missão garantir o acesso da população a uma assistência social de qualidade. Nesse modelo, existe a união de forças para a criação de uma grande parceria nacional entre União, Distrito Federal, estados e municípios, para a construção de um sistema único e específico.

Segundo às diretrizes do CNAS, no CCA o trabalho é realizado em grupos e organizado para garantir aquisições progressivas a seus frequentadores, 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. A forma de intervenção social é planejada, buscando criar situações desafiadoras, estimulando e orientando seu público na construção e reconstrução de suas histórias e vivências individuais e coletivas, na família e no território. O serviço procura ampliar trocas culturais por meio de vivências, desenvolvendo sentimentos de pertença e identidade, fortalecendo vínculos familiares e incentivando a socialização e a convivência comunitária (SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL, 2014, p.16).

O CCA possui caráter preventivo, trabalhando na defesa e afirmação dos direitos de crianças e adolescentes, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento da vulnerabilidade social. Para isso, prevê o desenvolvimento de ações intergeracionais, considerando a heterogeneidade na composição dos grupos (por gênero, etnia, raça, pessoas com deficiência etc.). Por estar articulado ao PAIF, o Centro também acaba promovendo o atendimento às famílias das crianças e adolescentes, no território. Para compreender sua ação no território em detalhes, os objetivos gerais e específicos do CCA serão apresentados a seguir.

A tipificação nacional indica que o CCA tem como objetivo geral prevenir a institucionalização e a segregação de crianças e adolescentes, assegurando o seu direito à convivência familiar e comunitária, fortalecendo acessos a serviços das políticas de educação, saúde, cultura, esporte e lazer, existentes no território. Ao promover acessos a experiências e manifestações artísticas, culturais, esportivas e de lazer, com vistas ao desenvolvimento de novas sociabilidades, o CCA também pode contribuir para que seu público-alvo tenha o usufruto dos direitos à saúde, esporte, lazer etc. Além desses aspectos, o serviço propõe-se a garantir o acesso às informações sobre direitos e participação cidadã, estimulando o desenvolvimento do protagonismo de crianças e adolescentes.

Sobre seus objetivos específicos, o CCA busca assegurar espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social, a partir do desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo, de modo a ampliar o universo informacional, artístico e cultural das crianças e adolescentes. Assim como também procura estimular a participação na vida pública do território e desenvolver competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo. Por fim, busca contribuir para a inserção, reinserção e permanência do jovem no sistema educacional.

Para realizar seus objetivos gerais e específicos, o CCA promove diferentes atividades e intervenções com crianças e adolescentes – o que inclui crianças e adolescentes com deficiência, ou retirados do trabalho infantil ou submetidos a outras violações –, focalizando a construção de um espaço de convivência para a sua formação, considerando seus interesses, demandas e potencialidades. Sendo assim, as atividades e intervenções procuram se basear em experiências lúdicas, culturais e esportivas, uma vez que elas possibilitam a expressão, a interação e a aprendizagem de crianças e adolescentes.

As 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. A ideia é que essas atividades sejam oferecidas de segunda a sexta-feira, pelo período de oito horas diárias, em dois turnos de quatro horas, isto é, enquanto a faixa etária atendida não está na escola regular.

Segundo a norma técnica de serviços socioassistenciais de proteção social básica, o planejamento das atividades deve ser um processo participativo, coletivo, grupal, com todos os envolvidos, como a equipe de organização formada pelos profissionais, os beneficiários da ação e suas famílias, além de parceiros do território. As ações devem ser flexíveis e construídas a partir das especificidades e realidade social dos sujeitos envolvidos; nesse sentido, as atividades procuram ser elaboradas a partir dos desejos, curiosidades e necessidades das crianças e

adolescentes, mas também dos educadores e da família, e devem ter como objetivo central o fortalecimento de vínculos afetivos e solidários, reconhecendo as potencialidades de todos os envolvidos²².

A respeito do ambiente físico, dentro da tipificação nacional, o CCA deve conter salas tanto para o atendimento individualizado, quanto para atividades coletivas e comunitárias, além de instalações sanitárias. Em todos os seus ambientes deve haver adequada iluminação, ventilação, limpeza e acessibilidade. O ambiente físico ainda poderá apresentar outras características, de acordo com a regulação específica do serviço, porém isso não foi determinado na tipificação nacional. Em termos de recursos materiais, a instituição deve apresentar materiais permanentes e de consumo, tais como mobiliário e computadores, além de materiais socioeducativos - dentre eles, artigos pedagógicos, culturais e esportivos - e, também, banco de dados de usuários(as), de benefícios e de serviços socioassistenciais.

No que se refere à acolhida de crianças e adolescentes, destacam-se as experiências potencializadoras da participação social, assim como oportunidades de fomento às atividades de lazer e cultura - inclusive o desenvolvimento de projetos sociais e culturais no território. No que concerne à participação social, devem ser criados espaços de livre expressão de opiniões, de reivindicação e avaliação das ações ofertadas, de estímulo para a participação em fóruns, conselhos, movimentos sociais, organizações comunitárias e outras formas de organização social.

Quanto ao público, o serviço tem como foco crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, vulnerabilidade e risco e/ou submetidos a outras violações de direitos. Além disso, o Centro deve procurar atender a famílias beneficiárias de programas de transferência de renda. Também estão inclusos no atendimento crianças e adolescentes reconduzidos ao convívio familiar, após medida protetiva de acolhimento. São atendidos também aqueles que apresentem algum tipo de deficiência.

A Tipologia Nacional ainda indica que têm acesso ao serviço crianças e adolescentes territorialmente referenciados aos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS), considerando procura espontânea, busca ativa, encaminhamento da rede socioassistencial ou das demais políticas públicas. A abrangência do CCA é municipal, correspondendo ao território atendido pelo CRAS, de acordo com a incidência da demanda. Além disso, está articulado à

²² PREFEITURA DE SÃO PAULO. Norma Técnica de Serviços Socioassistenciais de Proteção Social Básica (2012). Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

rede de serviços socioassistenciais da Proteção Social Básica e da Proteção Social Especial, dos serviços públicos locais de educação, de saúde - em especial, programas e serviços de reabilitação -, de cultura, esporte e meio-ambiente, e outros, conforme necessidades; aos conselhos de políticas públicas e de defesa de direitos de segmentos específicos; às redes sociais, instituições de ensino e pesquisa, conselho tutelar, programas e projetos de desenvolvimento de talentos e capacidades.

No tocante ao impacto social esperado, objetiva-se que as ações do CCA possam contribuir para a redução das ocorrências de situações de risco social, promovendo o crescimento no número de jovens autônomos e participantes na vida familiar e comunitária, com plena informação sobre seus direitos e deveres, com o aumento de acessos aos direitos e serviços socioassistenciais e setoriais, melhorando, com isso, a qualidade de suas vidas.

A Assistência Social, no âmbito do município de São Paulo, funciona com a inter-relação de recursos e esforços entre o poder público e a sociedade civil, para que seja possível realizar o atendimento às necessidades básicas da população e no cumprimento da Lei Orgânica da Assistência Social (Lei Municipal nº 13.153/01 e Lei Federal nº 8.742/93). Nesse sentido, a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (SMADS) utiliza um Sistema de Convênios que estabelece como se dá esse processo, de forma a legitimar o caráter público da parceria (Decreto nº 43.698/03). A partir da concretização, cada uma das partes - poder público e organizações sociais (OS) - tem um papel a cumprir: cabe ao poder público financiar, monitorar e avaliar a efetividade das ações que a organização comprometeu-se a cumprir no Plano de Trabalho, e cabe à OS executar, verificar desvios e apresentar de forma sistemática o trabalho realizado.

Segundo o relatório de análise de ofertas de serviços socioassistenciais do município de São Paulo, de 2017, no sistema de Proteção Social Básica são ofertadas para crianças e adolescentes de seis a quatorze anos e onze meses cinco tipologias de serviços socioassistenciais²³, dentre elas estão os serviços para o fortalecimento de vínculos nas modalidades CCA, específico para essa faixa etária. Considerando o CCA no contexto da cidade de São Paulo, o relatório ainda aponta que são oferecidas 73.400 vagas, distribuídas nas

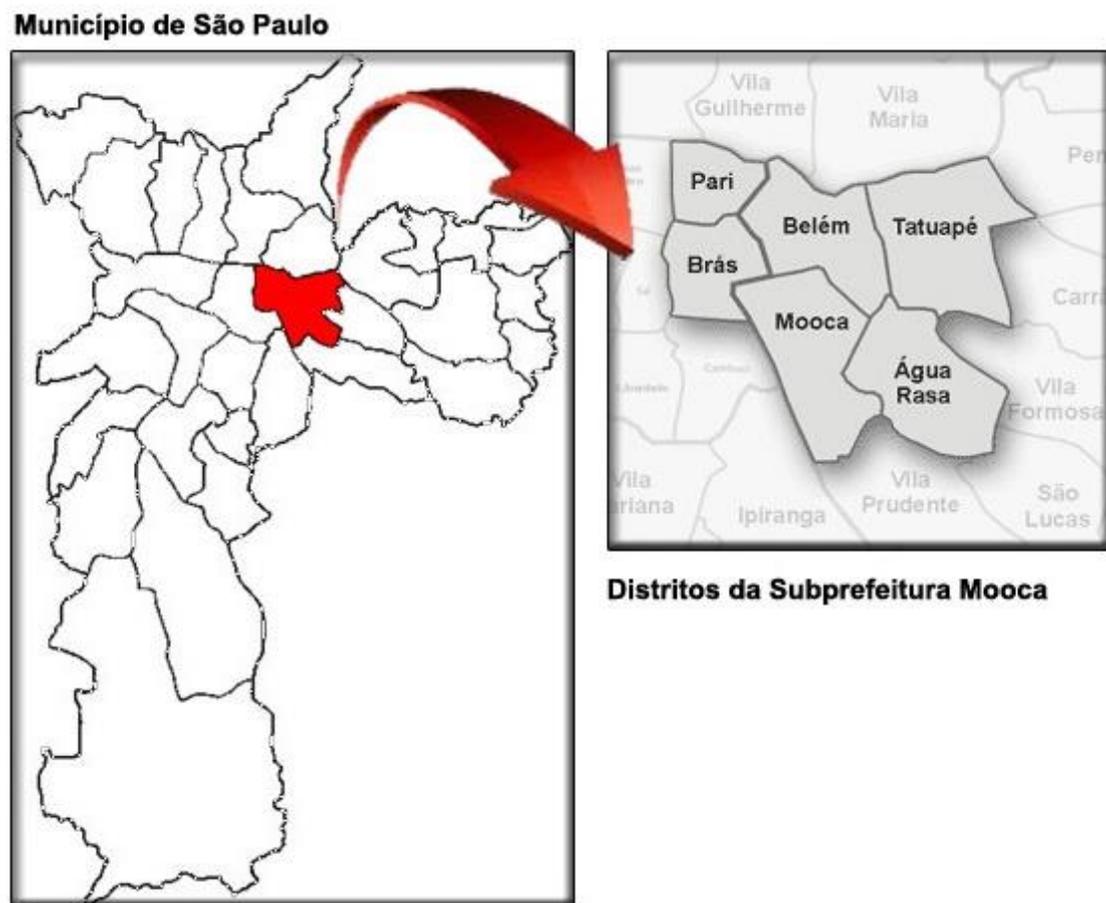
²³ Segundo o relatório, há, também, na proteção básica o Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), que oferece de forma direta o serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF) e, ainda, um convênio para o Serviço de Assistência Social à Família e Proteção Social Básica no Domicílio (SASF). Dessa forma, os adolescentes também são atendidos, tanto no PAIF quanto no SASF, mas a ênfase do trabalho se dá no acompanhamento da família como um todo. Além do CCA, também são ofertados os serviços nas modalidades Circo Social, Clube da Turma e Centro de Convivência Intergeracional (CCInter).

493 unidades espalhadas pelos distritos municipais, dentre eles o distrito Água Rasa, focalizado a seguir.

4.3 Território Água Rasa

Parte dos procedimentos para a produção dos dados é composta pelo conhecimento do território escolhido para esta investigação. Nesse caso, a unidade de CCA pesquisada está localizada no distrito da Água Rasa, município de São Paulo, limitando-se com os distritos Belém e Tatuapé, ao norte; Vila Formosa e São Lucas, a leste; Vila Prudente, ao sul; e Mooca, a oeste. Administrativamente, o distrito da Água Rasa faz parte da Subprefeitura da Mooca, juntamente com o próprio distrito da Mooca e do Tatuapé, Belém, Pari e Brás, conforme mapa a seguir.

Figura 1 – Distritos da Subprefeitura da Mooca.



Fonte: Página Subprefeitura da Mooca (2021)²⁴.

²⁴ Mapa da Subprefeitura Mooca, elaborado pela Prefeitura da Cidade de São Paulo.

De acordo com dados da Prefeitura de São Paulo²⁵, os distritos situados na Subprefeitura da Mooca ocupam área de trinta e cinco quilômetros quadrados, com população total de 343.980 mil habitantes, segundo o censo de 2010.

Em 2017, a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados – SEADE realizou uma projeção da população por faixa etária, apontando, para o contingente populacional da Água Rasa, a curto prazo, uma estimativa de que 15,34% de sua população será constituída por crianças e pré-adolescentes (zero a quatorze anos); 5,27%, de adolescentes (quinze a dezenove anos); 63,68%, de adultos (vinte a sessenta e quatro anos) e 15,69 %, de idosos (sessenta e cinco anos ou mais).

Para desenvolver suas ações de forma planejada, todas as unidades de CCA elaboraram um Plano de Trabalho, documento que segue as diretrizes oficiais da proteção básica, na modalidade Centro para Crianças e Adolescentes, juntamente com a participação e características da comunidade. Por isso, ao ser consultado como parte da análise documental desta pesquisa, o plano do CCA Água Rasa estabelece como justificativa para sua atuação nesse território o fato de ser representativa a faixa etária entre zero e quatorze anos, segundo a projeção SEADE, e que, portanto, trata-se de um serviço necessário para atender a esse grupo no contraturno escolar.

Ainda sobre o território Água Rasa, no plano consta que seu perfil urbano é razoavelmente homogêneo, no que se refere aos comércios e residências. Contudo, a região apresenta casas de padrão médio, mas um número elevado de cortiços, quintais e algumas pensões, que acabam compondo a moradia da maior parte da população local, com demandas em situação de vulnerabilidade. Sobre esse aspecto, ressalta-se que a região leste como um todo apresenta características bastante desiguais, em termos de infraestrutura urbana.

Lopes e Medina (2004) apontam que a zona leste ficou conhecida, desde a primeira metade do século XX, como “cidade dos trabalhadores”. Esse aspecto já havia sido analisado por Margarida Andrade (2011), que conta que “Os bairros além-Tamanduateí, polarizados pelo Brás, apareciam à elite paulistana da primeira metade do século como “uma outra cidade”, “com outra gente e outra vida”, lugar de uma “população laboriosa” (p.102). Naquela época, inclusive, o distrito do Belém ficou marcado pelas tecelagens e vilas de operários das indústrias, os quais tinham ali direito à moradia e, também, à educação, saúde e lazer.

²⁵ Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras, produzidos pela Secretaria Municipal de Subprefeituras, Prefeitura da Cidade de São Paulo.

A região leste está em crescimento constante, sendo notável o processo de verticalização, especialmente na área conhecida por Leste 1. Devido à sua extensão territorial, a região leste está dividida entre Leste 1, composta por Água Rasa, Aricanduva, Artur Alvim, Brás, Belém, Cangaíba, Carrão, Mooca, Pari, Penha, São Lucas, Sapopemba, Tatuapé, Vila Formosa, Vila Matilde e Vila Prudente, e Leste 2, formada por Cidade Líder, Cidade Tiradentes, Ermelino Matarazzo, Guaianases, Iguatemi, Itaim Paulista, Itaquera, Jardim Helena, José Bonifácio, Lajeado, Parque do Carmo, Ponte Rasa, São Mateus, São Miguel, São Rafael, Vila Curuçá e Vila Jacuí²⁶. Ressalte-se que o bairro da Mooca é considerado parte do centro expandido da capital, localizando-se no início da zona leste da cidade.

Lopes e Medina (2004) narram que, nos dias de hoje, quanto mais ao leste “[...] os contrastes vão se evidenciando como uma legítima periferia paulistana. Aglutinação de favelas, de conjuntos habitacionais, de residências de classe média e até de uma minoria de alto padrão” (p.129). De acordo com o texto da moradora Sandra Santos, chamado “Zona leste somos nós”, de 2004²⁷, a região é formada por trinta e um distritos que reúnem, lado a lado, bairros com condomínios fechados de alto padrão, incluindo mansões e *shoppings centers*, e bairros compostos por conjuntos habitacionais precários e favelas. Tal desigualdade pode ser identificada, por exemplo, pela carência de equipamentos públicos de cultura²⁸, em alguns distritos que a compõem.

Segundo o Mapa da Desigualdade Social do Município de São Paulo, de 2020²⁹, o distrito da Água Rasa não possui equipamentos como esses. Em contrapartida, bem próximo ao CCA, o distrito do Tatuapé possui 6,27 equipamentos públicos de cultura, para cada 100 mil habitantes, valor acima da média da cidade, que corresponde a 2,09. Então, diante de uma projeção que aponta o crescimento do número de crianças e adolescentes, seguido da indisponibilidade de equipamentos públicos culturais na Água Rasa, o CCA pode ser detentor de um papel relevante no que diz respeito à oferta cultural para esse público. Para avaliar isso, o CCA será caracterizado, a seguir, em termos de plano, atividades e espaço físico (instalações).

²⁶ Informação disponível em: <http://smul.prefeitura.sp.gov.br/economia_urbana/mapas/cap3_p2.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

²⁷ Narrativas retiradas do livro “USP Leste e seus vizinhos”, organizado por Cremilda Medina e publicado em 2004, pela série *São Paulo de Perfil*, da ECA-USP.

²⁸ Compostos por Centros Culturais, Casas de Cultura e Espaços de Cultura, Teatros, Museus e Casas Históricas, Escolas de Formação, Bibliotecas, Bosques de Leitura, Pontos de Leitura, Ônibus-Biblioteca e CEUs, municipais e estaduais.

²⁹ Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS-1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2021.

4.3.1 Caracterização do CCA Água Rasa: plano, atividades e espaço

Procurei desenvolver a caracterização do CCA Água Rasa, começando pela análise de seu Plano de Trabalho, documento construído pela gestão, em conjunto com seu público-alvo, no caso, crianças e adolescentes. No documento também constam as propostas de atividades, metodologia, perfil do público atendido e aspectos de suas instalações. Além disso, foram produzidos dados sobre as atividades e espaços físicos do CCA, descritos nesse item, sob a forma de plantas e fotografias.

O CCA está localizado em área residencial, com acesso por meio de transporte público (ônibus), originário das estações Belém e Tatuapé do metrô, na zona leste de São Paulo. Tem como objetivo oferecer proteção social à criança e adolescente em situação de vulnerabilidade e risco, por meio do desenvolvimento de suas potencialidades, mediante o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários, incluindo a ampliação do universo cultural, acesso à tecnologia e à experimentação da participação na vida pública, visando ao protagonismo social. No que se refere a seus objetivos específicos, destaco aqueles sobre participação, território e experiências.

Principiando pela participação, em seu Plano de Trabalho consta que busca disponibilizar informações sobre direitos e participação, oportunizando o exercício de cidadania, estimulando o autocuidado e o autoconhecimento, com vistas ao desenvolvimento do protagonismo de crianças e adolescentes, guiando-os para o reconhecimento como sujeitos de direitos e deveres. Além disso, o Centro deve ter o compromisso ético e político, tornando a criança, o adolescente e suas respectivas famílias agentes participantes, no próprio processo de busca de autonomia individual, familiar e social, superando assim situações de vulnerabilidade.

Tal participação é incentivada na vida cotidiana do território, de modo que sejam desenvolvidas competências para a compreensão crítica da realidade social e do mundo contemporâneo. São elaboradas propostas que permitam o reconhecimento da importância da participação comunitária, assim como o desenvolvimento de ações articuladas com os outros atores sociais locais que estimulem a mobilização das crianças e adolescentes e suas famílias, visando a uma ação integral e intersetorial.

Nesse sentido, o CCA Água Rasa busca promover, em seu Plano, o acesso aos serviços das demais políticas públicas, em especial os que estão focados em educação, saúde, cultura, esporte e lazer, existentes no território, dentre eles o Parque Jardim Anália Franco (CERET), Parque do Piqueri, Parque da Mooca, Teatro Fernando Torres, Teatro Eva Wilma, Teatro Arthur

Azevedo, Biblioteca Pública Hans Christian Andersen, Fábrica de Cultura Parque Belém, Museu Catavento Cultural, Parque do Belém, SESC Belenzinho, Sport Clube Corinthians Paulista. Observei que todos esses equipamentos localizam-se fora do Distrito da Água Rasa, sendo públicos os parques, a biblioteca, o museu, a Fábrica de Cultura e o Teatro Arthur Azevedo, ao passo que os demais teatros e o clube são privados.

Em relação às experiências, o CCA busca ampliar o universo cultural, conhecimentos e novas habilidades de crianças e adolescentes, por meio de atividades direcionadas a esporte, lazer e expressão de manifestações culturais, compatíveis com cada faixa etária atendida.

Nessa linha, o centro busca o envolvimento de crianças e adolescentes em todas as atividades, para promover senso crítico, proporcionar e mediar rodas de conversa, criar grupos recreativos e culturais, incentivar a participação das famílias nas ações, além de fazer todo o apoio pedagógico e social. Por isso, o serviço define como base metodológica os quatro pilares da educação, descritos no quadro a seguir:

Quadro 2 - Esquema Metodológico do CCA Água Rasa.

Quatro aprendizagens Pilares da Educação	Quatro Competências	Quatro Atitudes	Quatro Habilidades
Aprender a ser	Competências pessoais	Autodesenvolvimento	Autoconhecimento Autoconceito Autoestima Autoconfiança Autonomia
Aprender a conviver	Competências relacionais	Autodesenvolvimento (voltado para o outro)	Habilidades de relacionamento interpessoal e social
Aprender a fazer	Competências produtivas	Desenvolvimento das circunstâncias	Aptidão de trabalhar em equipe e decidir em grupo Aprender a gerir e resolver conflitos Boa articulação verbal Espírito de iniciativa Flexibilidade e criatividade
Aprender a conhecer	Competências cognitivas	Desenvolvimento intelectual Autonomia para a construção do conhecimento	Autodidatismo Didatismo Construtivismo

Fonte: Plano de Trabalho CCFV CCA (2018), adaptado pela autora (2021).

Destaco que essa metodologia tem como propósito evidenciar o caráter público da ação, o padrão de qualidade e os direitos das crianças e adolescentes.

No Plano do CCA consta que a dimensão do trabalho com o público visa ao desenvolvimento de uma grade de atividades. Tal grade é projetada para uma carga horária de vinte horas semanais, que devem englobar os interesses e desejos das crianças e dos

adolescentes, em consonância com as ações socioeducativas, internas e externas ao serviço, e seguindo dois eixos norteadores, denominados: atividades de convívio e atividades de participação cidadã.

Nas atividades de convívio, o enfoque está no fortalecimento da construção da identidade, o desenvolvimento da inclusão e pertencimento, com a afirmação e respeito à individualidade de crianças e adolescentes. No que se refere às atividades de participação cidadã, são elaboradas de forma diferenciada para os públicos infantil - de seis a onze anos e onze meses - e adolescente - de doze a quatorze anos e onze meses -, considerando-se as peculiaridades de cada fase de desenvolvimento. Por isso, podem se encarregar de ações voltadas à sensibilização e à percepção da realidade social, econômica, cultural, ambiental e política, assim como à apropriação dos direitos de cidadania, ao reconhecimento de deveres, visões de mundo e posicionamento no espaço público. A seguir, essas atividades são descritas observando-se estratégia, conteúdo e duração em horas por semana.

Quadro 3 - Atividades para crianças do CCA Água Rasa.

Atividade	Desenvolvimento	Carga horária semanal
Alimentação	<i>self service</i> , café, almoço e café da tarde.	5 horas
Artes	técnica em pintura, murais, trabalho em madeira, papel machê.	4 horas
Jogos e Brincadeiras	dobraduras, reconstrução de obras de arte, resgate de brincadeiras infantis, vídeo.	5 horas
Esportes/recreação/lazer	confecção de brinquedos, passeios, festas, expressão corporal, diferentes tipos de sons, acesso aos diferentes estilos e ritmos musicais, desenvolvimento de jogos teatrais e técnicas de improviso.	3 horas
Projetos	discussão, debates, confecção de cartazes com os temas: família, sentimentos, meio ambiente, <i>bullying</i> , diversidades culturais, natureza.	3 horas

Fonte: Plano de Trabalho CCFV CCA (2018), adaptado pela autora (2021).

Dentre as atividades indicadas no quadro, destaco os projetos desenvolvidos com temáticas transversais, baseadas em um tema gerador anual. Esse tema, por sua vez, deve ser discutido e eleito pelas crianças, adolescentes e profissionais do CCA.

Em todas as atividades, o serviço procura desenvolver temas ligados a valores, família, *bullying*, higiene, saúde, ecologia e responsabilidade social. Também pode incluir projetos que envolvam temáticas como meio ambiente, socialização, direitos, deveres e temas de interesse público. No que se refere aos projetos na comunidade, pode-se trabalhar com cartografia, para o conhecimento do bairro e, assim, desenvolver ações afinadas com as características da comunidade.

No caso de atividades para os adolescentes, o CCA Água Rasa propõe desenvolver um trabalho de iniciação à vida pública, criando condições para que esse grupo tenha participação na gestão do serviço, realizando processos eleitorais, dentre eles, formação de grêmios, organização de eventos e participação em fóruns. Para tanto, busca-se incentivar a participação em conferências, criar condições para que o adolescente mobilize sua família e comunidade, em relação à participação na vida pública, e desenvolver atividades individuais e coletivas que fomentem reflexões sobre regras, limites e papéis. Também são planejadas atividades com temáticas ligadas a alimentação, história, poesia, dança, artes, esportes, recreação, jogos, brincadeiras, além de projetos sobre sexualidade e drogadição, conforme descrição a seguir:

Quadro 4 - Atividades para adolescentes do CCA Água Rasa.

Atividade	Desenvolvimento	Carga horária semanal
Alimentação	<i>self service</i> , café, almoço e café da tarde.	5 horas
História e poesias	pesquisas, dinâmicas de grupo e hora de leitura.	5 horas
Dança	expressão corporal, diferentes tipos de sons, acesso aos diferentes estilos e ritmos musicais, desenvolvimento de jogos teatrais e técnicas de improviso.	1 hora
Oficina de artes	estimular a criatividade e habilidades manuais, com a confecção de peças artesanais.	2 horas
Esportes/recreação	promover campeonatos interclasses, olimpíadas internas e externas, gincanas, passeios, festas.	3 horas
Jogos e brincadeiras	promover o resgate de brincadeiras infantis, acesso à tecnologia, com o uso de brinquedos e vídeos.	1 hora
Projeto saúde e qualidade de vida, com ênfase em sexualidade, entre outros temas	discussão, debates, confecção de jornal, cartazes, seminários, oficinas sobre <i>bullying</i> , meio ambiente, diferentes culturas, natureza, sexualidade, drogas, DSTs, relacionamento afetivo, problemas sociais e políticos, regras, família, valores e papéis na sociedade.	3 horas

Fonte: Plano de Trabalho CCFV CCA (2018), adaptado pela autora (2021).

Destaco que, segundo o Plano deste CCA, o planejamento é um processo participativo de todos os atores envolvidos, dentre eles a equipe de organização, que são os profissionais que trabalham no serviço; os beneficiários da ação, ou seja, as crianças, os adolescentes e suas famílias; os parceiros do território. Esse planejamento busca garantir a qualidade das ações, de acordo com o Projeto Político-pedagógico da Entidade e as Diretrizes Técnicas e Operacionais definidas pela Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social.

O CCA conta com sete funcionários, todos trabalhando em regime de quarenta horas semanais: gerente de serviço II, orientador socioeducativo II, assistente técnico II, cozinheiro e agentes operacionais. Sobre a função dos três primeiros: o gerente, com ensino superior, é responsável pela gestão de pessoas e a administração do serviço; o assistente técnico II, também

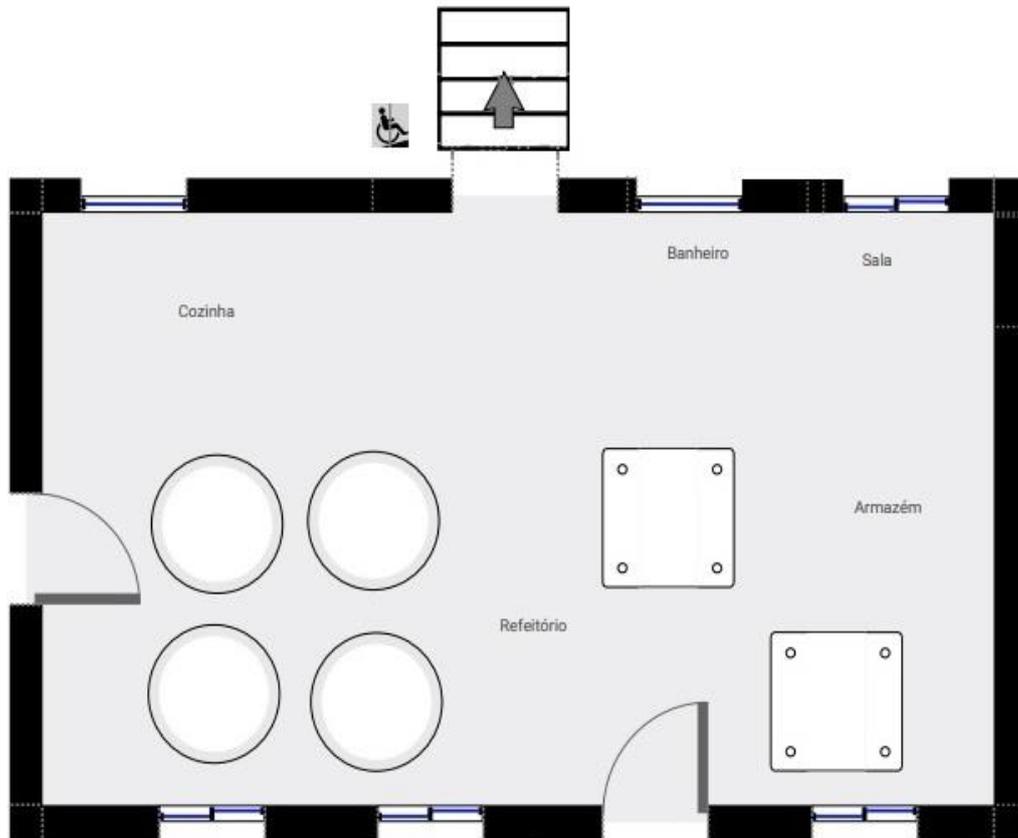
com ensino universitário, por sua vez, é responsável pelas funções técnicas junto às crianças e adolescentes, família e comunidade, promovendo o trabalho em rede; já o orientador socioeducativo II, que deve ter ensino médio completo, exerce as atividades de orientação social e educativa, junto às crianças e adolescentes, de acordo com a programação e orientação técnica estabelecida. Entre as atribuições do orientador socioeducativo, estão:

- orientar e acompanhar as crianças e os adolescentes, de acordo com a programação e a orientação técnica estabelecida;
- participar do planejamento, implantação e execução das atividades do serviço;
- zelar pela ordem das salas e do material utilizado para as atividades;
- controlar a frequência das crianças e dos adolescentes;
- informar o gerente/assistente técnico sobre situações que indiquem alteração no comportamento das crianças e adolescentes, como suspeita de violência, abandono, maus-tratos, negligência e abuso sexual, consumo de drogas e gravidez;
- receber e encaminhar ao gerente sugestões das crianças e adolescentes sobre as atividades do serviço;
- participar das atividades de capacitação, planejamento, sistematização, avaliação, em conjunto com a equipe técnica;
- auxiliar na organização e coordenação das atividades socioeducativas, objetivando promover e qualificar o convívio social entre as crianças e adolescentes e sua convivência comunitária.

O orientador socioeducativo apresenta papel central, no que diz respeito à participação das crianças e dos adolescentes, uma vez que deve ser uma “ponte” entre as sugestões, opiniões e olhares que os indivíduos nessas faixas etárias apresentam sobre o serviço, as atividades e o espaço.

A respeito do espaço, o andar térreo é composto por cozinha e refeitório, banheiros, sala da direção, armazém ou estoque compartilhados entre o Centro e a creche, além de uma escada com acessibilidade para o primeiro andar, conforme imagem contendo uma planta aproximada das instalações.

Figura 2 – Planta Andar Térreo do CCA Água Rasa.



Fonte: Planta do CCA, adaptada pela autora (2021).

A entrada ocorre pelo refeitório, onde é possível sentir o aroma bastante convidativo da alimentação oferecida pelo serviço, escutar os diferentes sons produzidos pelas interações das crianças nas salas de atividades e perceber as movimentações das equipes de cozinheiras e faxineiras do local. O refeitório comporta, à esquerda, mesas redondas destinadas às crianças e adolescentes do CCA e, à direita, mesas quadradas adaptadas à altura das crianças pequenas da creche.

Nesse andar, também é possível identificar uma sala, no canto superior direito, destinada ao atendimento às crianças, adolescentes e suas famílias, realizado pelas gerentes do CCA e creche, em conjunto com a coordenadora pedagógica. Além da rotina de refeições e atendimentos, as áreas do térreo não podem ser ocupadas pelas crianças e adolescentes, salvo em ocasiões extraordinárias e desde que estejam acompanhadas de um adulto. Por esse motivo, não foram registradas imagens desse andar. Na maior parte do tempo, os grupos de crianças ocupam as salas do primeiro andar, apresentado na sequência.

Figura 3 – Planta Primeiro Andar do CCA Água Rasa.



Fonte: Planta do CCA, adaptada pela autora (2021).

No primeiro andar existem quatro salas destinadas às atividades, ocupadas de acordo com a divisão entre a turma dos “menores” e a dos “maiores”, sendo três turmas pela manhã e duas à tarde. O horário de funcionamento do CCA é de segunda a sexta-feira, por um período de oito horas por dia, dividido em dois turnos de quatro horas: na parte da manhã, por exemplo, a turma dos “menores” subdivide-se em dois grupos, sendo o primeiro composto por crianças de cinco a oito anos de idade, e o segundo por crianças de nove a onze anos; o grupo dos “maiores” é composto por adolescentes de doze a quatorze anos, tanto no período da manhã quanto no da tarde. Cada orientador socioeducativo é responsável por uma turma, composta por cerca de trinta crianças ou adolescentes.

Ressalto que as salas de uso comum para as atividades são muito semelhantes às salas de aula nas escolas, porém, as carteiras são posicionadas em círculos ao redor da mesa do

educador. Atrás da mesa do educador há uma lousa, assim como armários, mesas, computadores, brinquedos, televisão e aparelho de DVD. Essa sala ainda possui um cantinho separado, para guardar brinquedos e materiais de papelaria para as oficinas de artes. Na troca de turnos, essas salas assumem outras funções, por exemplo, são preparadas para assistir a filmes, de acordo com a imagem na sequência:

Figura 4 – Sala do CCA Água Rasa preparada para o filme.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Outro tipo de sala é destinado ao desenvolvimento de atividades artísticas, corporais e brincadeiras livres. Na maior parte do tempo essa sala é ocupada pela coordenadora pedagógica, a Tia Rô, sendo utilizada pelas crianças e adolescentes na ocasião das atividades já mencionadas, além de outros tipos de situações, como pesquisas na *Internet*, reforço escolar, mediação de conflitos entre as crianças e adolescentes, realizada pela coordenadora pedagógica.

Figura 5 – Sala de artes do CCA Água Rasa.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Essa sala possui muitos materiais para oficinas de artes, assim como brinquedos, fantasias e outros materiais pedagógicos. Além disso, essa é a única sala que possui porta que conecta a uma área externa, uma quadra adaptada na laje, em formato de “L”. Assim como a sala de artes, essa quadra também é utilizada em alguns momentos da rotina das crianças, em especial quando são liberadas para brincar, porém desde que estejam acompanhadas de suas orientadoras socioeducativas. A quadra não possui pintura, sinalizações e estrutura própria de um equipamento esportivo e destaca que as crianças da creche não têm acesso a ela e não a utilizam, servindo apenas às crianças e adolescentes do CCA.

Figura 6 – Quadra do CCA Água Rasa.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Na imagem acima, é possível identificar, ao fundo, a paróquia da Igreja Católica que tem ligação direta com a organização social que gerencia o CCA e a creche. Na área externa ao CCA, também existem outros espaços, alguns deles compartilhados em ocasiões especiais: a paróquia, uma praça lateral e quiosque, dois salões - sendo um deles utilizado para reuniões com as famílias e outro, maior, para ocasiões especiais como comemorações -, sem esquecer da creche gerenciada pela mesma organização. O serviço ocupa um imóvel próprio anexado à paróquia.

O CCA caracteriza-se como um espaço de convivência para crianças e adolescentes em situação de risco social, e seu atendimento acaba sendo estendido às famílias, à comunidade e ao território. Em termos de experiências, em seu Plano de Trabalho foi possível identificar a preocupação com a diversificação de atividades e projetos, com foco em criar distintos processos experienciais para crianças, adolescentes e suas famílias, valendo-se de metodologia, e recursos humanos e materiais.

Com a análise de seu Plano de Trabalho, também foi possível conhecer as particularidades desse serviço na unidade Água Rasa, dentre elas o compartilhamento de alguns ambientes com a creche e também sua relação com a paróquia, em termos de fundação, trajetória e organização. Sobre esse aspecto, para realizar esta pesquisa, precisei obter autorização tanto dos órgãos oficiais da área de assistência social, quanto do padre da paróquia, criador da organização social que gerencia o CCA e a creche.

Além disso, independentemente da autorização dos adultos, esta pesquisa inclui a autorização das próprias crianças e adolescentes, como se disse, reconhecendo e respeitando o seu interesse, ou não, em participar do estudo. Para conhecer mais detalhes sobre esse processo, no próximo Capítulo serão apresentadas as crianças e os adolescentes do CCA.

5 CRIANÇAS E ADOLESCENTES DO CCA

Este Capítulo apresenta a caracterização dos sujeitos e de seu cotidiano no CCA Água Rasa, considerando interesses, envolvimento e participação, em todas as etapas desta pesquisa de campo, sendo elas as observações, as entrevistas entre as crianças e as rodas de conversas temáticas, realizadas com as turmas da manhã e da tarde. As observações diretas permitiram conhecer de perto a rotina de cada turma.

Com os dados gerados nas primeiras etapas, foi possível mergulhar nas interações entre crianças e adolescentes no Centro, percebendo de que maneira participam ou não das atividades propostas pelo serviço; como escolhem participar desta pesquisa; quando e onde ocupam espaços no contraturno e quais são os conflitos de interesses que acabam enfrentando.

As crianças e os adolescentes fizeram importantes contribuições para o desenvolvimento futuro dessas etapas. Foram eles que me apresentaram aspectos do CCA, dentre eles a alimentação, a lição de casa, atividades dirigidas, brincadeiras livres, atividades com professores externos e passeios. Também falaram sobre o significado do contraturno em suas vidas, citando o que gostam e o que não gostam de fazer ali, e colocando ideias e sugestões do que poderia ser modificado.

Ao final do Capítulo, apresento e analiso os episódios com as crianças e os adolescentes, incluindo imagens, recortes das entrevistas e das rodas de conversas temáticas. Esse material foi analisado a partir de critérios próprios, considerando as discussões, na primeira parte do trabalho, sobre os conceitos de *criança*, *infância*, *participação*, *educação não formal* e *espaço*.

A partir da análise desse material, foi possível identificar três achados que discutem que lugar é o lugar da criança no contraturno social, considerando o que é oferecido em termos de participação; o que as crianças fazem de fato, como são as aprendizagens cotidianas, quais são os aspectos lúdicos e de educação não formal, e como se dá a ocupação dos espaços.

5.1 “Que comece o espetáculo!” - Sujeitos e seu cotidiano

Vai começar o espetáculo! Um espetáculo foi o que as crianças, meninos e meninas, queriam apresentar nos primeiros contatos com a câmera fotográfica. O momento era de brincadeiras livres, na sala da Tia Rô, e o grupo dos menores da turma da tarde empolgou-se com a possibilidade de filmar seus colegas, o espaço, os materiais e as ações que aconteciam

ali. Era março de 2019, o primeiro mês da pesquisa de campo, então tudo era uma grande novidade para eles e para mim.

Para gravar, as crianças quiseram preparar e organizar o espetáculo. Escolheram fantasias adequadas, ensaiaram coreografia, ajeitaram a decoração, prezando pela ordem e o colorido no ambiente. Em sua primeira versão, gravada por mim, havia menos diálogo e mais movimento corporal entre as protagonistas, incluindo giros, saltos e quedas improvisadas. Essa filmagem apresentou meninas muito interessadas nas linguagens artísticas, dentre elas a dança, o teatro e a fantasia.

Na primeira cena desse espetáculo, duas de três irmãs iniciam uma brincadeira de pega-pega e, depois de alguns instantes, mudam para gira-gira: de mãos dadas e com os braços esticados, fizeram alguns giros até que, de repente, a de vestido azul encenou uma queda no chão, desacordada; a que vestia rosa gritou e pediu ajuda para a terceira irmã, de branco; após alguns agitos em seu rosto, conseguiram recuperá-la de seu desmaio; na sequência, houve alguns cochichos e improvisos entre as três. Para a finalização, apresentaram uma dança coreografada, depois formaram uma grande roda.

Figura 7 – Espetáculo.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Mesmo breve, foi um espetáculo marcado pelo lúdico, pelo movimento e pela irmandade e, ao longo desta pesquisa, tive a oportunidade de ser novamente espectadora de outras situações espontâneas marcadas por tais características: o lúdico e o movimento como formas de expressão e ação das crianças e adolescentes, especialmente quando procuravam desviar de atividades que não queriam fazer; a irmandade assumindo traços de coletividade,

presentes em falas sobre estar junto, compartilhar espaços e materiais; a inclusão de outras pessoas nos espaços e nas atividades do contraturno.

Em outros episódios de observação participante, também identifiquei a atração por atividades competitivas, dentre elas jogos, desafios, esportes e brincadeiras tradicionais, todas marcadas pelo movimento. Durante um torneio criado por dois meninos, na turma de crianças da manhã, os *beyblades* (piões modernos) batalhavam, por meio de uma dança. “Léericrip!” anuncia Hector (7), antes do lançamento de seu pião sobre o assento de uma cadeira. Nessa disputa entre dois piões, “quem parar perdeu”, ou seja, perde o jogador cujo pião parar de se movimentar antes do pião oponente. Além de expressão, o movimento também é foco e empenho daquelas crianças.

Figura 8 – Movimento.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nessa imagem há duas situações cotidianas distintas, mas com um sentido comum, colocar em movimento: por isso, o rodopio dos piões verdes dos meninos também estava presente no giro da fantasia da menina. Mesmo “fora de hora”, com brinquedos trazidos de casa ou com o próprio corpo, as crianças e adolescentes desviam, criam e recriam oportunidades de brincadeiras improváveis, considerando os espaços, as ocasiões e os materiais disponíveis. Um exemplo disso foi o torneio realizado ainda durante o término da “lição de casa”, como dizem as crianças.

Algumas crianças e adolescentes comprometem-se a fazer a lição de casa (da escola) no CCA e, sempre que podem, acrescentam a ela um caráter divertido e prazeroso. Sobre isso, nos primeiros contatos com adolescentes que faziam a lição, na turma da tarde, Monique (9) estava concentrada numa lição de Geografia que abordava os estados brasileiros e respectivas capitais. Essa lição acabou sendo recriada e transformada por ela em um jogo de adivinha aplicado para

Figura 10 – Sinal.



Fonte: Registro de criança e adolescente do CCA (2019).

A partir das primeiras interações com as crianças e adolescentes, observei nelas pessoas muito interessadas no CCA na Água Rasa, valorizando espaços, materiais, atividades e amizades, apresentando-se bastante preocupadas em seguir as regras do ambiente, apesar de criarem desvios na busca por mais diversão e prazer para as propostas ou, mesmo, para discordar de situações obrigatórias, como a lição.

Por esses e outros motivos, posso dizer que foram eles, as crianças e adolescentes, que conduziram cada passo desta pesquisa, principalmente porque queriam ser ouvidos em suas necessidades, compartilhadas espontaneamente em seus encontros comigo e com a câmera. No princípio, havia apenas uma câmera digital para grupos de vinte a trinta crianças, fato que me motivou a acrescentar um celular antigo, para utilizarem em futuras gravações.

Para as crianças, meu papel como “tia” ou professora era o de autorizar e controlar o tempo de uso da câmera, contudo, deixei em aberto, para que organizassem a forma como queriam filmar. Por isso, as próximas versões do espetáculo foram gravadas pelas crianças, “uma vez de cada um”. Para fazer a filmagem, os grupos de crianças e adolescentes escolheram distribuir tarefas: alguns filmavam e apresentavam, enquanto outros ensaiavam e faziam ajustes na decoração. Havia poucos momentos de gravação individual e, majoritariamente, procuraram trabalhar em grupos, o que foi bastante estimulado por mim.

Aquele espetáculo, dessa vez chamado de programa, foi interrompido pelas atrapalhões identificadas pelas crianças e adolescentes que filmavam. O processo era “pausado”, por exemplo, quando outras crianças transitavam pelo ambiente, derrubavam a decoração ou pediam a sua vez de gravar. Enquanto faziam as trocas para segurar a câmera,

havia diálogos como “Depois do Augusto, eu posso filmar?”, “Tia, deixa eu filmar”, “Agora é a minha vez”, “Fala pra a tia, gente”, “A tia deixou eu segurar”, “Depois é eu”, “Mas é um pouquinho de nada”.

Sobre as palavras “posso” e “deixa”, presentes nas falas das crianças, observei que requisitar a autorização de um adulto era algo bastante comum para qualquer ação que quisessem realizar no CCA, como beber água, utilizar o banheiro, escolher algum brinquedo etc. Por isso, as primeiras filmagens acabaram sendo mediadas por mim, adulta: “Tia”, “Tia Dani” ou, por vezes, apenas “Dani”, tratativa informal, segundo as orientadoras socioeducativas, a qual não era muito aceitável para o ambiente.

Ao longo das primeiras filmagens, a maioria das crianças demonstrou comprometimento com aquele tempo pré-determinado por elas para gravar, mesmo enquanto outras acabavam descumprindo tal acordo. A experiência de gravar o programa teve de ser interrompida, quando se esgotou o tempo de uso da sala da Tia Rô, então precisaram retornar para as suas salas de uso comum, acompanhadas da orientadora socioeducativa - as crianças e adolescentes cumprem uma programação diária de atividades, no CCA, e para cada uma delas há um tempo de duração, por vezes pequeno e bastante questionado por elas, nas próximas etapas da pesquisa.

Essas etapas foram divididas e apresentadas da seguinte maneira:

- 1) **Sujeitos e cotidiano:** primeiras observações minhas das crianças, em suas vivências no serviço, e os contatos iniciais delas com a câmera, quando foi possível registrar seu cotidiano, incluindo a programação e os desvios de atividades.
- 2) **Entrevistas:** gravadas entre as crianças e os adolescentes, utilizando as questões-base “O que é o CCA?”, “O que gostam de fazer no CCA?” e “O que desejam mudar no CCA?”. E pequenos grupos (duplas e trios) construíram diferentes formas de discutir e registrar esses pontos, seja brincando de fazer entrevistas, seja utilizando enquete no caderno ou criando um telejornal, dentre outros.
- 3) **Rodas de conversas:** foco nas mudanças no CCA, procurando discutir com elas alguns dos aspectos levantados durante a etapa anterior, captando suas ideias e sugestões para as mudanças que gostariam.

Neste momento, então, darei continuidade à primeira etapa (1), apresentando a programação do CCA, por meio de registros feitos por mim e pelas crianças e adolescentes. Segundo a proposta socioeducativa descrita no Plano de Trabalho do CCA Água Rasa, a programação inclui diferentes atividades que ocorrem de segunda a sexta-feira. Durante os três meses de pesquisa de campo, realizada de março a maio de 2019, registrei em meu caderno de

campo uma programação que inclui alimentação, higienização, atividades direcionadas pelas orientadoras socioeducativas, dentre elas a lição de casa e lição do CCA, brincadeiras livres na quadra, na sala da Tia Rô e nas salas de uso comum, filme, oficinas ou aulas com professores externos e passeios esporádicos.

No quadro a seguir, procurei descrever a programação que ocorre às segundas e quintas-feiras. Acrescento que não consegui estimar o tempo de duração das atividades relacionadas à lição e à quadra, pois era preciso considerar a quantidade de conteúdo, desempenho e comportamento das crianças e dos adolescentes. Além disso, aponto que, às quintas, está reservado o dia de quadra livre, o momento mais esperado pelo grupo infantil.

Quadro 5 – Programação do CCA Água Rasa.

Período	Hora	Segunda-feira	Quinta-feira
Manhã	Das 8h às 9h	Café da manhã	Café da manhã
	9h	Lição escola/ lição CCA	Lição escola/ lição CCA
	-	Quadra dirigida	Quadra livre
	-	Lição escola/lição CCA	Lição escola/ lição CCA
	Das 10h30 às 11h30	Almoço/ escovação/ organização para o filme	Almoço/ escovação/ organização para o filme
Tarde	Das 11h30 às 14h	Mudança de turno e filme	Mudança de turno e filme
	14h	Lição escola/ lição CCA	Lição escola/ lição CCA
	-	Quadra dirigida	Quadra livre
	Das 15h30 às 16h30	Café da tarde	Café da tarde
	16h30	Saída	Saída

Fonte: Produção da autora (2019).

A princípio, esses dois dias da semana apresentam uma programação semelhante, contudo as crianças e os adolescentes identificam as quintas-feiras como o “dia de quadra”, ou seja, o dia em que eles podem utilizar esse espaço por mais tempo e com mais liberdade para brincar. E, apesar dessa dinâmica do grupo, para focalizar e analisar detalhes desse cotidiano, procurei agrupar as atividades em temas como alimentação, lição de casa, discussão temática, brincadeiras dirigidas, brincadeiras livres, atividades com professores externos, passeio e filme.

5.1.1 Alimentação

A alimentação no CCA é um aspecto muito elogiado pelo grupo infantil. Ocorre diariamente, incluindo café da manhã, almoço e café da tarde. Enquanto se alimentam, as crianças conversam sobre os contextos de suas vidas, dentre eles a casa, a escola e o próprio contraturno. Compartilhei de alguns desses momentos com elas, quando procuravam se sentar comigo. O tempo de refeição costuma ser mediado pelas equipes da cozinha e orientadoras

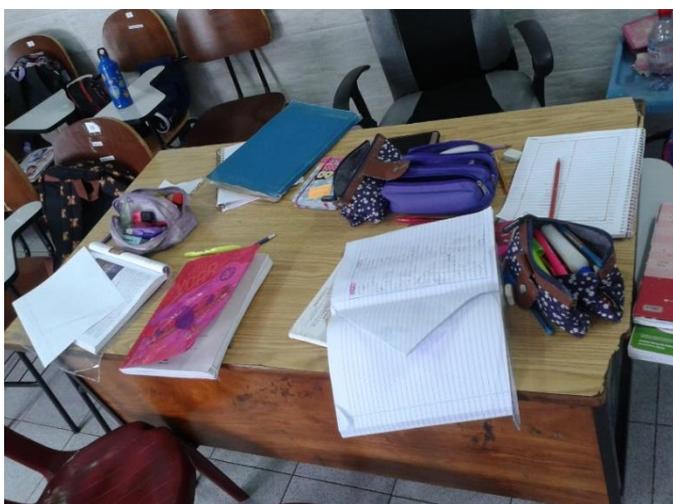
socioeducativas, para liberar espaço para outras pessoas se alimentarem. O refeitório, pois, é um espaço compartilhado entre crianças da creche, do CCA e as equipes de funcionários e funcionárias de ambos.

Por isso, as crianças e adolescentes não podem se atrasar para a hora das refeições, uma vez que os lugares disponíveis no refeitório são revezados. Portanto, todas as atividades, sejam elas dirigidas ou livres, ocorrem de modo a garantir que todos e todas possam se alimentar em tempo e condições adequadas, evitando atrasos, ausências e superlotação. Após qualquer das refeições, o grupo infantil segue para suas turmas nas salas das orientadoras socioeducativas, que as auxiliam na finalização das atividades do CCA, dentre elas cito a lição de casa.

5.1.2 Lição de casa

Nos dias em que acompanhei as crianças e adolescentes, identifiquei que a lição de casa solicitada pela escola faz parte desse cotidiano, apesar de tal tipo de atividade não integrar a proposta do CCA. Entretanto, essa lição tem sido uma demanda comum no grupo infantil, especialmente entre aqueles e aquelas que apresentam dificuldades em realizá-la fora da escola, como é o padrão ou no contraturno. Os responsáveis pelas crianças e adolescentes são previamente informados de que não é papel do CCA auxiliar nesse processo, todavia o serviço acaba adotando essa prática, para ajudar os que não conseguem fazer a lição por motivos como dificuldades com o conteúdo, quantidade de tarefas da escola e falta de apoio de um adulto, que muitas vezes trabalha ou é analfabeto/a.

Figura 11 – Lição de casa.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Por serem filhas, filhos, netas e netos de trabalhadores e trabalhadoras, que estão, portanto, ausentes boa parte do dia, algumas crianças e adolescentes não conseguem apoio e orientação em casa para realizar as tarefas da escola. Quem acaba auxiliando nesse processo são as orientadoras socioeducativas, profissionais que apresentam formação mínima de ensino médio completo.

Mesmo que a turma reúna pessoas com diferentes idades e formações, também é comum observar as crianças ajudando-se durante a lição, inclusive podendo acontecer de algumas estudarem na mesma escola ou serem vizinhas ou parentes. No caso dos adolescentes, é comum que também utilizem o computador disponível na sala da Tia Rô, para fazer pesquisas para os trabalhos da escola.

Nas minhas observações, além das falas e entrevistas entre os grupos infantis, ficou evidente que, apesar de auxiliar algumas crianças, fazer a lição de casa no CCA também provoca diversos conflitos: por exemplo, as crianças que não têm lição ou têm mas terminam mais rapidamente precisam esperar em silêncio as demais concluírem, para poderem brincar. Com isso, acabam usando esse tempo para ficar em silêncio, descansar e dormir ou, mesmo, criar pequenos desvios, com conversas e jogos improvisados.

Figura 12 – Silêncio.

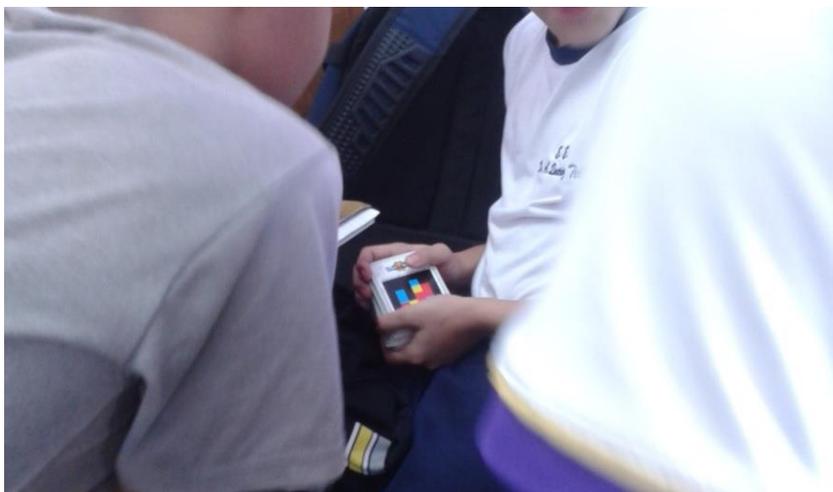


Fonte: Acervo da autora (2019).

Além de ficar em silêncio, durante o horário de lição de casa, também observei práticas como desenhar, pintar, escrever, conversar, brincar com o corpo e com os brinquedos que trazem de casa, como bonecas, *cards* e *beyblades*. Diferente das bonecas e *beyblades*, jogo de *card* não costuma ser permitido, mesmo nos momentos de brincadeiras, porque é um tipo de

diversão que cria disputas acirradas entre as crianças que brigam ou comercializam as cartas entre si.

Figura 13 – *Card*.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nessa imagem é possível observar um grupo de meninos da turma da manhã conversando escondido sobre o jogo de *card*, durante a atividade de lição de casa. Não foi possível entender o que estavam falando, porém percebe-se discrição e cuidado para manterem as cartas escondidas do campo de visão das orientadoras socioeducativas - interessante registrar que tanto o *card* quanto o *beyblade* são jogos praticados ali apenas por meninos. No caso dos *beyblades*, durante um torneio na sala, algumas meninas me disseram que “não veem graça nesse jogo” mas, mesmo preferindo não jogar, observaram, torceram e, até mesmo, interferiram nos lances dos meninos, acrescentando, ainda, que costumam fazer isso no ambiente familiar, com primos e amigos próximos.

Quando não conseguem terminar a lição com rapidez, é feito um intervalo para realizarem outra atividade ou brincadeira dirigida. Somente quando todas as crianças - ou a maior parte delas - terminam a lição é permitido que a turma realize brincadeiras nas salas, com os jogos que estão por lá. Quanto às atividades dirigidas, geralmente são descritas pelas crianças e adolescentes como “lição do CCA”. Dentre elas destaco, a seguir, a discussão temática e a brincadeira dirigida.

5.1.3 *Discussão temática e brincadeiras dirigidas*

A discussão temática é um tipo de atividade que ocorre nas salas de uso comum, sendo dirigida pelas orientadoras socioeducativas. São atividades ligadas ao projeto anual, que podem desenvolver temáticas mais gerais ou específicas, como meio ambiente, sustentabilidade, reciclagem, *bullying*, sexualidade, celebrações etc. Esses temas são abordados mediante a leitura de texto realizada pelas orientadoras ou por crianças e adolescentes escolhidas na hora. Após discutirem a leitura, os grupos devem fazer um desenho representativo da temática, e eles podem ser expostos ou arquivados em pastas.

Na linha da sustentabilidade, participei de uma proposta que abordava a reciclagem do vidro. Nela, as educadoras liam um texto sobre a temática, em voz alta, enquanto as crianças aguardavam em silêncio, para comentar e fazer perguntas. Após debaterem e aprenderem mais sobre o tema apresentado, as crianças fazem um desenho utilizando materiais como lápis de cor e caneta. Quando terminam, as que não concluíram a lição de casa retomam essa tarefa, enquanto outras procuram aproveitar a ocasião para brincar, ainda na mesma sala.

No que se refere à brincadeira dirigida, acompanhei algumas realizadas na sala de uso comum, bem como na sala da Tia Rô e na quadra. Essa brincadeira é chamada de “atividade” tanto pelas educadoras quanto pelas crianças. Uma delas funcionava da seguinte maneira: a orientadora socioeducativa segurava alguns cartões coloridos; cada cor correspondia a uma ação - por exemplo: azul, dançar em pares; verde, dançar com a mão no joelho do colega; amarelo, cumprimentar ou dar um beijo em alguém, e assim por diante. Enquanto a educadora fazia os comandos, utilizando cartões coloridos, as crianças dançavam, acompanhando músicas tocadas na sala, conforme imagem a seguir:

Figura 14 – Brincadeira dirigida.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Ao longo da atividade, foi observado que as crianças procuravam criar gestos e dinâmicas, embora fossem interrompidas pelas orientadoras que, por sua vez, reforçavam as regras originais. Aqui também podem ser incluídos os desvios criados pelas crianças e adolescentes, durante as atividades direcionadas na sala da Tia Rô ou na quadra: tentar fazer diferente do que está sendo proposto, inserir novas regras, subverter ou recriar a proposta inicial, transgredir.

Há ocasiões em que tanto as atividades quanto as brincadeiras dirigidas são interrompidas pelas orientadoras, pela falta de interesse, participação ou comportamento das crianças e adolescentes: por exemplo, quando eles descumprem regras e combinados, fazem muito barulho, gritam, estabelecem conversas paralelas, brincam com jogos que não são permitidos ou, sem autorização, saem de seus lugares, deixam de cumprir as atividades, dentre outros aspectos.

Esse tipo de comportamento, chamado pelas crianças e adolescentes de “bagunça”, é avaliado pela coordenação pedagógica, por meio do diálogo e da mediação de conflitos. A depender da gravidade, as pessoas envolvidas são orientadas a permanecer por um tempo na sala da Tia Rô, ou são encaminhadas para a sala da direção, também conhecida por “sala da diretora”. Inclusive, esses momentos são descritos pelo grupo infantil como “castigo”, já os adolescentes preferem os termos “descanso” ou “fazer nada”.

Figura 15 – Descanso.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Saliento que o “livro preto” é um objeto temido tanto por crianças quanto por adolescentes. Trata-se de um caderno de registros com capa preta, no qual costumam ser

anotadas diferentes informações, dentre elas problemas com comportamento, que são apresentados às famílias, durante as reuniões ou convocações. Contudo, ainda pior do que ter um registro no livro preto, é ter que olhar os amigos e amigas brincarem na sala da Tia Rô ou quadra. Isso será abordado pelas crianças, nas entrevistas e rodas de conversas.

A sala da Tia Rô é conhecida dessa forma, por ser ocupada, na maior parte do tempo, pela coordenadora pedagógica. Essa sala é a única que apresenta espelho, fantasias, livros e materiais de artes, além de ser o ambiente que se conecta à quadra. Nesses dois ambientes acontecem as brincadeiras conduzidas pelas crianças, dentre elas o futebol, o vôlei, a queimada, as cordas, o pega-pega, os jogos de regras, além de brincadeiras com fantasias.

Figura 16 – Cozinhar.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nessa imagem é possível identificar um grupo de meninas brincando com frutas e legumes de plástico, peças de um brinquedo disponível na sala da Tia Rô. Geralmente esse cantinho em frente ao espelho é escolhido por elas para brincar de cozinhar ou de restaurante.

Tanto na sala da Tia Rô quanto na quadra, ocorre o que é chamado pelas crianças de “brincar livre” ou “dia livre”.

5.1.4 Brincadeiras livres

Para as crianças e os adolescentes, ir à quadra remete ao “dia livre” e, por esse motivo, eles demonstram contínuo interesse pelo espaço, mesmo que seu uso seja limitado por diferentes fatores, como o tempo e o comportamento, já mencionados, além de outros dois, o

clima e a questão de gênero: se chove, por exemplo, a quadra fica interditada, apesar da expectativa e esperança de Josué (10), explicitadas na imagem a seguir:

Figura 17 – Quadra.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Do mesmo modo, se está muito sol, crianças e adolescentes procuram por lugares com sombra, como a sala da Tia Rô. Na parte da manhã, há poucos desses espaços de sombra na quadra, diferentemente do que ocorre no período da tarde. Localizada na lateral da quadra, a “miniquadra” é um desses espaços com mais sombra, sendo ocupada pelas meninas dos dois períodos. Acrescento que, ao mesmo tempo em que é lugar favorito de todas as turmas, sem exceção, a quadra também é território de conflitos e disputas por questões de gênero.

Figura 18 – Miniquadra.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Nessa imagem, há grupos de meninas da turma dos maiores brincando de vôlei na miniquadra, espaço que sobra da grande quadra e que resta para as meninas brincarem, o que foi bastante criticado por elas, nas entrevistas e rodas de conversas.

A quadra é sinônimo de brincar livre, contudo é espaço exclusivo para o futebol, jogado majoritariamente por meninos, como uma de suas atividades preferidas, e eles, mesmo debaixo de muito sol e com poucos colegas dispostos a jogar, estabelecem desafios em duplas ou quartetos.

Figura 19 – Futebol.



Fonte: Acervo da autora (2019).

Essa situação repete-se, independentemente da idade das crianças, da turma ou do turno (manhã e tarde). Foi observado que são poucas as meninas que querem jogar futebol com os meninos, e a quadra grande só é ocupada por grupos mistos, quando são realizados jogos, como rouba bandeira e queimada - inclusive, em várias ocasiões, tive a oportunidade de ser escolhida para participar desses jogos.

Mesmo acostumadas com esse cotidiano de limitações, ainda assim é comum perceber entre as crianças o forte desejo em relação ao uso da quadra: ao passarem pelas portas do serviço e, antes de qualquer saudação, perguntam com animação “Hoje vai ter quadra, tia?”, contudo essa experiência pode se efetivar, ou não, naquele dia. Assim, apesar dos conflitos, a quadra é considerada pelos grupos infantis lugar de brincar, no qual podem conduzir seus próprios jogos e brincadeiras, como querem (os meninos) e sem a interferência adulta (as crianças maiores).

Por exemplo, na segunda-feira, as crianças e adolescentes são levados à quadra para uma atividade dirigida e, se sobrar tempo, eles podem brincar livremente naquele espaço. Isso

ocorreu num dos episódios gravados por mim, em que as crianças pequenas optaram por brincar de pega-pega e corda, após a brincadeira dirigida. Enquanto brincavam, tiveram que escutar várias vezes o lembrete feito pela orientadora socioeducativa “Vocês vão brincar só um pouquinho, porque vão almoçar”.

Com o enfoque dado às atividades de lição de casa, lição do CCA e brincadeiras dirigidas, o tempo destinado às brincadeiras livres, na quadra, acaba sendo inferior em relação ao tempo das outras propostas, principalmente no período da manhã, em que há maior número de crianças.

Além dessas atividades, na programação também constam aulas com professores externos, além de passeio e sessões diárias de filme.

5.1.5 Atividades com professores externos, passeio e filme

Crianças e adolescentes relataram atividades que acontecem nos outros dias da semana. De acordo com alguns deles, às terças-feiras “não tem nada para fazer”; às quartas, há prática de capoeira e, às sextas, aula de dança, com professores externos. Às sextas, também podem ocorrer passeios, isto é, visitas a equipamentos públicos culturais próximos. Tal atividade inclui participantes por meio de sorteio e acontece predominantemente à tarde. Por vezes, a escolha dos beneficiados se dá pelo comportamento e idade, aspectos bastante criticados pelas crianças e adolescentes.

Além dos professores externos e passeios, parte dessa programação é ocupada pela escovação dos dentes, realizada no retorno das refeições e na troca de turno. Durante essa troca, ocorre a hora do filme, atividade em que as crianças e adolescentes assistem a uma ou mais produções. A escovação, assim como o filme, são atividades diárias.

Os filmes costumam ser escolhidos por sistema de votação, contudo, quando há discussões, opiniões divergentes e gritarias, as orientadoras socioeducativas ficam responsáveis pela escolha, acompanhando a atividade e preservando a ordem e o silêncio. Por vezes, os maiores (adolescentes) também podem ser incumbidos de fazer a seleção.

Nesse contexto, para conhecer mais detalhes sobre essa programação, procurando entender como e de que maneira crianças e adolescentes participam ou não dela, além de captar, dentre outros aspectos, interesses, desejos e desvios, com relação ao tempo para a lição e às atividades dirigidas, o cotidiano do CCA passou a ser registrado pelo grupo infantil, por meio da gravação de entrevistas com seus pares. A partir dessa nova etapa, foi possível identificar

distintos olhares das crianças com relação ao cotidiano do serviço, o que gostam de fazer ali e o que querem mudar, aspectos apresentados a seguir.

5.2 “Eu gosto de brincar!” – Entrevistas

Na primeira etapa desta pesquisa, iniciada em março de 2019, já haviam sido registradas no caderno de campo diversas críticas do grupo infantil em relação ao contraturno, identificadas em conversas informais e durante as brincadeiras realizadas comigo. Com isso, percebi que queriam mais oportunidades para falarem sobre suas vivências cotidianas no contraturno. Sugeri, então, que participassem de entrevistas realizadas por eles mesmos, durante seus momentos de brincadeiras livres, utilizando dois equipamentos pessoais antigos: uma câmera digital e um celular.

Nesse sentido, em março e abril de 2019, crianças e adolescentes produziram muitos vídeos, com entrevistas sobre suas vivências no CCA. Trabalhar com esse tipo de método contribuiu para registrar com mais autenticidade interesses, opiniões, ações, desejos e ideias dos grupos com relação ao contraturno. Para isso, procurei ampliar as regras estabelecidas pelas crianças, na etapa anterior, para o uso da câmera, considerando desta vez registro por um tempo maior, em pequenos grupos.

Nas primeiras filmagens, enquanto algumas crianças demonstravam bastante preocupação com o tempo de gravação, outras gravavam sem limites. Por isso, muitas solicitavam a minha ajuda tanto para manter o tempo de gravação de cada grupo, quanto para garantir que todos tivessem a mesma oportunidade. Confesso que tive dificuldades com essa mediação, já que nem sempre conseguia gerir o tempo de uso da câmera entre as crianças, pois havia muitas interessadas no processo.

Em suas turmas, as crianças e os adolescentes escolheram a forma como queriam entrevistar os colegas e acabaram optando por fazê-lo em grupos de dois a três integrantes, aproveitando os momentos de brincadeiras, na sala da Tia Rô e na quadra. Enquanto um grupo entrevistava com a câmera digital, o outro trabalhava com o celular, e vice-versa. Diferentemente do celular, a câmera digital era bastante disputada, talvez por ser um aparelho diferente dos usados no dia a dia deles.

Ao analisar o material produzido, pude observar que os diferentes métodos de entrevistas adotados por eles podiam alterar-se, ao longo das gravações. Dentre eles constam a criação de roteiro com perguntas e anotação de respostas no caderno, gravação em formato de telejornal buscando espaços e materiais adequados, modificação ou inclusão de novas perguntas

sugeridas pelos colegas, além do desenvolvimento de entrevistas individuais e autoentrevistas. Além de entrevistar, ocorreu também que grande parte dos grupos preferiu registrar as brincadeiras de seus colegas.

Além desses aspectos, também pude observar que os grupos buscaram entrevistar não apenas as crianças, mas também as orientadoras socioeducativas, sendo que também fui entrevistada por eles, em várias ocasiões, ao passo que também pediam para que eu os entrevistasse. Notei, ainda, que algumas entrevistas repetidamente aconteceram duas ou três vezes com os mesmos colegas, o que os incomodava bastante; além disso, era comum algumas crianças que estavam entrevistando ou filmando induzirem as respostas de seus colegas com seus próprios comentários e opiniões sobre os temas abordados.

Também era comum observar algumas crianças tentando induzir as respostas de seus colegas sobre as preferências no CCA, e observei que isso poderia ocorrer de forma indireta, com o convencimento e a manipulação, ou direta, com a interrupção da fala do colega e a resposta dada no lugar dele. Ao analisar o material, também notei momentos de entrevistas misturados com exhibições, provocações e registros de ambientes externos ao CCA, além de comentários sobre as funcionárias e sobre outras situações para além do contraturno.

Além disso, o grupo dos grandes, ou seja, dos adolescentes, procurou desenvolver o “Jornal do CCA”, para apresentar notícias sobre o espaço; comentar sobre o cardápio da semana, citando o macarrão como um tipo de prato preferido; falar sobre a previsão do tempo; entrevistar os colegas e registrar cenas dos bastidores da gravação. Esse grupo também se preocupou em organizar a ação, decorando o espaço, criando um roteiro e dividindo tarefas.

Figura 20 – Jornal do CCA.

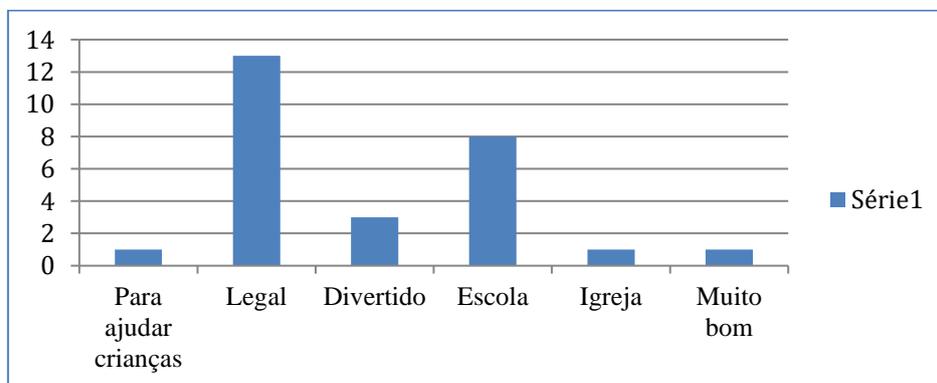


Fonte: Registro de adolescentes do CCA (2019).

Na imagem acima, o adolescente faz a previsão do tempo, apontando para um pôster que contém uma paisagem natural, com árvores, grama, montanhas e arco-íris. Nas diversas tomadas da gravação, esse grupo procurou alternar quem fazia a apresentação e também a filmagem do programa: por exemplo, em outro momento, Anita (12) faz a previsão e comenta, apontando o mesmo pôster, que é “Uma imagem maravilhosa que poderia ser a cidade, mas não é”. Então, reconheci que tais instantes, carregados de complexidade, sutileza e espontaneidade, dificilmente poderiam ser registrados por mim se tivesse escolhido filmá-los, por isso posso dizer que deixar os aparelhos na mão do grupo favoreceu a construção de dados mais fiéis à sua maneira de expressão e de participação naquele ambiente.

Minhas intervenções no processo ocorreram com a sugestão e lembrete das três questões gerais sobre as experiências no contraturno, considerando: (1) “O que é o CCA”; (2) “O que gostam de fazer no CCA”; e (3) “O que desejam mudar no CCA”. Desse modo, foi criado um material volumoso, em termos de horas de gravação, que precisou ser analisado cuidadosamente por mim. Para facilitar isso, as respostas foram agrupadas considerando-se os temas apontados com maior e menor frequência, sendo dispostos em uma planilha *excel*, na qual foi possível gerar gráficos, apresentados e analisados a seguir.

Figura 21 - O que é o CCA.

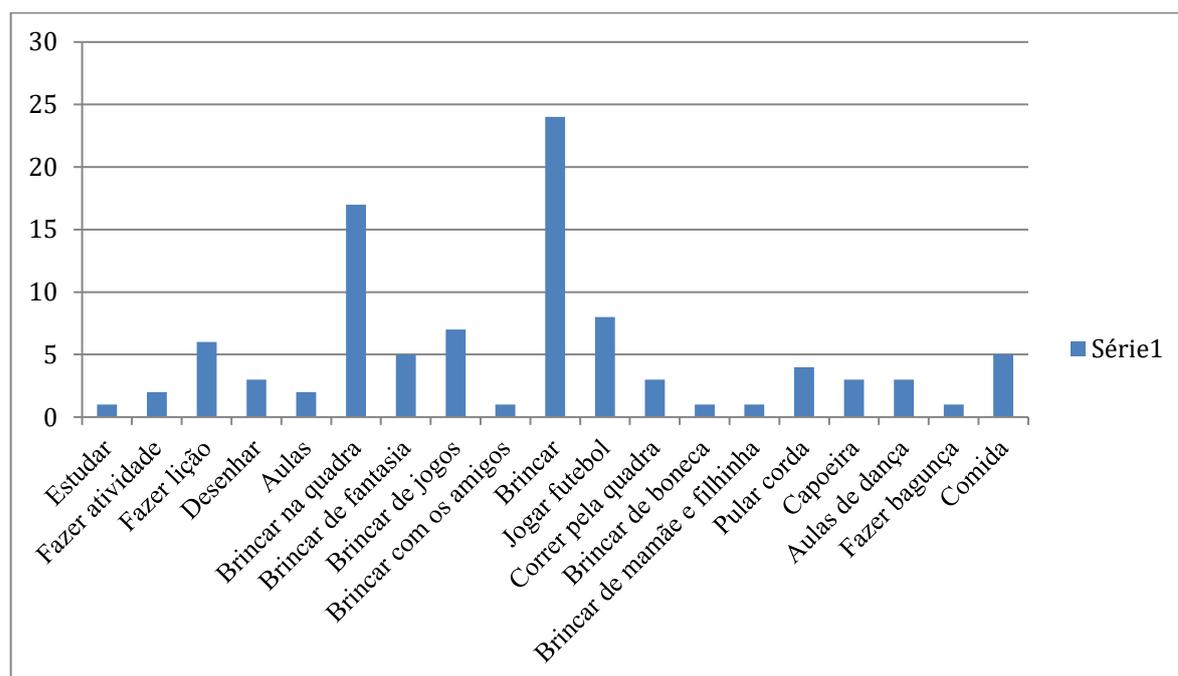


Fonte: Produção da autora (2019).

Para responder à pergunta “O que é o CCA?”, as crianças e adolescentes descreveram o serviço como um lugar legal e uma escola. Também apontaram que o serviço é divertido e muito bom, que está ligado à Igreja, e serve para ajudar as crianças.

Para falar sobre o que gostam de fazer no contraturno, no segundo exercício, as crianças comentaram a rotina de atividades, descritas no próximo gráfico:

Figura 22 - O que gostam de fazer no CCA.



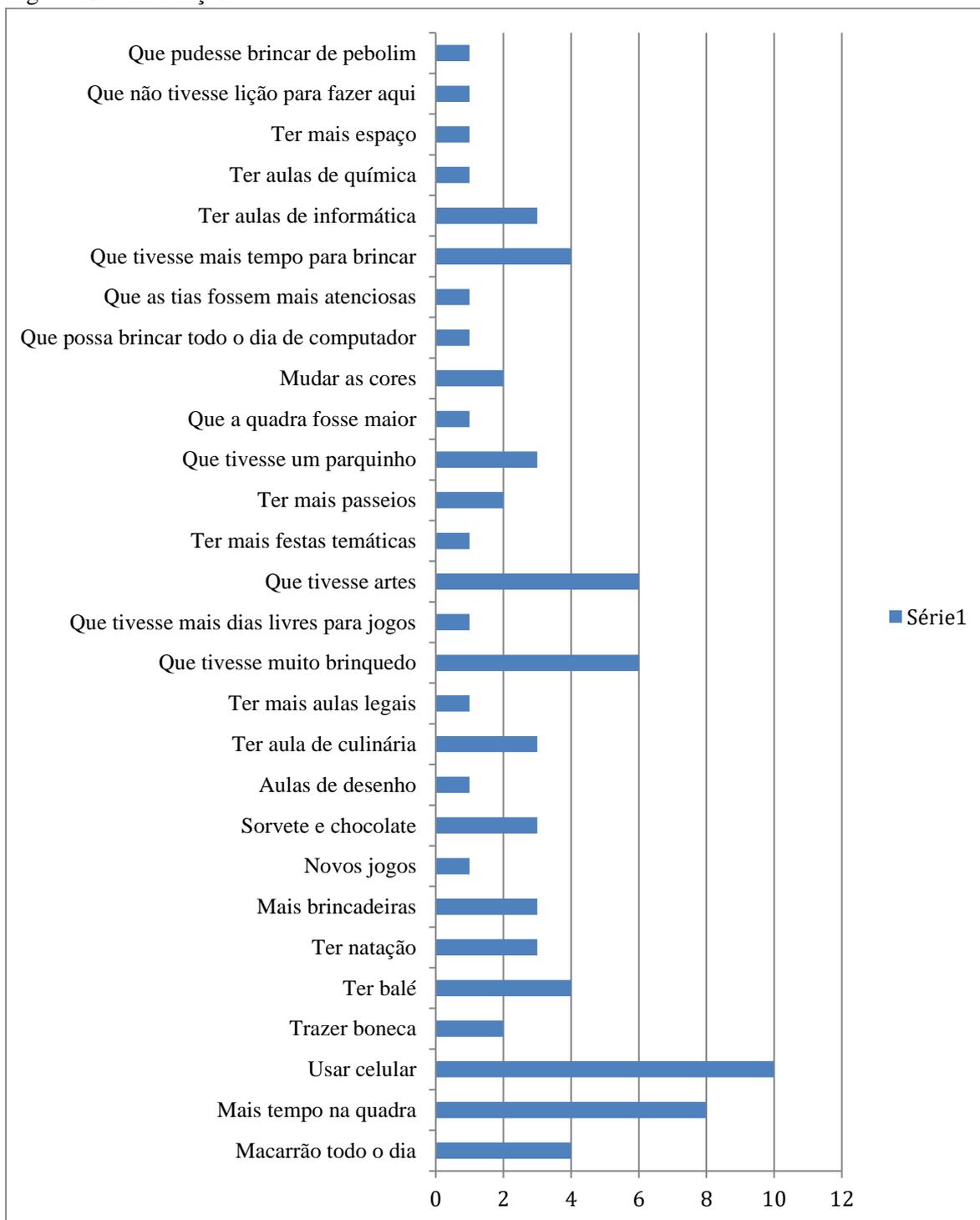
Fonte: Produção da autora (2019).

Nesse gráfico, o grupo infantil respondeu à pergunta “O que você gosta de fazer no CCA?” com um unânime “Eu gosto de brincar!”. Ao mesmo tempo em que reconhecem o contraturno como um espaço de brincar, as crianças e os adolescentes identificam barreiras que as impedem de realizar essa prática com mais frequência. Sobre isso, acrescento as falas e as observações de algumas crianças, como a de Ingrid (6), dizendo que, no contraturno, “Tem um monte de coisa!”; a de Ivy (9), relatando que “Todo o santo dia tem atividade” e a de Irene (8), observando que, na maioria das vezes, as crianças ficam nas salas das orientadoras socioeducativas.

No gráfico também constam outras práticas favoritas, dentre elas brincar na quadra, jogar futebol, brincar de jogos, fazer lição, brincar de fantasia, comer, desenhar, correr, pular, fazer aulas de capoeira e de dança. A lição de casa também apareceu como uma atividade que as crianças gostam de fazer no CCA, contudo foi tema de debates com opiniões controversas: alguns dizem que gostam de fazer essa atividade, enquanto outros a consideram prejudicial à chance de brincar na quadra.

Além de conhecer o significado do CCA para as crianças e adolescentes, identificando o que eles gostam de fazer ali, esta etapa também abordou os aspectos que eles desejam mudar no contraturno. Por exemplo, falaram sobre alterações nas regras, mudanças na programação, diversificar propostas, inclusão de novos materiais, além de modificações no espaço físico, conforme gráfico a seguir:

Figura 23 – Mudanças.



Fonte: Produção da autora (2019).

Em termos de mudanças, a maior parte das crianças e adolescentes quer voltar a utilizar o celular pessoal, prática que foi proibida, após alguns problemas com o uso inadequado das imagens nas redes sociais. Além de “comer macarrão todos os dias”, desejam também que, com mais frequência, aumentem-se o tempo de quadra e a quantidade de brinquedos, além de incluírem-se novas propostas na rotina, tais como artes, informática, balé, natação e culinária.

Também buscam poder levar bonecas de casa, ter mais tempo para brincar e usufruir de um parquinho disponível no CCA.

Sobre a informática, as crianças já têm acesso aos computadores do Centro, porém citaram que isso ocorre de forma limitada, devido à pouca quantidade de máquinas para muitos utilizarem ao mesmo tempo. Durante uma entrevista, Maristela (9) foi questionada pela colega “Mas aqui já tem, Maristela, computador” e, então, respondeu “Mas pra todo mundo fazer as pesquisas não um só”. Para ela, a aula de Informática seria uma oportunidade de incluir mais crianças na atividade de pesquisa pelo computador.

Com menor frequência, sugeriram questões sobre levar brinquedos de casa para o contraturno, ampliar o espaço da quadra, alterar as cores dos ambientes, incluir festas temáticas e ter mais passeios externos.

Em determinado momento, considerei mudar a estratégia para a coleta de dados, ao observar que as crianças já estavam se cansando da repetição de entrevistas. Além disso, diante do volume e da variedade de informações produzidas a partir dessa etapa, senti que era necessário explorar mais os aspectos sobre as mudanças, buscando entender como e de que maneira pensam que tais mudanças poderiam ser implementadas na prática. Então fiz o convite para as crianças e adolescentes participarem da terceira etapa desta pesquisa, o desenvolvimento de rodas de conversas temáticas, realizadas em grupos contendo quatro a cinco pessoas.

Nessas rodas, procurei discutir algumas das mudanças sugeridas por eles, durante a etapa anterior, desta vez focalizando ideias e proposições sobre cada uma delas. Esse processo permitiu investigar com mais detalhes como se dá a participação desses sujeitos no CCA: essa terceira etapa criou oportunidades de se conhecer a participação do ponto de vista da escolha da programação, da organização do tempo e do espaço para as atividades, do uso de materiais, da realização dos passeios, da gestão de recursos, dentre outros fatores descritos e analisados a seguir.

5.3 “Sim! Porque isso é uma escola ué!” – Rodas de conversas

Fiz o convite para todas as turmas participarem das rodas de conversas temáticas sobre mudanças desejadas no CCA e informei que essa nova etapa aconteceria em grupos menores, com quatro ou cinco pessoas, formados e escolhidos por eles. Algumas crianças e adolescentes conseguiram organizar-se sem minha ajuda, outros tiveram mais dificuldade nisso. As rodas ocorreram em ambientes desocupados, sendo mediadas e gravadas por mim ou por membros dos grupos.

De modo geral, os grupos animaram-se com a proposta, por ser algo novo, dentro e fora daquele contexto, ou seja, até então nunca haviam tido a oportunidade de participar de rodas de conversas. Esse método foi escolhido justamente por oferecer um espaço de diálogo mais acolhedor, permitindo esmiuçar questões como usar o celular, aumentar o tempo de quadra, diversificar atividades e materiais, fazer a lição de casa etc. As rodas também foram escolhidas para oportunizar a participação daquelas e daqueles que, até o momento, não haviam tido condições de se envolver nesta pesquisa.

Observei alto índice de participação das crianças e dos adolescentes nessa etapa, principalmente entre as turmas dos menores. Com relação à turma dos maiores, foi preciso incentivo mais intensivo por parte das orientadoras socioeducativas, para que houvesse adesão. Ainda assim, foram poucas as pessoas que não puderam participar: das cento e vinte e cinco crianças e adolescentes matriculados no Centro, cento e quinze participaram das trinta rodas de conversas, realizadas nas salas de uso comum, sala da Tia Rô, quadra e refeitório. Apenas dez adolescentes não participaram, por desinteresse ou ausência, isto é, não compareceram ao serviço nos dias em que as rodas estavam acontecendo.

A média de duração das conversas foi de dez minutos, porém há rodas que duraram entre quinze e quarenta minutos. A reunião do material totaliza pouco mais de sete horas de gravação. Importante registrar que, com o uso frequente por mim e pelas crianças, as câmeras apresentaram algumas falhas técnicas, sendo que tanto a memória, quanto a bateria dos aparelhos acabavam com frequência, antes mesmo de terminar o processo, impedindo a totalidade da gravação.

Sobre os procedimentos adotados por mim, mediadora, pedia às crianças que se sentassem no chão e se apresentassem por nome e idade. Depois disso, lançava para a conversa um dos variados temas sobre as mudanças, identificados durante as entrevistas. Mas, em paralelo, esses e outros temas também foram trazidos espontaneamente pelos grupos, como a questão dos recursos procedentes da Prefeitura.

Esse material foi sistematizado e dividido num quadro geral contendo cinco colunas, disponível no Apêndice I desta pesquisa. A primeira identifica a roda e a duração em minutos, a segunda descreve os novos nomes e as idades dos participantes, a terceira reúne os principais temas das mudanças, a quarta indica as ideias e sugestões sobre como mudar na visão do grupo, e a quinta e última traz a transcrição de algumas frases ditas pelas crianças e adolescentes, ao longo da conversa.

Acrescento que, na primeira coluna, o tempo de gravação foi identificado por partes (P1, P2, P3). Na segunda, as idades das crianças foram indicadas ao lado dos nomes reais e entre parênteses. Na terceira, os temas foram agrupados por critérios como espaços, quadra, brinquedos, atividades, lição, brincadeiras, celular, além de outros relevantes para a análise, como o livro preto e a caixinha de sugestão. Para cada um desses temas, há uma sugestão listada (a, b, c, d, e, f), conforme a quarta coluna. Na quinta e última, foram destacadas frases literais das crianças e dos adolescentes, mantendo-se gírias e vícios de linguagem.

Das trintas rodas, selecionei nove para apresentar com mais detalhes o desenvolvimento desta etapa da pesquisa. Esses nove grupos atraíram a minha atenção, pela forma como se colocaram diante das temáticas abordadas, ao proporem soluções criativas para mudar a configuração e a ocupação dos espaços, reorganizarem os passeios externos e as atividades internas, alavancarem mais recursos e ampliarem o atendimento do centro, incluindo a participação tanto das crianças menores quanto das maiores, bem como de crianças da creche e da comunidade, observando quais são as estratégias que o próprio grupo infantil tem encontrado para brincar. Escolhi uma dentre as frases ditas pelas crianças e adolescentes, ao longo da conversa, para identificar cada uma dessas rodas, sendo elas: “Aqui não pode usar peruca!?””, “*Jokenpô!*”, “As mandonas”, “[...] pode vir no parque de diversões para não sair do Brasil”, “Os grandes apontam muito”, “É pouco dinheiro que a gente ganha da Prefeitura”, “[...] vou adiantar, fazendo no palitinho”, “Eu faço todas as minhas lições na minha casa [...]”, e “[...] daí a gente enrolava a tia, sabe?”. A seguir, procuro descrever os diálogos com impressões minhas, acrescentando algumas frases literais das crianças e dos adolescentes.

5.3.1 “*Aqui não pode usar peruca!?*”

Nesse grupo, composto por Rosana (8), Ingrid (7), Marilena (8), Eliana (7) e Rodolfo (10), foi discutida a ampliação das salas e da quadra.

Ingrid (7): “A gente pode quebrar as paredes e aí fazer mais chão daquele e montar outra parede para ficar, né, grande”.

Ingrid, que participou ativamente dessa roda, sugeriu que a quadra fosse grande e que tivesse espaço tanto para os meninos jogarem bola, quanto para as meninas brincarem. Acrescentou:

Ingrid (7): “Eles [meninos] são animados porque eles têm bastante espaço pra jogar e a gente [meninas] é um pouquinho triste porque a gente não tem muito espaço”.

Rodolfo, o único menino participando, já estava no ambiente quando cheguei com o grupo de meninas e, interessando-se pela roda de conversa, teceu comentários e opiniões, mesmo sem o convite das meninas. Ouvindo as falas das colegas, sugeriu medir e dividir a quadra com uma rede, além de acrescentar marcas no chão e traves do gol. Apontou que, por ter as marcas apagadas, os meninos nunca sabem se fizeram gol. As meninas me levaram até a quadra para me mostrar onde e como é feita a divisão não igualitária em dois espaços.

Eliana explicou que as meninas já tentaram trocar os espaços da quadra com os meninos, que se negam, por se tratar do espaço do futebol, que ocupa a maior parte da quadra, com a aprovação e consentimento das orientadoras. Ela comentou que esse fato é um pouco triste, porque as meninas acabam ficando sem espaço brincar, já que ocupam apenas o pequeno espaço que sobra (a miniquadra).

Enquanto estávamos na quadra, Eliana sugeriu fazer uma divisão equilibrada entre as áreas que podem ser usadas tanto pelos meninos quanto pelas meninas, e que a rede, sugerida por Rodolfo, poderia dividir o terreno em duas partes iguais, dessa forma criando duas quadras. Portanto, seria uma divisão diferente daquela que já é feita pelas crianças e com aval das orientadoras. Diferente de suas colegas, Rosana sugeriu diversificar as atividades, por exemplo, brincar de queimada, fazendo time das meninas contra os meninos, ou brincar de cabo de guerra.

Eliana denunciou, sobre outro tópico, que as tintas que estão na sala da Tia Rô nunca foram utilizadas pelas crianças. Sobre esse novo tema, Rodolfo sugeriu que se poderia abrir uma aula de Artes. As crianças mostraram para a câmera as tintas, a purpurina e os livros, explicando que podem utilizar esses materiais na aula de Artes.

Rodolfo comentou que aqueles que estão de “castigo” podem ler, porém, quando vão brincar na quadra, as orientadoras não deixam pegar os livros. Ele sugeriu que as crianças possam ler os livros quando vão à quadra ou, então, às terças-feiras. Antes de deixar a sala, ele acrescentou que, antigamente, as crianças tinham aulas de Artes e de Informática no CCA.

A conversa prosseguiu apenas com as meninas, que também falaram sobre os livros, os instrumentos da capoeira e os brinquedos presentes naquela sala. A partir daí, fui guiada por

elas novamente para a parte externa, a quadra, onde apresentaram suas ideias para a divisão equilibrada do espaço.

Até então não tinha percebido tal possibilidade de divisão da quadra e fui surpreendida com essa sugestão das crianças, pois ficou mais evidente, quando me mostraram *in loco*, que essa alteração seja simples e plenamente possível. Então, as meninas retornaram à sala da Tia Rô, vestiram alguns acessórios no cantinho das fantasias, dentre eles perucas, voltaram para a quadra e disseram, com muitas risadas e dancinhas, “Tia, aqui não pode usar peruca!”.

Observo que, em outra ocasião, decidi conversar com uma adulta a respeito das ideias de Rodolfo e Eliana. Após relatar o nome e sugestões das crianças, ela respondeu com entusiasmo “Gostei dessa **sua** ideia, **Dani!**”, como se fosse minha e não das crianças. Assumi que, infelizmente, não tive a capacidade de enxergar tal possibilidade de divisão proporcional da quadra, transformando-a em duas.

5.3.2 “*Jokenpô!*”

Nesse grupo, a decisão sobre quem seriam a primeira, a segunda, a terceira e a quarta pessoas a falar foi tirada no *Jokenpô*, também conhecido por “Pedra, papel e tesoura”, uma fórmula de escolha, na qual as crianças fazem, simultaneamente, gestos que imitam esses objetos. No jogo, a pedra vence a tesoura, que vence o papel, que vence a pedra. Bruna (5), Jaqueline (6), Catarina (7) e Rosa (7), levantaram-se e jogaram a primeira partida. Observei atentamente cada movimento.

Após algumas rodadas, bastante questionadas por Rosa, conseguiram definir a ordem das falas. Discordando do resultado, Rosa desistiu de participar da roda e preferiu ficar sentada na mesma sala, porém mantendo distância. Algumas meninas tentaram negociar sua volta, porém sem sucesso. Foi um momento muito interessante, pois pude ver como as crianças organizam-se e tomam decisões por si mesmas, sem a interferência de adultos.

As meninas sugeriram mudanças na carga horária do CCA. Bruna, a mais jovem, sugeriu duas horas de quadra e, após Catarina cochichar em seu ouvido, alterou para 40 minutos. Catarina sugeriu cem horas de quadra, completando “a gente faz a lição primeiro e depois a gente vai para quadra”. As crianças concordam que as atividades devem ser feitas, antes de ir para a quadra. Nesse grupo também fui surpreendida com as informações a respeito da marcação das crianças durante as atividades.

Jaqueline (6): “Assim, porque a tia falou que ela tava encomendando os brinquedos pra gente, pra gente mesmo ir brincando, e ela falou que quem estiver marcado não vai brincar”.

Catarina (7): “Gente, a tia me deixou marcar, eu não sabia muito bem os nomes das pessoas”.

Perguntei o que significava “marcar”.

Jaqueline (6): “Posso falar? Uma vez a gente faz muita bagunça e a gente assina para o livro preto, mas isso não é bom pra gente, porque os pais têm que vir e assinar, nossos pais ficam muito brava e aí brigam com a gente”.

Ao perguntar o que pensam sobre isso, sugeriram que, em vez de anotar o nome no livro, o melhor seria conversar com as crianças e os pais, alternativa, do meu ponto de vista, mais alinhada com diálogo e participação.

5.3.3 “As mandonas”

Segundo a orientadora, as meninas que compõem esse grupo são muito questionadoras, discordam muito de tudo e querem tudo à maneira delas. Participaram da roda Eva (10), Beca (10), Márcia (9) e Lilian (10). Se são mandonas, não sei, mas posso dizer que são meninas que sabem se posicionar.

Lilian (10): “Então uma coisa que eu quero muito que mude aqui no CJ [Centro da Juventude, outra forma de se referir ao CCA³⁰]: que quem trazer a lição ficar de castigo ou fazer um cantinho da lição, porque a gente quer brincar e a gente não consegue por causa desse problema. Não tá dando”.

Lilian, uma das mais ativas no grupo, acredita que as crianças que fazem a lição no CCA atrapalham o tempo de quadra das que terminam a lição da escola em casa. Para solucionar esse problema, o grupo sugeriu que as crianças adiantem ao máximo a lição antes de chegarem ao contraturno. Explicaram que, às vezes, não dá tempo de fazer toda a lição à noite (em casa), então algumas acabam tendo que concluir essa atividade no CCA, contando com o apoio das orientadoras socioeducativas. Sugeriram eleger um dia da semana destinado para fazer essa atividade, sextas-feiras, nesse caso.

Além de abordar a lição de casa, Lilian chamou atenção para as injustiças que acontecem com os passeios, questionando a quantidade, os horários e a forma de sorteio das vagas.

Lilian (10): “Se tem pra metade da sala tem que ter pra todos”.

30 Tal referência ao CCA é bastante comum entre as crianças, não só desta unidade, como também da outra que fora objeto de estudo no mestrado. Sabemos que existe um serviço chamado Centro para Juventude e que possui uma proposta bastante semelhante à do CCA, só que focada no adolescente de 15 a 17 anos. Para mais informações, acessar: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/rede_socioassistencial/criancas_e_adolescentes/index.php?p=3181>.

Para solucionar essa questão, o grupo acredita que é preciso ter vagas para todos, do contrário não deveria haver passeio. Além disso, sugerem que o CCA converse com as escolas para que as crianças possam ter o dia totalmente liberado para tal atividade, não meio-período, apenas.

Sobre os espaços, deram ideias sobre a criação de área para parque, brinquedoteca, sala de jogos e uma sala separada só para fazer a lição. Também querem um cantinho da leitura, com estante de livros, onde possam escolher o que querem ler. As meninas consideram interessante ter um dia em que possam levar os brinquedos de casa para brincarem, no contraturno. Assim como outros grupos, apontaram que há muitas tintas disponíveis na sala da Tia Rô que não têm sido usadas, mas que poderiam ser aplicadas nas aulas de Artes, pois são materiais que têm prazo de validade.

Márcia (9): “E assim, tia, aqui também podia ter o dia de biblioteca, podia ter uma estante de livro assim e a gente poder escolher os livros e resumir, né [...] nem precisa ser uma biblioteca, só um espacinho da leitura, um cantinho da leitura pra gente ler, se quiser desenhar, desenha. E podia também ter artes aqui, mas não essas artes da gente desenhar no papel assim, a gente podia poder mexer com tinta, tia. Porque tem um monte de tinta ali e quase não usa, então, para não estragar, aquelas tintas, a gente usar elas. Porque quase, é muito raro a gente usar tinta aqui. A gente só usou uma vez tinta quando era pra pintar o rosto, que foi tinta pra pintar rosto. Mas essas tintas aí que é pra desenhar mesmo, pra pintar com tinta, a gente nunca usou, não que eu me lembre”.

Sobre o tempo de uso da quadra, indicaram que seria importante dividir o espaço para que as turmas pudessem utilizá-lo simultaneamente. Além disso, pediram uma cobertura para proteção tanto da chuva, quanto do sol.

Portanto, o grupo assumiu a sua posição: a lição de casa pedida pelas escolas, quando feita no contraturno, é uma prática que atrapalha as atividades desenvolvidas no CCA; os novos ambientes precisam ser criados com base nos interesses e necessidades reais das crianças; a participação de todas as crianças nos passeios é essencial; os espaços devem incluir mais crianças, assim como os materiais devem ser utilizados adequadamente por todos e todas. Não menos importante: querem que as crianças levem para o CCA seus brinquedos, em vez de suas lições da escola.

5.3.4 “[...] pode vir no parque de diversões para não sair do Brasil”

Ensinar brincadeiras e jogos para as outras crianças no CCA, assim todos brincariam juntos. Mais uma possibilidade de participação das crianças sugerida por Valter (8), Gerson (7),

Raymond (5) e Luna (7). Inclusive, Gerson e Luna colocaram-se à disposição para compartilhar conhecimentos, ensinando as atividades esportivas que eles aprendem na escola, além de jogos como queimada, corda, pega-pega, amarelinha e esconde-esconde.

Valter (8): “Cada um podia trazer uma coisa das brincadeiras, aí todo mundo brincava, tipo queimada, corda[...]”.

Contudo, Valter acha que as tias não vão permitir isso. Gerson explicou que as crianças têm um pouco de medo de falar sobre essas ideias com as orientadoras. Raymond apontou que elas podem falar “não”, Valter, mais otimista, acrescentou que elas também podem falar “sim”, porque essas brincadeiras são legais e poderiam ser feitas uma vez por semana.

Raymond (5): “Depois que a gente ensina, dá pra brincar junto com todo mundo”.

Durante essa conversa, Gerson lembrou-se do tempo em que ficava na creche do CCA, reforçando a importância de todos brincarem juntos.

Gerson (7): “Precisa também passar pra creche (as brincadeiras), pra todo mundo brincar”.

Luna complementou que, para fazer essas brincadeiras, precisam de materiais emprestados da creche. Então, Gerson sugeriu pegar emprestado um pouco de material do parquinho, para fazer, na quadra, um parque de diversões na quadra, que seria para todas as crianças, tanto do CCA quanto da creche. Nesse parque, as crianças mais velhas poderiam fazer fantoches para as pequenas, além de oferecer barraca de pipoca e algodão-doce.

Gerson (7): “todo mundo que quer pode vir no parque de diversões, para não sair do Brasil, para ir num lugar longe, que eles não têm dinheiro, então eles podem vir aqui de graça. Não é, vocês três?”

Esse grupo misto chamou a atenção, ainda, para a possibilidade de as crianças e de os adolescentes participarem ativamente da escolha e da aplicação das atividades no CCA. Para isso, sugeriram o compartilhamento de espaços, materiais e atividades junto com a creche, de forma inclusiva, ampliando o acesso para todo o território. CCA e creche como equipamentos públicos de cultura e lazer do território Água Rasa, quiçá do Brasil? Parece uma boa ideia! Antes é preciso superar um dos entraves para a participação, o medo.

5.3.5 “Os grandes aprontam muito”

Inclusive, esse grupo é composto por pessoas que “aprontam”, porque todos são considerados “grandes”, no CCA. São eles Joaquim (13), Anita (12), Marta (11) e Fabricio (12), Janderson (11).

Marta defendeu o uso do celular para pesquisar e jogar, principalmente quando os adolescentes “não têm nada para fazer”. Contudo Janderson disse que é preciso haver regras para o uso do celular, dentre elas jogar e ouvir música com fones de ouvido, fazer ligações, além de guardar o aparelho enquanto estivessem fazendo as atividades do CCA.

Anita sugeriu um dia só para mexer no celular, em que fosse possível jogar jogos *multiplayer*. Os demais discordam e apontam que as crianças faltariam nos dias de atividades, comparecendo apenas no dia do celular. O grupo não acredita que a mudança em relação ao uso do celular possa acontecer de fato, porque:

Marta (11): “Ela [a tia] demora muito pra confiar na gente, tipo, principalmente os grandes, que é a gente, porque a gente apronta muito”.

Marta e Joaquim acham desnecessário que tenha mais tempo de quadra. Em contrapartida, Anita disse que às vezes eles não conseguem terminar o jogo na quadra porque o tempo acabou. Discordando disso, Marta acha que eles vão perder tempo nas outras atividades, como comer e fazer a lição.

Anita (12): “Mas então faz lição mais rápido em casa”.

Marta (11): “Mas é fácil falar”.

Quando Janderson sugere permanecer na quadra até o horário de almoço, Marta disse que é preciso mudar o horário das outras turmas para que elas também possam ter mais tempo na quadra.

Sobre a divisão da quadra, Marta apontou que os adolescentes sempre brigam para dividir o espaço. Isso não deu certo porque “tem uns meninos egoístas que não querem dividir a quadra nem por um decreto”. E comentam que houve a tentativa de dividir, porém, uma das partes ainda estava muito desigual em relação à outra, sendo que os meninos apropriaram-se da parte maior para o futebol, utilizando como apoio e justificativa os dois gols pintados no chão.

Anita propôs que a quadra seja dividida de forma correta, para que as pessoas que quiserem fazer outros jogos possam ter um espaço adequado. Completou que ela joga futebol com os meninos e defendeu a prática. Segundo ela, os meninos não jogam a bola ou invadem o espaço das meninas de propósito.

Anita (12): “Então na minha defesa, que eu jogo futebol, ao invés de vocês esculacharem a gente... a gente chutava a bola mas não era, algumas vezes não era nem por querer”.

Acrescentou que seria bom inserir uma rede para dividir a quadra, fato que gerou uma preocupação com a questão financeira do CCA.

Sobre as atividades, Marta sugeriu que houvesse aulas de Inglês, recebendo apoio de Joaquim. Anita citou que o contraturno não tem dinheiro nem para contratar um novo professor, quanto mais para aulas de Inglês. Marta comentou que a atividade sobre sexualidade é chata porque dá vergonha de falar, então ela acha que deveria ter outras novas atividades. O grupo elogiou a elaboração de cartazes, porém mencionou que poderiam ser desenvolvidos outros temas, escolhidos pelas crianças e adolescentes.

Anita (12): “Eu queria muito que, as tias não têm um tema que elas escolhem, que é, tipo, Mônica³¹ e tal, tal, tal, eu queria a gente... que cada sala pudesse escolher seu tema”.

Enquanto Anita sugere temas como terror e suspense, Janderson pensa em notícias. Ela relatou que as temáticas das atividades são escolhidas pelas orientadoras e que seria interessante que cada sala pudesse escolher o seu próprio tema, que também pode ser usado como decoração das salas das respectivas turmas. Explicaram, ainda, que as histórias utilizadas para as leituras e o desenho são muito infantis.

Os que “aprontam” defenderam o uso diário da tecnologia, desde que todos e todas se comprometam com as regras. Chamaram a atenção para a necessidade de maior participação do grupo infantil, na escolha dos assuntos das atividades de discussão temática e, também, da hora do filme. Compartilharam comigo um sentimento de que o adolescente é aquele que apronta, o que gera desconfiança nos adultos. Nos dicionários da língua portuguesa, a palavra “aprontar” significa “Tornar pronto; acabar, dar por findo”. Tenho a impressão de que eles conseguiram aprontar uma boa roda de conversa.

5.3.6 “É pouco o dinheiro que a gente ganha da prefeitura”

O grupo Pietro (9), Joana (9), Maristela (9) e Yousef (11) acha que é pouco o dinheiro que o CCA recebe da Prefeitura de São Paulo, explicando o porquê disso, ao longo desta roda de conversa.

Yousef (11) acha que é possível utilizar o celular no centro, para fazer pesquisas, contas, trabalhos da escola, ligações de emergência, além de brincar com jogos interativos. Porém,

³¹ Referência às temáticas baseadas na Turma da Mônica, histórias em quadrinhos criadas por Maurício de Sousa.

reconhece que acessar as redes sociais não pertence muito à proposta do contraturno. Defendeu, então, o uso do aparelho (com regras) em dois ou três dias da semana apenas.

Sobre o tema “atividades”, Joana sugeriu aula de teatro, enquanto Maristela preferiu *balé*, música e algumas aulas para os meninos. Yousef mencionou jogos, eventos, campanhas e festas.

Yousef (11): “no Queiroz [escola em que eles estudam], a gente faz pra festa junina prenda, a gente traz comida, um monte de coisa para ajudar, isso vale ponto e a gente ganha uma recompensa no final do ano”.

Sobre os passeios, Pietro sugeriu cinema, Maristela quer lugares variados e Yousef preferiu indicar SESC, Parque da Mooca, parque de diversão e aquático. Pietro (9) lembrou que a parceria que o CCA tem com a Fábrica de Cultura permite que a visita seja realizada de forma gratuita. As crianças explicaram que, geralmente, quem pesquisa e escolhe as atividades externas é a Tia Rô.

Com relação às desejadas mudanças do espaço físico e das atividades, Yousef citou a reforma da quadra, que deve incluir linhas no chão e grades do gol. Maristela disse que seria bom ter um dia do brinquedo, Joana sugeriu a troca de brinquedos entre as crianças e Yousef deseja fazer *slime*³² no refeitório, além de realizar experiências com a reciclagem. Maristela também disse que seria bom ter filmes diferentes.

Sobre isso, as crianças mencionaram que, antigamente, três filmes eram escolhidos pelas tias, para serem votados entre as crianças. Isso não ocorre mais devido à “bagunça” durante da votação, descrita pelo grupo como gritar, discordar e levantar a mão antes da hora. Sobre as temáticas dos filmes:

Maristela (9): “A gente tem filmes que a gente não pode. Por exemplo, uma vez eu trouxe *Jurassic Park*³³, só que aí a tia desse que não pode assistir porque arranca braço essas coisas. Aí, então, eu acho que é mais justo separar, uma vez separaram, aí as crianças grandes ficaram nessa sala e as pequenas na outra. Aí a tia abriu os filmes de terror que eles queriam”.

Para revolver essa questão, Pietro sugeriu que três pessoas fiquem responsáveis por escolher três filmes com temas variados. Maristela acrescentou que os grandes precisam ser separados dos pequenos, na hora do filme, porque assim há maior correspondência dos gêneros/temas com a faixa etária.

³² *Slime* é um tipo de brinquedo, uma massa gelatinosa, produzido com diferentes materiais e produtos de fácil acesso. As crianças podem produzi-lo, a partir de dicas na *Internet*.

³³ Referência ao filme norte-americano *Jurassic Park*.

Sobre as brincadeiras, Joana deseja que tenha campeonatos e gincanas, e Maristela acha que, no Dia das Crianças, poderia haver brincadeiras diferentes, que não sejam apenas brinquedos infláveis.

Pietro (9): “Escolher a brincadeira? Pode. É se a gente quiser aqui ... Só na quadra. Se a gente quiser jogar bola, a gente pode. Mas, tipo, só não pode bater no outro, né, lógico”.

As crianças disseram que as atividades são montadas pela coordenação e gestão, e são esses setores que decidem o tipo de atividade que será desenvolvida.

Maristela (9): “Ter atividades também, mas diferentes de ser desenhos. Porque geralmente a gente só faz desenhos, por exemplo, o que tá em cima. A gente só faz desenhos e cada dia é um tema, então isso vai ficando enjoativo”.

Sobre a atividade do desenho (discussão temática):

Maristela (9): “Cada ano eles perguntam para a gente para fazer uma votação de mais ou menos qual tema a gente quer para fazer, mas, assim, geralmente tem desenho diferente, mas a maioria é daquele. Por exemplo, ano passado o tema foi da Mônica, o desse ano qual que é gente? Eu acho que é reciclável. A tia Rô ela chega, aí a tia Rô fala assim ‘você vão querer quais temas? Vão dando ideias’, e aí a gente vai dando ideias e depois faz uma votação todo mundo e aí qual tiver mais votado, a tia vai e faz esse tema, mas, assim, reciclagem ainda a gente não fez nada, a gente só fez desenho de vários temas e já teve repetidos, por exemplo, do Aladin³⁴ a gente fez dois”.

Pelo que parece, o grupo está chamando a atenção para a necessidade de diversidade de temas, mas também de formas de desenvolver esses temas, considerando-se diferentes atividades, abordagens e formatos. A participação deve ser dar na escolha do tema, e no desenvolvimento da proposta de atividade.

Sobre a participação, Yousef disse que o CCA retirou a caixinha de sugestão, porque as crianças indicavam com frequência a volta do celular. Além disso, havia sugestões que, segundo ele, eram impossíveis de realizar:

Yousef (11): “Eu já é vi pessoa que colocava coisas impossíveis, exemplo, é pôr celular, é piscina aqui, né. Não, é impossível, não é impossível, é que não dá, né, é caro, né, as coisas que eles querem. A gente tem que economizar mais pra comprar mais materiais pro CJ, é pra gente alugar mais passeios, mais brinquedos, fazer conseguir fazer nossas festas”.

Perguntei se eles acreditam que há outra forma de opinar, além da caixinha. Yousef comentou que sim, explicando:

Yousef (11): “a gente podia reunir todas as salas, aí juntava o seu grupo da onde você trabalha, e todas as tias. Aí você vai ficar com um caderninho e a

³⁴ Referência à animação *Aladin*, uma produção do *Walt Disney Studios*.

gente vai perguntar algumas coisas, tipo, que nem você faz, aí a gente vai perguntar e o que as tias concordarem vai ser feito, o que elas não concordarem não vai ser feito”.

O grupo comentou, ainda, que não houve esse tipo de reunião no CCA.

Sobre a proibição do uso do celular, com essas crianças encontrei uma nova versão da história.

Pietro (9): “antigamente aqui podia trazer celular e mexer, mas só que agora não pode mais, porque fizeram coisa errada. Porque pegaram um celular e tiraram, não sei se foi do Yousef, e tiraram uma foto e postou no *Facebook*”. Yousef (11) completa: “tiraram uma foto minha e depois fizeram um poster [sic] me zuando, por causa da minha cor, falando que eu era um cocozinho, só porque eu era negro, aí a tia proibiu”.

Na sequência, Yousef falou sobre a gestão financeira do CCA, apontando que o Centro deve investir em materiais, alugar mais passeios, comprar mais brinquedos e fazer “nossas festas”. Ele disse, também, que não concorda com os presentes que as crianças ganham do CCA, no Natal:

Yousef (11): “Eu não concordo que [...] o, desculpa, Maristela, Pietro, e outras pessoas, que queriam isso, mas eu não concordo em pôr o jogo novo, por quê? Porque, tipo, [...] a gente ganha o jogo novo, só que, tipo, têm pessoas que, tipo, parece que tem problema, que quebram o jogo no mesmo momento que ganha, então eu não queria pôr jogos novos, porque o que adianta a gente gastar um dinheirão, que já é pouco o dinheiro que a gente ganha da prefeitura, e a gente quebra tudo e a gente gastou o dinheiro que a gente poderia ter feito outras coisas com o dinheiro”.

Completo que o dinheiro poderia ser aplicado, por exemplo, em passeios, eventos, festas, fantasias, folha sulfite, filmes etc. Sobre as festas, o grupo acha que as crianças poderiam apresentar uma peça sobre a Páscoa e, inclusive, poderiam fazer os próprios ovos de chocolate. Assim como produzir um filme próprio, abordando as capacidades do CCA, para que mais pessoas conheçam e tenham a chance de entrar. Ele tem um amigo que gostaria de estudar ali, então o serviço poderia aproveitar o dinheiro dos passeios para ajudar essas pessoas que querem entrar.

Em nível micro (interno), o grupo preocupou-se com ideias que valorizem a participação das crianças e dos adolescentes, nos momentos de votação de atividades, filmes e passeios. Em nível macro (externo), apontou que as campanhas de divulgação do serviço deveriam ser feitas pelo grupo infantil. Esses participantes querem, ainda, diversificar passeios, espaços e materiais, desde que isso não traga mais gastos para o CCA. Descreveram, também, situações de racismo, envolvendo o uso do celular e das redes sociais.

Falar sobre racismo, gerir recursos públicos, valorizar e divulgar o CCA para a inclusão de mais crianças... sem dúvida foi rico o encontro com este grupo.

5.3.7 “[...] vou adiantar fazendo de palitinho”

Neste grupo, Ryan (8), Margareth (8), Elias (10) e Hector (7) falaram sobre como conseguir mais tempo de quadra. Para isso, é importante fazer a lição mais rápido ou, então, fazer primeiro a lição do desenho, antes da lição de casa. Questionei se o CCA seria lugar para fazer a lição de casa, então Margareth respondeu que sim, porque:

Margareth (8): “[...] aqui é tipo uma escola de reforço que ajuda as crianças [...] e também ajuda as mães pra quem, tipo, pra mãe que trabalha de manhã e não tem, a criança, com quem ficar”.

Ryan acrescentou que o CCA também pode ser um lugar em que as crianças e os adolescentes possam brincar e passar o tempo.

Ryan (8): “[...] eu acho que é mais um lugar para brincar, assim, e passar o tempo”.

Sobre o tempo, Hector explicou que, como não sabe desenhar, acaba fazendo essa atividade “no palitinho”, ou seja, utilizando formas geométricas, como retas, círculos e pontos. Dessa maneira, consegue adiantar o desenho e, conseqüentemente, resta-lhe mais tempo para brincar na quadra, mesmo que seja “um minuto de brincadeira e onze minutos de quadra”, segundo sua experiência.

Hector (7): “Que nem, eu não sei desenhar. Eu faço de palitinho. E, aí, quando eu acabo, eu fico quietinho esperando lá até a hora de brincar. Que a gente, depois da lição, a gente brinca. Por isso que [...] a quadra é [...] muito longe do horário, então, eu vou adiantar, fazendo de palitinho, eu vou brinca um pouquinho só, guardar, e ir para quadra. 10 minutos de lição, 1 minuto de brincadeira e 11 minutos de quadra”.

O tempo foi bastante discutido nesta roda, e o brincar aparece como um momento em que o tempo passa mais rápido.

Ryan (8): “É porque, quando a gente brinca, o tempo parece que passa mais rápido”.

Sobre as atividades e materiais, o grupo indicou o uso de livros que as crianças poderiam ter autonomia para escolher e ler, mesmo dentro das salas de uso comum. Disseram, ainda, que deveria haver atividades com temáticas sobre a natureza e ciências, com um lugar para fazer experiências. Em termos de passeios, sugeriram visitar a casa dos colegas, ir ao museu, ao SESC e ao Zoológico.

O que me marcou nesta roda foi a fala de Hector sobre o desenho de palitinhos. O que mais as crianças e adolescentes fazem, durante as lições, para ganhar mais tempo para brincar?

Hector (7): “A gente não tem tempo, muito tempo, porque o tempo, ó, passa em um, quando você pisca os olhos, o tempo já passou”.

Os próximos grupos também fazem comentários nessa linha.

5.3.8 “*Eu faço todas as minhas lições na minha casa [...]*”

Este grupo, formado pelos meninos Fagner (10), Jean (10), Rui (11), Cristofer (11), Geraldo (11) e Galileu (11), focalizou a quadra, em termos de espaço destinado ao lazer e ao brincar livre. Segundo eles, nos casos de brincadeira dirigida, poderiam ser jogados o rouba-bandeira, a queimada e o handebol.

Fagner (10): “A quadra poderia, tipo, ser um momento de lazer, ou seja, não precisa ser dirigida. Porque, por exemplo, tem pessoa que ficam até sem quadra [...] por causa de bagunça [...], no dia que tem quadra, a pessoa quer se divertir, jogar futebol, aí é dirigida”.

De modo geral, as crianças questionaram o tempo de quadra: a maior parte delas me contou que esse tempo é menor em relação às outras atividades ou, quando há, é fugaz. Adiantar a lição em casa foi a alternativa indicada por este e também por outros grupos. Fagner contou que faz suas lições da escola em casa:

Fagner (10): “Eu faço todas as minhas lições na minha casa [...] Porque, lá na nossa casa, a gente não tem muita coisa pra fazer. Aí, tipo, a gente chega às seis hora em casa, a gente tem que tomar banho, fazer lição, trocar de roupa e jantar. Tipo, não tem muita coisa pra fazer. Aqui não, aqui tem muito mais coisa que a gente pode fazer”.

Ao contrário de Fagner, Geraldo e Galileu apontam que não resta tempo para fazer a lição em casa:

Geraldo (11): “Eu não faço em casa porque, ó, eu venho pro CJ, aí depois eu nem, eu nem vou pra casa, eu só vou pra escola [...]”.

Galileu (11): “A gente volta às seis e vinte, aí, pra gente poder acordar cedo, a gente acaba dormindo mais cedo, aí vai lá e não dá pra fazer muita lição nesse meio tempo”.

Cristofer adotou uma postura um pouco diferente com relação à lição de casa, reforçando que:

Cristofer (11): “Na verdade, o CJ não pode fazer lição, né [...] lição é em casa”.

Esse grupo de adolescentes contribuiu com reflexões sobre o tempo dentro e fora do contexto do CCA. Estudar na escola e frequentar o contraturno são atividades que ocupam a

maior parte do tempo do grupo infantil. Além disso, o tempo restante fica reservado para as lições e atividades de descanso. Há crianças que adiantam a lição em casa, buscando mais tempo para brincar no contraturno, contudo Geraldo lembra que:

Geraldo (11): “Tem muito pouco dia pra gente ir na quadra, tem só dois dias, e um é dividido, então, pra jogar bola a gente tem na verdade só um dia [...] e, às vezes, chega de segunda-feira e... e a gente não pode ir pra quadra”.

Os meninos sugeriram incluir novas atividades às terças-feiras, dentre elas contratar professores e professoras para desenvolver esportes, montar um campeonato de futebol entre os outros CJ (ou CCA), e realizar mais passeios para a turma da manhã. Reconheceram que o CCA sobrevive de poucos recursos, então Fagner acrescentou:

Fagner (10): “Tipo, tem que conversar com outras pessoas, fechar uns acordos [...] umas parcerias [...] pelo dinheiro que o CJ tem, às vezes não dá pra fazer uma coisa [...]”.

Conversar com esse grupo levou-me à reflexão sobre o tempo livre e o lazer das crianças e dos adolescentes, sendo o lazer e o brincar um direito social, previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente.

Além de adiantar desenho no palitinho e fazer a lição em casa, há crianças que, para desviar da lição, preferem adotar outras práticas, apresentadas com detalhes na próxima roda de conversa.

5.3.9 “[...] daí a gente enrolava a tia, sabe?”

Diferentemente dos outros grupos, este procurou detalhar a forma como as crianças e os adolescentes da turma escolheram desviar da atividade de fazer a lição de casa, no contraturno. Participaram desta roda de conversa Luciana (10), Levi (10), Bete (9), e Monique (9).

Bete (9): “Ó, tia, tipo assim, tem bastante gente que não tem lição, fala ‘aí, vamo para quadra, faz a sua lição depois’ [...]”.

Monique (9): “É!”.

Bete (9): “Muita gente [...]”.

Monique (9): “Não faz a lição [...]”.

Bete (9): “ ‘Não faz sua lição, vamo para a quadra’ [...] a gente vai para a quadra rapidinho [...] e, quando a gente chega da quadra, já vai para quatro horas [...], então a gente não consegue fazer a nossa lição direito, como hoje a gente vai para a quadra”.

Monique (9): “aí não vai dar para fazer a lição direito”.

Monique (9) explica a questão da lição de casa: “Só que a minha mãe, ela já falou dessa questão da lição de casa. Minha mãe já falou com a tia, porque eu, eu já falei mesmo, na entrevista, que eu não gostava, tipo, de ser obrigada a fazer a minha lição de casa aqui, né”.

Eu: “Mas quem te obriga a fazer lição aqui?”.

Bete (9): “É por que a tia pede [...]”.

Monique (9): “A tia pede [...] e se a gente não quiser a gente tem que fazer. Aí eu não gostei muito dessa coisa de ser obrigada a fazer a lição de casa, então eu peguei e falei para a minha mãe e aí a minha mãe falou com ela [a tia], aí, agora, se eu quiser eu não posso fazer lição de casa e, se eu quiser, eu faço, só que aí a tia a continua brigando. Cê viu [apontou para Bete] que lá na sala eu não fiz a lição, eu não queria fazer a lição de casa hoje, e eu não fiz hoje. Aí ela pegou e falou [...] ‘ah, mas quando você também tiver lição difícil, eu não vou te ajudar’ e, tipo, eu achei meio, tipo, errado porque ela tá aqui na questão de ajudar a gente”.

Bete explicou que ela não faz a lição em casa porque, antes, morava com um primo pequeno e sua madrinha, que não trabalhava, para cuidar dele. Como ele já frequenta a escola, sua madrinha não pôde mais ajudá-la, porque voltou a trabalhar; além disso, sua avó tem dificuldades com alguns conteúdos da escola. Luciana explicou que, às vezes, as crianças enganam a tia, para desviar da lição de casa.

Luciana (10): “Então é que, às vezes, a gente não quer fazer a lição aqui, sabe, a gente quer ir para a quadra, daí a gente enrolava a tia, sabe? A gente enganava ela, a gente não fazia a lição completa, deixava para fazer em casa, só para ir na quadra, sabe?”.

Eu: “Tá, mas dava certo?”.

Luciana (10): “Dava”.

Eu: “E por que, agora, vocês não conseguem mais fazer isso?”.

Luciana (10): “Porque ela pede para olhar”.

Quando pergunto se o CCA é um lugar para fazer lição, Bete e Monique olham-se e pensam.

Monique (9): “Não, eu não acho que é para fazer lição, né [...] os pais falam tipo ‘aí, lá você vai brincar o dia inteiro, não vai fazer nada; se vai brincar, você vai lá para brincar’, mas a gente não **brinca** aqui [...] [a tia] não deixa a gente brincar com brinquedo, às vezes não leva a gente para a quadra [...]”.

Bete (9): “Não deixa brincar de *stop*³⁵ também, né”.

Monique (9): “É!”.

Bete (9): “Nem fazer assim ó [faz sinal de *jokenpô*]”.

Monique (9): “Se a gente fizer assim [repete o sinal], a gente fica de castigo”.

Mudando de tópico, Bete e Monique justificam os “castigos” devido à “bagunça” das crianças e dos adolescentes. Contudo, Monique citou que, quando as meninas reagem às brigas,

³⁵ *Stop* é um jogo de regras em que os jogadores devem escrever numa folha de papel informações como um nome, uma cor, um objeto, dentre outros dados que o grupo escolhe incluir no jogo, todas iniciadas por determinada letra do alfabeto, escolhida para cada rodada. Os jogadores que terminam de escrever primeiro todos os itens pedidos dizem a palavra “*stop*”, ‘parar’, em inglês, e assim todos devem interromper o que estão fazendo. Somam-se os pontos correspondentes a cada resposta: por exemplo, respostas corretas mas semelhantes entre os jogadores recebem cinco pontos; respostas corretas diferentes de todas as dos demais jogadores valem dez, e respostas nulas, equivocadas, merecem zero. Para saber quem ganhou o jogo, somam-se os pontos adquiridos em cada rodada, e o jogador que tiver marcado mais será o vencedor.

ameaças e provocações sexistas e racistas feitas sempre pelos mesmos dois meninos, elas acabam levando a culpa pela confusão na sala. Tal situação tem repercussões na quadra:

Monique (9): “A tia separa [...] só que cada um tem o seu espaço, só que os meninos vão tomando a quadra. Não é, Levi, que os meninos vão tomando a quadra das meninas?” [olha em direção ao Levi].

Bete (9): “Ficam com a quadra inteira, do gol até o outro gol”.

Monique (9): “Aí a gente fala ‘vocês estão tomando o nosso espaço’, aí eles falam ‘cala a boca!’. As meninas ocupam o espaço para pular corda, que é bem na área do gol, e os meninos chutam, e as meninas se machucam com as boladas. Assim, elas acabam tendo que ficar no espaço ainda menor”.

Em outra de suas memórias no CCA, Monique lembra de ter sido atingida pela bola de futebol, enquanto brincavam de queimada, e os meninos fizeram piadas disso. Luciana interveio

Luciana (10): “Então, tia, esses meninos são mal-educados com menina, sabe? Eles ficam, sabe, se achando os mais fortões, sabe? As meninas são as perdedoras e tudo, e eles sempre são os que ganham, sabe?”

Eu: “Já houve uma negociação com os meninos?”.

Monique (9): “Muitas vezes!”.

Eu: “Já teve?”.

Monique (9): “Muitas vezes!”.

Eu: “E por que não deu certo?”.

Monique (9): “Porque a gente falava ‘ow é, não é justo’ [...] só que eles falaram que [...] eles também tinham que usar o outro gol porque a gente [as meninas] não usava para nada, mas a gente poderia pelo menos ter o nosso espaço também, né, para não ficar uma bagunça”.

Eu: “Eles, então, invadem o espaço que vocês já tinham dividido?”.

Bete (9) e Monique (9): “Sim”.

Eu: “O espaço que era pra vocês eles invadem”.

Monique (9): “A gente não fala para tia, porque a gente acha que a gente não vai ter razão mesmo [...]”.

Monique lembra que, na outra turma, a tia chamava a atenção dos meninos que invadiam o espaço das meninas. E acrescentou que os meninos chutam a bola de propósito, para atrapalhar o espaço das meninas, que desistem de permanecer ali. Então perguntei para os participantes do grupo como achavam que poderia resolver-se essa questão.

Bete (9): “Ficar uma parte para as meninas e outras para os meninos”.

Monique (9): “[...] os meninos, eles também tinham que ficar com um espaço, pelo menos uma vez, que a gente tem [...] só que não são todos os meninos [...] os que são mais mandões, que eu não vou citar nomes [...]”.

Monique apontou, também, que as atividades do CCA precisam ter mais planejamento, citando como exemplo uma vivência que tiveram na cozinha, no Dia das Crianças.

Monique (9): “A gente já fez aqui no Dia das Crianças que a gente tinha que montar um *cupcake* aí [...]”.

Bete (9): “Que dia?”.

Luciana (10): “Sério?”.

Monique (9): “No Dia das Crianças, vocês não se lembram?”.

Luciana (10): “Não”.

Monique (9): “Ah, então, vocês não vieram, porque eu me lembro desse dia”.

Levi (10): “Eu lembro também”.

Monique (9): “A gente teve que montar um *cupcake*, aí tinha umas coisas bem legal, não era, Levi?”.

Levi (10): “Deu maior trabalho”.

Eu: “Por quê?”.

Monique (9): “Pra montar o *cupcake*, tinha um monte de coisa”.

Levi (10): “Eu fiz cheio de coisa”.

Eu: “Você fez cheio de coisas, Levi?!?”.

Levi (10): “Ó, desse tamanho [fez um gesto grande com as mãos]”.

Monique (9): “Desse tamanho aqui, tia [idem Levi]”.

Eu: “Foi onde, dentro da sala de [...]?”.

Monique (9): “Não, foi lá na cozinha e foi bem legal, só que tipo nunca mais teve e o CJ tinha que ter mais planejamento, eu acho, tipo, e a gente poderia fazer *slime* aqui também, né, mas tipo [...]”.

Bete (9): “É isso que eu ia falar”.

Monique (9): “É, poder fazer *slime*, é... poder ter mais planejamento, mas tipo [...]”.

Luciana (10): “Fazer balé”.

Malu (9): “É, mas, não, o professor até poderia ensinar, só que o CJ eu sei que ele é de doação, é pelo governo, mas poderia ter pelo menos um Dia das Crianças fazendo *slime*, né, ou cada um poderia trazer o seu material, poderia ser um planejamento para ter mais, tipo, de coisa legal”.

Monique (9): “A sala do dentista ninguém usa, ela tá abandonada [...]”.

Eu: “Então poderia usar essa sala do dentista [...]”.

Monique (9): “Para fazer coisas de ciências, então a gente poderia aprender mais de ciências ou a gente poderia, tipo, pegar e trazer como a ideia do celular, juntar com ciência? A gente poderia trazer um dia da semana e ser o mesmo dia da ciência e a gente poderia pesquisar, fazer vários trabalhos a cada dia, né? Com o celular”.

Sobre os espaços, as crianças me disseram que já teve, no Centro, uma brinquedoteca que ocupava uma sala no corredor. Não sabem ao certo o motivo, mas acreditam que a brinquedoteca foi transferida do CCA para a creche. Monique (9), que era da creche na época, compartilhou suas memórias:

Monique (9): “Aí teve um dia que a gente fez um passeio da creche, para vir até aqui em cima, aí a gente viu várias coisas legais, a gente viu as fantasias, viu muita coisa legal. E aí, quando a gente foi ver uma área, lá tinha uma brinquedoteca e tinha criança na sala da tia [...]”.

Sobre os brinquedos, Monique sugere empréstimo de livros no CCA, uma espécie de clubinho do livro:

Monique (9): “Então, sabe o que a gente poderia fazer? Empréstimo de livros para as crianças, e aí trazer num certo dia, fazer, tipo, uma biblioteca, aí a gente levaria os livros, lia os livros, e aí a gente pegava e trazia, aí seria legal”.

Monique (9): “E se a pessoa, tipo, não trazer no dia que foi combinado, não pode pegar por uma semana”.

Bete disse que poderia adotar o mesmo sistema da escola em que estuda. Nesse momento acabou a memória da câmera digital, então fomos para a quadra e conversamos mais sobre essas questões. Na quadra, eles me mostraram os espaços que são usados pelos meninos e pelas meninas e onde é feita a divisão. Na ocasião, Monique explicou que isso acontece devido à história do rosa e azul³⁶. Enquanto fazia as anotações no caderno de campo, o grupo engajou-se em uma brincadeira de pega-pega. Inclusive, para escolher o pegador, aplicaram o mesmo recurso de escolha *Jokenpô*. Mesmo de fora dessa seleção, as crianças convidaram-me para brincar também. Observei que o grupo gostou dessa experiência de ter a quadra só para si.

Este grupo destacou, por fim, a importância do planejamento das atividades do CCA, considerando o uso de outros espaços pelas crianças e adolescentes, como a cozinha e a sala do dentista, para as atividades como cozinhar e fazer experimentos. Sugerem implementar uma brinquedoteca e um clube de leitura, onde seja possível realizar empréstimos. Denunciaram o machismo nas interações com alguns meninos, principalmente nos contextos de divisão dos espaços na quadra. Nesta roda, procurei preservar as colocações e divergências no grupo, incluindo também algumas falas minhas ao longo da conversa.

Mais detalhes sobre o desenvolvimento geral das rodas de conversas serão apresentados a seguir.

5.3.10 “É, tipo, é mesma coisa que pedir pra ir ao banheiro [...]” - Participação nas rodas

As nove rodas de conversas focalizaram temáticas sobre o uso e não uso da quadra; a disputa dos espaços da quadra por meninos e meninas; a questão racial e de gênero; o interesse das crianças pelas diferentes manifestações artísticas, como dança, artes e teatro, além do interesse pela ciência e pelo desenvolvimento de propostas de atividades na cozinha.

No grupo “Aqui não pode usar peruca” ficou claro que as ideias e sugestões das crianças ficam invisíveis diante da presença de adultos, mas elas estão o tempo todo pensando e criando formas de se relacionar com e naquele espaço. Também demonstraram que estão preocupadas com a falta de uso de alguns materiais que estão na sala da Tia Rô, como tintas e livros.

O grupo “*Jokenpô*” mostrou que há outros diferentes modos de negociação e participação das crianças, em relação aos dos adultos. Além disso, chamaram a questão para as

36 Aqui a garota se refere a fala da advogada e pastora evangélica Damares Alves sobre a “nova era” no país, das meninas vestirem rosa e dos meninos vestirem azul, esboçada ao assumir o cargo de ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, no dia 02 de janeiro de 2019. Para mais informações, acessar: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>>.

práticas educativas que são desenvolvidas no espaço e que reproduzem uma cultura escolar, como os “cantinhos do pensamento”, e que pode haver outras possibilidades educativas, como a aproximação e o diálogo com as famílias nessa questão especificamente.

“As mandonas” na verdade são meninas que têm ideias para questões que as incomodam, como as injustiças com relação à lição e aos passeios. Elas fizeram provocações sobre quais são as responsabilidades das famílias e do CCA diante da lição de casa. Além disso, procuraram questionar os modos de seleção das crianças para os passeios do Centro. Nesse sentido, também estão chamando atenção para o papel da articulação entre o CCA e o território (escola e equipamentos de lazer e cultura).

As crianças que chamaram a atenção para o “parque de diversões” estão falando sobre o potencial de participação de todas elas, na elaboração e no desenvolvimento de novas atividades, no caso jogos e brincadeiras aprendidas na aula de Educação Física da escola. Ou seja, esse grupo sugeriu criar oportunidades de transição de conhecimentos das aulas de Educação Física para atividades do CCA, e lembrou que as crianças podem ser responsáveis por isso. Além disso, essas meninas fizeram provocações sobre as relações entre as crianças mais velhas (do CCA) e as crianças mais novas (da creche) e sobre como seria importante potencializar tais relações, por exemplo, pela transmissão de brincadeiras e compartilhamento do espaço. O parque de diversões seria um meio para colocar isso em prática.

O grupo “Os grandes aprontam muito” fez diversas provocações com relação à proibição do uso do celular, chamando atenção para o estabelecimento de regras. Talvez, para o CCA seja uma oportunidade de recriar isso com as crianças e os adolescentes. Também falaram sobre o distanciamento entre as atividades propostas e os interesses dos adolescentes.

O grupo do “É pouco o dinheiro” fez muitas provocações, no sentido da falta de diálogo e participação das crianças nas decisões do CCA, desde a programação e o uso do dinheiro. Fizeram sugestões que incluem a mobilização da comunidade para reunir recursos através de prendas, e maior investimento em vagas e passeios no lugar dos brinquedos que são dados às crianças e aos adolescentes, no Natal.

O grupo do “palitinho” falou sobre estratégias que as crianças adotam para poder brincar, como adiantar o desenho no palitinho, uma forma mais simples e rápida de desenhar – por não saber desenhar direito, mas também para ser mais rápido. Acreditam, pois, que ao fazerem mais rapidamente a lição da escola ou a do CCA, podem ganhar mais tempo para brincar na quadra. E lembraram que o contraturno é lugar de fazer lição, no sentido das atividades, mas também de brincar.

Sobre adiantar ou não a lição da escola em casa, para ter mais tempo para brincar no CCA, o grupo “Faço todas as minhas lições em casa” discutiu sobre seu tempo livre e lazer. Houve diferentes opiniões, por exemplo, meninos que têm tempo para adiantar a lição em casa porque lá não tem nada para fazer, e outros que preferem fazer a lição da escola no CCA, porque não sobra tempo para adiantar em casa, devido a uma rotina diária de atividades obrigatórias. O grupo apontou que a quadra é um espaço para ter momento de lazer, e que algumas atividades ali poderiam ser livres ao invés de direcionadas.

No grupo “A gente enrolava a tia”, ficam em evidência as estratégias que as crianças criam, para poderem brincar por mais tempo, no CCA. Também há provocações, no que diz respeito à programação, ao uso dos espaços e à falta de mediação das educadoras, em alguns processos. Chamam atenção para ampliar o uso dos espaços do CCA pelas crianças, para além da quadra e das salas de atividades.

De modo geral, as crianças e os adolescentes aplicaram diferentes formas de organizar seus grupos durante as rodas. Alguns planejaram a ordem das falas mediante o *jokenpô*, outros determinaram quem estava no início e no final da roda, e houve quem buscou menos organização e mais dinamismo. Na última situação, as opiniões eram emitidas espontaneamente, contando com a colaboração e paciência dos colegas, que faziam intervenções diretas ou erguiam as mãos em busca de um espaço de fala. Esse modelo colocou em evidência crianças mais velhas, questionadoras e articuladas.

Em ambos os modelos houve muitas discussões, debates e divergências de opiniões entre os integrantes dos grupos. Por vezes todos falavam ao mesmo tempo, sendo difícil entendê-los. As ideias e sugestões para as mudanças eram discutidas entre o grupo, algumas vezes sem consenso, principalmente com polêmicos temas, como celular, lição de casa e divisão da quadra. Além disso, quando alguma criança ou adolescente ficava em dúvida ou com dificuldade de construir seu argumento, recebia ajuda dos demais.

Também ocorreram momentos inusitados e imprevisíveis durante esse processo. Por exemplo, a realização de uma roda com uma criança sem grupo, que acabou assumindo caráter mais próximo de uma entrevista. Outra roda fluiu com a presença de uma das orientadoras, que fez diversas intervenções ao longo das falas dos adolescentes, o que provocou certo desconforto, mas não omissões. Situações como essas criaram distintas oportunidades de análise do cotidiano das crianças no CCA.

A observação participante e as entrevistas gravadas no grupo infantil, por exemplo, contribuíram para descrever os sujeitos e suas relações no cotidiano do contraturno. As rodas de conversas temáticas, com enfoque nas ideias e sugestões para as mudanças no serviço,

levantaram aspectos relevantes para esta análise, dentre eles as formas de participação e desvios das crianças diante das atividades e dos espaços que podem, ou não, ocupar.

A seguir apresento as categorias de análise para os dados e informações compartilhados pelas crianças e adolescentes do CCA Água Rasa.

5.4 Que lugar é o lugar da criança? Três achados

Nesta pesquisa procurei compreender de que maneira as crianças e os adolescentes participam do cotidiano do CCA, uma instituição de contraturno escolar e social, localizada no distrito Água Rasa, região leste da cidade de São Paulo. Busquei investigar esse Centro como um espaço de educação não formal, problematizando, de um lado, o que é oferecido em termos de possibilidades de participação para o grupo infantil de seis a quatorze anos e onze meses, fora do tempo escolar e, de outro, identificando quais são as formas de participação promovidas ali.

As crianças e os adolescentes apresentaram-me o cotidiano do serviço, assim pude identificar aspectos lúdicos e de educação não formal; descrever os sujeitos e seus contextos econômicos, sociais e culturais e suas relações entre si e com os outros; reconhecer suas formas de participação. Tinha como hipóteses que o CCA é um espaço que desenvolve a educação não formal, e no qual as crianças e os adolescentes brincam e participam da elaboração das atividades focadas no lúdico. Contudo, essas hipóteses foram colocadas em dúvida.

Nesse contexto, o levantamento bibliográfico corresponde aos três primeiros Capítulos desta tese.

No primeiro, “Infância, Criança e Estudos da Infância: entre os direitos, a participação” encontrei nos Estudos da Infância a direção certa para afirmar a concepção de crianças como sujeitos de direito e para refletir sobre os direitos das crianças e dos adolescentes à participação. A Geografia da Infância foi uma escolha relevante dentre esses estudos, pois com ela consegui identificar, compreender e potencializar as formas de participação do grupo infantil no CCA. Outras obras discutiram a visibilidade das ações das crianças em contextos para além da família e da escola, como a cidade e as instituições educativas não formais (SARMENTO, 2006; LANSDOWN, 2010; GAITÁN, 2015; CUSSIÁNOVICH; MÁRQUEZ, 2002; GAITÁN, 1998; PAVEZ SOTO, 2018).

Preparada com as lentes da Geografia da Infância, no segundo Capítulo - “Criança, cidade e geografia da infância: os conceitos de espaço, lugar e território” -, apresentei estudos sobre as ações das crianças e dos adolescentes, de forma localizada, com maior ou menor grau

de participação, considerando conceitos como *espaço*, *lugar* e *território*. Para reconhecer caminhos e fronteiras, nos diferentes espaços ocupados pelas crianças, considerei as cartografias infantis (HARVEY, 2012; SANTOS, 2006; MOOSA-MITHA, 2019; AITKEN, 2019; TONUCCI, 1997; LOPES; VASCONCELLOS, 2006; LANSKY; GOUVÊA; GOMES, 2014; VULBEAU, 2012).

Chegou a vez de discutir, no terceiro Capítulo, o cotidiano em “Aprender pela vida cotidiana: contextos de educação não formal”. Ao localizar e definir a tríade educação formal, não formal e informal, pude situar as aprendizagens do grupo infantil no cotidiano do CCA. Apresentei aspectos gerais sobre sua história e desenvolvimento, incluindo dados sobre seu papel na vida das crianças, dos adolescentes e das comunidades (LEFEBVRE, 1999; CARLOS, 1999; BROUGÈRE, 2012; ULMANN; BROUGÈRE, 2012; GARCIA, 2015; TRILLA, 2008; NATALI; PAULA, 2008; GOHN, 2009).

Dei sequência no reconhecimento do contraturno no quarto Capítulo “Produção de dados”, no qual apresentei os procedimentos metodológicos desta pesquisa, sendo eles: escuta e observação de crianças e adolescentes, entrevistas realizadas pelo grupo infantil e rodas de conversas temáticas, respeitando o desejo ou não de participar desta pesquisa (COHN, 2005; SPINK, 2000; ALDERSON, 2005; KRAMER, 2002). Também realizei o levantamento documental sobre o Centro para Crianças e Adolescentes, considerando seu território Água Rasa. Consultei leis da Assistência Social, dentre elas a tipificação dos serviços socioassistenciais, além de dados sobre o distrito localizado na zona leste de São Paulo. Caracterizei a unidade, tendo em consideração seu Plano, atividades e espaço físico. Fazendo parte da área de Assistência Social do Município de São Paulo, o CCA é orientado pela tipificação nacional da proteção básica.

O quinto e último Capítulo - “Crianças e adolescentes do CCA” - compreende a pesquisa de campo, realizada em três etapas: observação dos sujeitos e de seu cotidiano no Centro, entrevistas e rodas de conversas. Esse levantamento realçou aspectos sobre a realização da lição da escola nesse contraturno social, fato que colocou em dúvida se as aprendizagens formais estão em maior evidência do que as não formais e informais, e também sobre a definição da quadra como espaço e o tempo para nela brincar, apesar dos conflitos em relação à sua ocupação, nesse caso reportados pelas meninas.

Esses aspectos ajudaram a construir com os grupos infantis um novo olhar sobre o CCA, por meio do confronto com o seu cotidiano e, ao mesmo tempo, buscando possibilidades de mudanças efetivas. Esses achados foram organizados e são apresentados, a seguir.

5.4.1 *Participação: o que é oferecido X o que as crianças fazem*

De modo geral, o CCA consulta as crianças e os adolescentes para a escolha dos temas das atividades, no projeto anual. Tal consulta se dá por um sistema de votação, também aplicado para decidir a que assistir, na hora do filme. No caso dos passeios externos, é feito um sorteio para decidir quem irá participar. Além disso, existe uma caixinha de sugestões, em que o grupo pode responder a pesquisas de satisfação, além de depositar ideias de melhorias para o contraturno.

Durante as rodas de conversas, as crianças e os adolescentes relataram que esses sistemas são falhos porque não conseguem englobar os interesses e as necessidades da maioria, e acabam privilegiando grupos seletos (os maiores, as turmas da tarde e as crianças mais comportadas). Fiquei em dúvida se esses sistemas conseguem extrair particularidades das opiniões ou se acabam reduzindo-as e simplificando-as. As ideias na caixinha de sugestões, como a volta da permissão para o celular e a inclusão de aulas de balé, encobrem desejos difíceis de serem atendidos, como a diversificação dos materiais nas atividades já existentes, assim como as tensões em relação à lição e ao tempo de quadra.

Com os mecanismos de participação desta pesquisa, dentre eles as brincadeiras, entrevistas e rodas de conversas, consegui elucidar aspectos sobre o que as crianças apreciam no CCA, quando reconhecem seu papel em suas vidas, e por que se preocupam com a qualidade de suas aprendizagens cotidianas. Os grupos de crianças e adolescentes escolheram a arte, o movimento, o lúdico, a competição e o diálogo como meios de expressão e de participação nesta pesquisa, escolhas também evidentes, quando desviam ou recriam as atividades dirigidas e a lição da escola, em situações de jogo.

Observei que algumas crianças e adolescentes sentem receio de dar ideias e sugestões diretamente às orientadoras socioeducativas, pois acreditam que elas não irão acolhê-las: esse tipo de situação promove descrédito, insegurança e falta de confiança para participarem. Isso também pode estar associado ao baixo *status* social das crianças e dos adolescentes, o que os impede de se perceber como atores sociais. Essas situações acabam invisibilizando o poder de transformação aos olhos de seu próprio agente. Contudo, Valter (8) disse “É, tipo, é mesma coisa que pedir pra ir ao banheiro, só que outra coisa”, isto é, dar uma ideia ou sugestão deveria ser algo corriqueiro, simples e parte daquele cotidiano.

Muitos integrantes dos grupos expressaram que não há espaço para outras formas de participação, além das caixas de sugestões, assim como são insuficientes os momentos de discussão e negociação sobre algumas situações do cotidiano, como a predominância de

atividades preparadas, organizadas e dirigidas por um ou mais adultos, com um número reduzido de brincadeiras livres, isto é, práticas escolhidas, ordenadas e conduzidas pelo grupo infantil.

Além disso, a maior parte deles disse nunca ter participado de uma roda de conversa antes, salvo em algumas situações nas suas escolas. Houve alta participação nessa etapa, com a ausência de alguns poucos adolescentes, um deles, inclusive, justificou sua ausência com uma frase parecida com “Participar para quê, se nada vai mudar?”, ou seja, mais do que serem ouvidos em suas necessidades, as crianças e os adolescentes buscam saber se suas ideias e sugestões serão executadas. Mais ainda, querem ter papel principal, na promoção dessas mudanças, no sentido proposto por A. Gaitán (1998), em que protagonismo é expressão, organização e participação infantil.

Apoiada em L. Gaitán (2015), afirmo que a participação dos grupos de crianças e adolescentes nesta pesquisa foi veículo de seu protagonismo e agência a respeito do contraturno escolar, uma vez que, perto das câmeras, discutiram os espaços, as atividades e os materiais, considerando ideias e sugestões para mudanças plausíveis de serem realizadas, dentre elas ensinar novas atividades e brincadeiras que aprenderam em outros lugares, levar brinquedos de suas casas para brincar no contraturno, organizar campeonatos, festas e passeios, fazer arrecadações para ajudar o CCA, além de alterar os espaços físicos ocupados ou não, por eles. Participar dessas mudanças no contraturno contribui para ampliar o poder das crianças e dos adolescentes, em relação à sociedade como um todo, garantindo a legitimidade e o impacto social do protagonismo infantil em todos os lugares.

Pavez Soto (2018) havia afirmado que, além de uma atitude de participação, é preciso que haja mecanismos, metodologias e políticas em caráter institucional, que possibilitem sua instalação em todos os níveis, em termos de procedimentos, formas e canais de participação. É preciso desenvolver formação tanto de educadores quanto do grupo infantil, para fortalecer a autoconfiança, trabalhar a resolução de conflitos e reforçar o respeito pelas diferenças. Ao passo que também é necessário encontrar formas e conteúdos adequados, fortalecendo mecanismos e canais variados de expressão infantil, em todos os ambientes frequentados pelas crianças, sejam eles formais, não formais e informais.

5.4.2 Aprendizagens cotidianas: aspectos lúdicos e de educação não formal

Sobre os aspectos lúdicos, sem sombra de dúvida, brincar é a prática de que as crianças e os adolescentes mais gostam, no CCA, ou no “CJ” (Centro da Juventude), forma como ainda

é conhecido, um resquício da memória e da história dos serviços socioassistenciais. Contudo, esse brincar no contraturno fica bastante prejudicado, quando se prioriza a lição de casa das respectivas escolas das crianças e adolescentes, em vez das próprias atividades do Plano do Centro, dentre elas brincar na quadra. Independentemente da idade ou do gênero, o que interessa para o grupo infantil é estar na quadra e na sala da Tia Rô, com mais frequência e por um período maior, pois o tempo destinado a essas atividades, sejam elas direcionadas ou livres, acaba sendo prejudicado pelo fazer e finalizar a lição da escola.

Caracterizei uma, dentre as diversas unidades de CCA existentes na cidade de São Paulo que desenvolvem atividades que variam de acordo com o perfil e as demandas da comunidade atendida. Considerando o Plano, as atividades e o espaço do CCA Água Rasa, deparei-me com uma instituição que combina práticas de educação formal (a lição da escola), não formal (atividades e aulas) e informal (brincadeiras livres). E, no entrecruzamento dessas três formas de educação, identifiquei sentidos ocultos que me ajudaram a construir outro olhar sobre aquele cotidiano.

Brougère (2012) apontou que tais entrecruzamentos são importantes para compreender a organização da vida social e, a partir daí, criar possibilidades para o desenvolvimento de outros saberes, ou seja, outros modos de fazer, novas práticas e mudanças nas relações entre os sujeitos. Por isso, foi no confronto com esse cotidiano programado, que se construiu a possibilidade de pensar em mudanças para o CCA, alinhadas com uma participação ativa das crianças e dos adolescentes.

Esses sujeitos deram ideias e sugestões que incluíram alterações no plano de objetos e espaços, novas formas de organização da programação e outros tipos de metodologias de trabalho. Citaram, por exemplo, dividir o espaço e aumentar o tempo de uso da quadra; utilizar outros materiais e formatos para as atividades, diversificando temas e incluindo novas propostas, pensadas e conduzidas pelas próprias crianças; melhorar o sistema de votação e sorteio; contratar novos professores e equilibrar atividades dirigidas com brincadeiras livres; adiantar ou fazer a lição da escola em casa; construir um parque infantil e compartilhar espaços, atividades e materiais com as crianças da creche, dentre outros aspectos apontados.

Alterações como essas são capazes de trazer mudanças para uma cotidianidade que se apresenta de forma alienante aos sujeitos, talvez no mesmo sentido do *habitat* proposto por Lefebvre (1999), ou seja, rotineira e repetida, mas que tem grande potencial para ampliar práticas que favoreçam a apropriação do espaço de modo criativo e cultural. As crianças e os adolescentes, pois, querem habitar o contraturno, estabelecendo uma relação mais espontânea,

ou seja, de forma lúdica e poética, expandindo-se pela cultura, arte, esporte, eventos e, sem dúvida, com mais participação.

A fonte de novos caminhos para a transformação está no plano do cotidiano. Segundo Lefebvre (1999), é no cotidiano, portanto na prática social, que existe a possibilidade de construir uma sociedade diferente desta e, conseqüentemente, um novo espaço - projeto que possui certo grau de utopia, mas que o grupo infantil mostrou ser possível. Enquanto tais mudanças não acontecem, as crianças e os adolescentes do CCA encontraram formas de desvio das atividades, apesar dos riscos de serem marcados no “livro preto”. Agiram, ou melhor, reagiram à atividade de lição de casa, adiantando-a, enganando as orientadoras, descansando no espaço, conversando com colegas, transformando-a em um jogo, brincando e jogando com o corpo e com os brinquedos trazidos de casa.

Por isso, nem sempre é bagunça ou comportamento inadequado, às vezes diz respeito à baixa oportunidade de participação. Há entre o grupo infantil uma aprendizagem da ordem da socialização, efetivada por observação e imitação dos colegas que reagem ao cotidiano programado: as crianças e os adolescentes aprenderam e construíram com seus pares maneiras de conseguir mais tempo para brincar. Isso tem relação com o fato de que a vida cotidiana é, ao mesmo tempo, um repertório de práticas existentes e de novas práticas construídas sobre as existentes.

Segundo Brougère (2012), tal repertório de práticas também é construído e reconstruído pelos sujeitos de forma aberta e coletiva, por via de tensões que levam à subversão e/ou à reinvenção do cotidiano. Soto e Kattan (2019) descreveram isso como pequenos atos de rebeldia às regras que garantem certo lugar de poder aos seus agentes. As crianças e os adolescentes, pois, buscaram e ainda buscam soluções para os obstáculos que encontraram e encontram em seu cotidiano. Inclusive, essas tensões entre destruição e reprodução do cotidiano, presentes nos desvios e brincadeiras, são uma preciosa fonte de aprendizagem.

Ao aumentar as lentes sobre essas aprendizagens, pude refletir sobre a Educação em seu sentido mais amplo. No âmbito do que foi exposto por Trilla (2008), a Educação, no CCA, deveria ser desenvolvida na linha do “não formal”, uma vez que a “formal” corresponde ao sistema escolar, âmbito da política educacional. Pertencendo à política da área social, o contraturno tem uma proposta diferenciada em relação à escola, porém, apesar disso, muitas crianças, especialmente da turma dos menores, abordam o serviço utilizando o termo *escola*, inclusive, comparando as atividades ali desenvolvidas com as propostas do ambiente escolar.

Longe de julgar a unidade, sua proposta educativa, a equipe ou a própria política dos Centros para Crianças e Adolescentes, este estudo buscou refletir criticamente sobre as

aprendizagens cotidianas das crianças e dos adolescentes no contraturno, considerando aspectos ligados à participação e à educação não formal. O grupo infantil quer mais oportunidades de participação no CCA, porque reconhece o valor e o significado dele em sua vida, como lugar onde brincam e se divertem, mesmo que ainda não seja pela condição idealizada.

Como Trilla (2008), também acredito que um ambiente educativo, seja ele qual for, deve ser aberto, diversificado e flexível, e no qual cada indivíduo possa traçar seu itinerário, segundo os próprios interesses e necessidades, tendo condições de participar aberta e ativamente de todos os processos. Aspectos como esses foram identificados ao longo desta pesquisa, nas falas e opiniões das crianças e dos adolescentes sobre mudanças possíveis de serem implementadas no cotidiano do CCA, isto é, na linha da programação, metodologia, participação e ocupação dos espaços.

Reconhecer as aprendizagens das crianças e dos adolescentes pela vida cotidiana nos espaços que ocupam, bem como fortalecer práticas de participação, são caminhos importantes para iluminar essas mudanças. Tal como propôs Lefebvre (1999), se o caminho para a construção de outra sociedade está no espaço - que é plano de vida cotidiana - e, se as crianças e adolescentes foram e são capazes de demonstrar um novo olhar para o urbano, o cotidiano e o espaço, esta pesquisa prestou mais atenção naquilo que elas estão fazendo e dizendo, em suas vivências cotidianas nos espaços do contraturno social.

5.4.3 Ocupação dos espaços: quadra como lugar de brincar

A ocupação dos espaços foi tema bastante discutido pelos grupos de crianças e adolescentes que participaram desta investigação. Como gostam de brincar, reconheceram a quadra como lugar para essa prática, sendo que existem dois dias reservados para isso: as segundas, para brincadeiras dirigidas, e as quintas, para brincadeiras livres. Mas crianças parecem considerar que as quintas-feiras são os dias de brincar, porque podem usar a quadra com menor interferência das orientadoras socioeducativas. Contudo, acrescentaram que, ainda assim, esse brincar não é livre para todos e todas.

O estudo de Lansky, Gouvêa e Gomes (2014) foi importante para compreender esse aspecto, pois, embora as crianças e os adolescentes dividam os mesmos espaços, identifiquei distintas relações, a depender, nesse caso, do gênero e da idade das crianças. No primeiro caso, as meninas são empurradas pelos meninos a jogarem no espaço que sobra da quadra; no segundo, as crianças pequenas frequentemente “são marcadas” devido a um comportamento inadequado e, com isso, têm seu brincar retirado temporariamente.

Lopes e Vasconcellos (2006) haviam apontado que os sujeitos presentes no espaço tendem a incorporar suas dimensões, vivendo de acordo com redes de significado nelas construídas. Tais redes, pois, parecem associar a quadra a atividades específicas, como o futebol, e a formas de correção do comportamento das crianças, como impedimentos de uso, quando “são marcadas”. As interações entre sujeitos e lugares ocorrem por uma relação coberta de sentido, mediada pelos demais sujeitos que os ocupam; contudo, as crianças e os adolescentes estabeleceram novos sentidos para a quadra, como espaço potencial para inclusão das meninas, das crianças da creche e da comunidade.

Mesmo diante de práticas impositivas e excludentes, que interferem diretamente na criação de laços de identificação com o espaço, notei que as crianças e os adolescentes têm a preocupação de recriar esses espaços, a partir de seus interesses e necessidades. Segundo Santos (2006), não existe território sem a identidade, que é construída pelas relações sociais. Ao se defrontar com um espaço que não ajudou a criar ou que não pôde escolher - que seriam as melhores formas de participar e ocupar -, esse lugar torna-se fonte de alienação para o sujeito.

Com Santos (2006), percebi que as dimensões dos espaços do contraturno são resultantes de distintas inter-relações entre os sujeitos ali presentes, capazes de criar, simultaneamente, lugares de apropriação criativa, pelo brincar, e territórios de fronteira, por ações direcionadas ou restritivas. Dito de outro modo, as crianças e os adolescentes produzem repertórios de práticas, individuais e coletivas que, em contato com as lógicas cotidianas do ambiente socioeducativo, alteram a forma de ocupação desses espaços. Isso ficou evidente, quando improvisaram e disfarçaram brincadeiras, no mesmo espaço onde fazem, no momento, a lição.

Tal como propõem Lopes e Vasconcellos (2006), o conceito de lugar agrega-se ao de cultura. Para além de identificar espaços ocupados por crianças e adolescentes, foi importante desenvolver o olhar para o lugar das culturas infantis, nos espaços que ocupam e que não ocupam, dentro do CCA, onde levantei, como uma lente de aumento sob a ação do grupo infantil, práticas de participação, cooperação, conflito, espontaneidade, criatividade ou, mesmo, de fronteiras delimitadas.

Nessa leitura, observei que as crianças e os adolescentes querem mudanças, não apenas na quadra, mas em outros ambientes do CCA, internos e externos. No primeiro caso, tais mudanças incluem reforma, pintura, cobertura, divisão e ampliação de espaços já existentes, assim como a criação de novos ambientes, para atividades e brincadeiras. Para equilibrar a ocupação da quadra entre meninos e meninas, sugeriram dividi-la com uma rede e/ou por meio

de sinalização no chão e, a fim de ocupá-la por mais tempo, precisam de uma cobertura, para proteção do sol e das alterações climáticas.

Figura 24 – A caminho da quadra.



Fonte: Acervo da autora (2019).

No segundo caso, sugeriram mudanças em termos de atitude, indicando fazerem ou adiantarem em casa a lição da escola. Além disso, citaram alterações na escolha dos lugares para passeios, citando, por exemplo, o SESC. Quando há passeios externos, acabam visitando a Fábrica de Cultura, espaço localizado no Belém, próximo dali, porém fora do distrito. Segundo dados do Mapa da Desigualdade Social, são inexistentes os equipamentos públicos de cultura no distrito da Água Rasa, dentre eles bibliotecas, casas de cultura, museus, teatros etc. Vulbeau (2012) havia apontado que as instituições locais, como a escola e outros espaços educativos, poderiam integrar aprendizagens informais a um projeto de desenvolvimento territorial.

Portanto, mesmo que não seja caracterizado por esse mapa como um equipamento público de cultura, o CCA tem grande potencial cultural no território, pois é lugar onde as crianças e os adolescentes também produzem cultura e a ela têm acesso. Isso é possível desde que o contraturno esteja alinhado com a educação não formal, no mesmo sentido proposto por Gohn (2009), como um processo intencional, com objetivos de aprendizagem bem delimitados, e procedimentos educativamente diferenciados da educação formal, isto é, reconhecendo, desenvolvendo e potencializando as diferentes formas de participação dos sujeitos no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES

A partir das vivências cotidianas de crianças e adolescentes no contraturno escolar, pude compreender de que maneira eles participam desse lugar. Para fazer isso, problematizei, de um lado, o que é oferecido em termos de possibilidades de participação para o grupo infantil e, de outro, como as crianças e os adolescentes participam de fato. Esses sujeitos apresentaram-me o cotidiano do serviço, os aspectos lúdicos e de educação não formal, os contextos econômicos, sociais e culturais, as relações entre si e com os outros, além das formas que encontram para participar.

As crianças também me alertaram para o fato de que nem sempre o CCA é um espaço que desenvolve a educação não formal, de que nem sempre eles podem brincar e participar da elaboração das atividades e de que nem sempre essas atividades são focadas no lúdico, todos fatores que colocaram em dúvida minhas hipóteses iniciais. Isso foi possível com a metodologia construída com as crianças, a partir das observações de suas manifestações espontâneas, com as entrevistas feitas entre os integrantes do grupo infantil e com a participação ativa desses sujeitos, durante as trinta rodas de conversas mediadas por mim. Tais procedimentos permitiram localizar três principais achados: o primeiro, na linha da participação; o segundo, no âmbito das aprendizagens cotidianas, e o terceiro, no cenário da ocupação dos espaços.

Lourdes Gaitán (2015) lembra que, apesar da suposta simplicidade do termo, a participação não é algo fácil de se medir, nem para adultos nem – e ainda menos – para crianças e adolescentes. A participação efetiva necessita das seguintes condições: querer participar, saber participar e poder participar, sendo que, nesse último aspecto está a principal dificuldade que as crianças encontram no contraturno. Esse poder não depende delas, pois está sob o domínio dos adultos, responsáveis por permitir ou não suas formas de participação.

Lourdes Gaitán (2015) acrescentou que os adultos resistem em ceder algum poder de decisão em favor das crianças e dos adolescentes, seja pela desconfiança, seja pela pressão social exercida em relação à necessidade de proteção, com base na vulnerabilidade dos indivíduos dessa faixa etária de infância e adolescência. Mas a participação das crianças e adolescentes como veículo de seu protagonismo não consiste na autorização de adultos, tampouco significa escuta de vozes infantis, mas trata-se de uma vontade de avançar com essas crianças e adolescentes para uma cidadania ativa. E, embora eles queiram ser agentes de

mudanças juntamente com os adultos, neste caso, no CCA, ficou evidente que é bastante desafiador obter uma participação real delas nesse espaço e na vida de sua comunidade.

Ao localizar as aprendizagens cotidianas das crianças e dos adolescentes desse contraturno, observei que eles estão buscando um dia a dia mais espontâneo, lúdico e poético. Com Sarmiento (2006) e Corsaro (2009), foi possível compreender que as crianças recriam os mundos culturais adultos do CCA, isto é, das lições e das brincadeiras dirigidas, por meio das brincadeiras e jogos que estabelecem com seus pares, encontrando, assim, formas de participar, no entrecruzamento de suas próprias culturas com a dos adultos.

Ainda assim, é preciso potencializar essa expressão infantil que, segundo Angel Gaitán (1998), é a manifestação do sujeito social criança, em correspondência com seus interesses e com diferentes graus de autenticidade, diante de influências de educadores ou de ambientes como o contraturno. Para que o desenvolvimento dessa expressão seja possível, e com autenticidade, é necessário encontrar formas e conteúdos adequados, fortalecendo mecanismos e canais variados de expressão infantil, nesse caso no CCA.

E foi exatamente nessa linha que as crianças propuseram mudanças, no espaço físico e/ou nas relações entre os sujeitos, de modo que seja possível construir e reconstruir os lugares que ocupam - especialmente a quadra, eleita como lugar de brincadeiras -, indicando, ainda, mudanças para que esse e outros espaços sejam mais inclusivos e utilizados por mais tempo. Esse embate entre os lugares destinados às crianças pelos adultos e as territorialidades elaboradas pela ação das crianças cria uma configuração chamada de “territorialidades infantis”, termo apresentado por Lopes e Fernandes (2018).

Segundo Lopes e Vasconcellos (2006), ao mesmo tempo em que o lugar é formado por ações condicionadas, é também condição das mais diversas expressões da espontaneidade, da criatividade, do brincar e da participação. Por isso, ao observar os espaços ocupados pelas crianças, foi possível identificar práticas de participação, cooperação, conflito, espontaneidade, criatividade ou, mesmo, de fronteiras delimitadas, como uma lente de aumento sob sua ação no CCA. A quadra e a sala da Tia Rô são exemplos de territorialidades infantis, pois nesses lugares as crianças escolhem suas formas de jogo, de brincadeira, de conflito e, inclusive, de pensar mudanças e melhorias para esses mesmos territórios.

Ao me deparar com essas territorialidades, observei que são múltiplas e complexas as tensões e singularidades dos indivíduos ali presentes, principalmente em termos de fronteiras entre grupos dos mais velhos e dos mais novos; dos meninos e das meninas; da turma da manhã e da turma da tarde; das crianças e adolescentes e dos adultos. Além disso, no mesmo lugar da

espontaneidade, podem ser estabelecidas fronteiras bem delimitadas, a partir da criação de “cantinhos do castigo” ou de atividades direcionadas.

Nesse CCA observei tanto processos de identidade e de pertença ao espaço pelas crianças quanto de negação e subversão da ordem preexistente. Segundo Lopes e Vasconcelos (2006), no território lugar também é possível identificar múltiplas possibilidades espaciais criadas por elas, seja de conformidade, seja de subversão, e com sua autoria. Por isso, mesmo sem uma participação efetiva ou real, as crianças e adolescentes do CCA Água Rasa constroem um território e uma cumplicidade entre si, por meio dos desvios ou da subversão da ordem, dos jogos e das brincadeiras. Mas, para que esse contraturno seja considerado um território lugar das crianças, elas devem encontrar possibilidades de interação e intensidade no uso de seus tempos e espaços, um uso com significado próprio e mediado pelos demais sujeitos ali presentes, fortalecendo, assim, a produção de suas culturas, as culturas infantis.

O CCA da Água Rasa é bem diferente do CCA da Brasilândia, na mesma cidade, apresentado por Albardía (2019) e que desenvolve oficinas utilizando a metodologia Co-Criança, promovendo a participação infantil e a ocupação dos espaços públicos da comunidade. E, se não fosse pela aceitação, envolvimento e participação das crianças e dos adolescentes para construir estes dados, seria muito difícil atingir os objetivos da presente pesquisa. Acrescento, também, que foram essenciais o interesse, a abertura e o acolhimento das equipes do contraturno, que aceitaram o desafio de ter uma pessoa diferente convivendo naquele espaço, duas vezes na semana, por um período de três meses.

Espero que esta pesquisa possa trazer contribuições para a vida dessas e de outras crianças e adolescentes que frequentam os contraturnos, os CCAs, assim como para as equipes que atuam nesses serviços, de modo que seja possível repensar as propostas de atividades, a ocupação dos espaços e a participação dos sujeitos, alinhando ainda mais os interesses e necessidades do grupo infantil com os objetivos do projeto e, quem sabe, fortalecer ainda mais a formação desses diferentes profissionais, para que possam conhecer e desenvolver outras metodologias de trabalho, nesse caso, na linha da educação não formal, colocando outras formas de participação e o lúdico no centro do processo.

Os limites desta pesquisa foram ocasionados pela quarentena decorrente da COVID-19, que impossibilitou a devolutiva dos resultados com as crianças e os/as adolescentes do contraturno.

O Centro para Crianças e Adolescentes na Água Rasa recebe forte influência de uma cultura escolar e religiosa, refletida na paisagem, na organização espacial, na programação e nas relações estabelecidas entre os sujeitos, aspectos interessantes, que podem ser objeto de

outras pesquisas. Ainda, como sugestão, acredito que possam ser consideradas pesquisas sobre a cultura escolar e religiosa presente em espaços não escolares, como o contraturno, além de trabalhos na linha dos estudos do lazer, discutindo-se tempo livre e lazer das crianças e dos adolescentes que frequentam o contraturno, o CCA, pois foram temas abordados por eles ao longo das rodas de conversa. Assim - e desde que sejam observados o olhar e a participação das crianças - consideram-se as potencialidades desse serviço como espaço de educação não formal e de educação para e pelo lazer. Por fim, seria enriquecedor, também, desenvolver estudos que possam analisar o lugar do CCA no fomento da cultura lúdica do e no território, atingindo *status* de equipamento público cultural na cidade.

REFERÊNCIAS

AITKEN, Stuart Campbell. Coloring Outwith the lines of the map: children's geographies as contested subfield and practical global force. In: SKELTON, Tracey; AITKEN, Stuart Campbell. **Establishing Geographies of Children and Young people**. Geographies of Children and Young People: v.1., Springer Reference: National University of Singapore, Singapore, p.17-50, 2019.

_____. Localizando os direitos dos jovens. In: AITKEN, Stuart Campbell. **Jovens, direitos e território**: apagamento, política neoliberal e ética pós-infância. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2019. p.47-96.

ALANEN, Leena. Gender and Generation: Feminism and the "Child Question". In: QVORTRUP, Jens et al. (Eds.). **Childhood Matters**. Avebury: Ashgate Publishing Limited, 1994. p.27-42.

ALBARDÍA, Maria Teresa Santos. **Protagonismo juvenil na América Latina**: metodologias participativas na vida das crianças das classes populares. 2019. 202 p. Dissertação/Tese (Pós-Graduação Integração da América Latina) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

ALDERSON, P. As crianças como pesquisadoras: os efeitos dos direitos de participação sobre a metodologia de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 419-442, maio/ago, 2005. (Dossiê Sociologia da Infância: Pesquisas com crianças).

ANDRADE, Margarida Maria. Brás, Móoca e Belenzinho: "bairros italianos" na São Paulo além Tamanduaté. **Revista Do Departamento De Geografia**, 8, p. 97-102, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rdg/article/view/47331>>. Acesso em: 27 maio 2021.

ARANTES, Valeria (Org.); GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. **A educação não-formal**. São Paulo: Summus, 2008.

ARCURI, Priscila Abel. **A participação é um convite e a escuta um desafio**: estudos sobre a participação e escuta de crianças em contextos educativos diversos. 2017. 98 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BROUGÈRE, Gilles. Vida Cotidiana e Aprendizagens. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.11-14.

BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana**. Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o "direito à cidade". **Direito e Praxis**, Rio de Janeiro, v.11, n.01, 2020, p.349-369, 2020.

CENTRO PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES (CCA). Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social Prefeitura da Cidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/index.php?p=159208>. Acesso em: 15 mar. 2021.

COHN, Clarice. Metodologias e técnicas de pesquisa. In: COHN, Clarice. **Antropologia da criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. p.45-47.

CORREIA, T.S.L. Experiência extraescolar. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CORSARO, William. Peer Culture. In: QVORTRUP, Jens; CORSARO, William; HONIG, Michael-Sebastian. **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**, Macmillan Publishers Limited: England, p.301-315, 2009.

COSTA-MOURA, Fernanda. Prefácio Futuro anterior. In: CASTRO, Lucia Rabello de. **O futuro da infância e outros escritos**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013. p.11-14.

CUSSIÁNOVICH, Alejandro; MÁRQUEZ, Ana María. **Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y adolescentes**. Documento de discusión elaborado para *Save the Children*, Suecia, 2002.

DOMINGOS, Suzane Carvalho. **Ambientes de lazer no bairro Castelo Branco II** - Rio Grande - RS: o que dizem as crianças. 2009. 157 p. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) - Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande do Sul, 2009.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Mario de Andrade e os fundamentos do parque infantil. In: **Educação pré-escolar e cultura**: para uma pedagogia da educação infantil. 2. ed. Campinas, SP: Cortez/Coedição Editora Unicamp, v. 1. 240, p.153-190, 2002.

FARIAS, Ivy; LOPES, Katiuscia. A metamorfose do bairro. In: MEDINA, Cremilda (Org.). **USP Leste e seus vizinhos**. São Paulo: ECA- USP [S.l.: s.n.], 2004. p.127-134.

GAITÁN MUÑOZ, Lourdes. Protagonismo em la infancia, o la participacion de los ninos em los processos de intervencion social. **Servicios Sociales y Política Social**, v.107, p.25-39, 2015.

GAITÁN, Ángel. Protagonismo infantil. In: **La participacion de niños y adolescentes em el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño**: visiones y perspectivas. Actas del Seminario Unicef, Bogota, p.85-104, 1998.

GARCIA, Valéria Aroeira. Educação não formal: um mosaico. In: PARK, Margateth Brandini; FERNANDES, Renata Siero (Org.). **Programa Curumim**: memórias, cotidiano e representações. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015. p.45-72.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. A educação não-formal e a relação escola-comunidade. **Eccos Revista Científica**, v.6, n.2, p.39-65, 2004.

_____. Educação não-formal, educador(a) social e projetos sociais de inclusão social. **Meta: Avaliação**. Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.28-43, 2009.

HARVEY, David. O direito à cidade. **Lutas Sociais**, São Paulo, n.29, p.73-89, 2012.

KLISYS, Adriana. O sentido dos jogos. In: KLISYS, Adriana. **Quer Jogar?** São Paulo: Edições SESC SP, 2010. p.18-33.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n.116, p.41-59, 2002.

LANSDOWN, Gerison. The realisation of children's participation rights: critical reflections. In: PERCY-SMITH, Barry; THOMAS, Nigel. **A handbook of children and young people's participation**: perspectives from theory and practice. USA/Canadá: Routledge, 2010. p.11-23.

LANSKY, Samy; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de; GOMES, Ana Maria Rabelo. Cartografia das Infâncias em região de fronteira em Belo Horizonte. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.35, n.128, p.629-996, 2014.

LEFEBVRE, Henri. Da cidade à sociedade urbana. In: LEFEBVRE, Henri. **A revolução urbana**. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG, 1999. p.15-32.

LIEBEL, Manfred. Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología. **Política y Sociedad**, Madrid, v. 43, n. 1, p. 105-123, 2006.

LOPES, Jader Janer Moreira; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; AMORIM, Cassiano Caon. Mapas vivenciais: possibilidades para a Cartografia Escolar com as crianças dos anos iniciais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.6, n.11, p.237-256, 2016.

LOPES, Jader Janer Moreira; FERNANDES, Maria Lidia Bueno. A criança e a cidade: contribuições da Geografia da Infância. **Educação**, Porto Alegre, v.41, n.2, p.202-211, 2018.

LOPES, Jader Janer Moreira; MELLO, Marisol Barenco de. Cartografia com crianças: lógicas e autorias infantis. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v.7, n.13, p.67-78, 2017.

LOPES, Jader Janer Moreira; VASCONCELLOS, Tânia de. Geografia da Infância: territorialidades infantis. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.1, p.103-127, 2006.

MEDINA, Cremilda (Org.). **USP leste e seus vizinhos**. São Paulo: ECA- USP [S.l: s.n.], 2004.

MOOSA-MITHA, Mehmoona. A difference-centred Alternative to Theorization of Children's Citizenship Rights. **Citizenship Studies**, v.9, n.4, p.369-388, 2005.

_____. Political Geography of the "Best Interest of the Child". In: SKELTON, Tracey; AITKEN, Stuart Campbell. **Establishing Geographies of Children and Young people**. Geographies of Children and Young People: v.1., Springer Reference: National University of Singapore, Singapore, p.295-314, 2019.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso et al. **Infância e Sociologia da Infância**: entre a invisibilidade e a voz. Relatório Científico. São Paulo: FEUSP/ CNPq, 2013.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Reconhecimento da Sociologia da infância como área de conhecimento e campo de pesquisa: algumas considerações. In: FARIA, Ana Lucia G de; FINCO, Daniela. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011. p.37-54.

NASCIMENTO, Nayana Bretas. A cidade (Re)Criada pelo imaginário e Cultura Lúdica das Crianças: Um Estudo em Sociologia da Infância. 2009.203 p. Dissertação (Mestrado em Estudos da Criança). Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2009.

NATALI, Paula Marçal; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. Programas de contraturno social para crianças e adolescentes na cidade de Maringá/PR: características e funções. **Emancipação**, Ponta Grossa, p.95-103, 2008.

OLIVEIRA, Claudia. **O Ambiente Urbano e a Formação da Criança**. São Paulo: Aleph, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de. A criança e os espaços públicos: reflexões acerca das implicações da participação infantil. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v.28, n.57, p.41-57, 2018.

_____. Reflexões a respeito de uma experiência de participação infantil no Brasil envolvendo os espaços urbanos e a perspectiva das crianças. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, 30(1), p.157-179, 2017.

PAVEZ SOTO, Iskra. Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores. **Migraciones Internacionales**, Tijuana, v.9, n.4, p.155-183, 2018.

PAVEZ SOTO, Iskra; KATTAN, Natalia Sepúlveda. Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. **Sociedad e infancias**, Madrid, v.3, p.193-210, 2019.

PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC. **Base de dados.** Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Norma técnica de serviços socioassistenciais de proteção social básica.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2018.

_____. **Proteção social básica.** Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/>. Acesso em: 07 jun. 2018.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. **Dados demográficos dos distritos pertencentes às Subprefeituras.** Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. **Norma Técnica de Serviços Socioassistenciais de Proteção Social Básica,** 2012. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/assistencia_social/arquivos/norma_tecnica.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2021.

QVORTRUP, Jens. Nove teses sobre a “infância como um fenômeno social”. **Pro-Posições,** Campinas, vol.22, n.1, p.199-211, 2011.

_____. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas,** Brasília, vol.20, n.41, p. 23-42, 2014.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade Social do Município de São Paulo 2020.** Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2020/10/Mapa-da-Desigualdade-2020-TABELAS-1.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2021.

_____. **Mapa da desigualdade social no município de São Paulo 2017.** Disponível em: <<https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

ROSEMBERG, Fulvia; MARIANO, Carmem Lúcia Sussel. A convenção internacional sobre os direitos da criança: debates e tensões. **Cadernos de Pesquisa,** v.40, n.141, p.693-728, 2010.

SANTOS, Milton. As técnicas, o tempo e o espaço geográfico. In: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p.16-35.

_____. O lugar e o cotidiano. In: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p.212-222.

_____. O sistema técnico atual. In: SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção.** 4.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. p.111-119.

_____. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. **Boletim Paulista de Geografia,** Associação dos Geógrafos Brasileiros, São Paulo, n.54, 1977, p. 81-99.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Crianças: educação, culturas e cidadania activa. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 23, n. 01, p. 17-40, jan./jul. 2005.

_____. Mapa de Conceitos na área de estudos da Sociologia da Infância. **Zero-a-Seis,** v. 8 n. 14 jul./dez. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1910>>. Acesso em: 18 jun. de 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE ASSISTÊNCIA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Relatório de análise de ofertas de serviços socioassistenciais:** serviços de convivência e fortalecimento de vínculos nas modalidades Centro para Crianças e Adolescentes e Centro para Juventude. Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais, 2017.

_____. **Relatório:** análise de vulnerabilidade e risco de crianças de 0 a 14 anos para planejamento de ações. Supervisão de pesquisa e georreferenciamento, 2017.

SECRETARIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL. **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.** Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Reimpressão, 2014.

SPINK, Mary. A ética na pesquisa social: da perspectiva prescritiva à interanimação dialógica. **Revista semestral da Faculdade de Psicologia PUC**, Porto Alegre/RS, v. 31, n. 1, pp. 7-22, jan./jul., 2000.

TONUCCI, Francesco. **La ciudad de los niños:** un modo nuevo de pensar la ciudad. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada, 1997.

TRILLA, Jaume. A educação não-formal. In: ARANTES, Valeria (Org.), TRILLA, Jaume; GHANEM, Elie. **A educação não-formal.** São Paulo: Summus, 2008. p.15-58 (Série Pontos e Contrapontos).

VULBEAU, Alain. A educação ao longo da cidade. In: BROUGÈRE, Gilles; ULMANN, Anne-Lise. **Aprender pela vida cotidiana.** Coleção Formação de Professores. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. p.35-40.

ANEXOS/APÊNDICES

- **Apêndice I - Sistematização das rodas de conversas temáticas**
- **Apêndice II - Modelo de Termo de Consentimento Livre Esclarecido para Famílias**
- **Apêndice III - Modelo de Autorização de imagem**
- **Anexo I - Parecer CRAS Mooca**
- **Anexo II - Termo de Cooperação Técnica SMADS**

APÊNDICE I - SISTEMATIZAÇÃO DAS RODAS DE CONVERSAS TEMÁTICAS

Roda e duração (minutos)	Participantes e idades	Temas	Como mudar na visão das crianças	Frases literais das crianças
Roda 1 17:57	Rosana (8) Ingrid (7) Marilena (8) Eliana (7) Rodolfo (10)	a) Espaços b) Brinquedos c) Quadra d) Atividades	a) Reformar os espaços; pintar os ambientes e a quadra; pintar e inserir traves na quadra. b) Colocar um armário grande com novos brinquedos. c) Dividir a quadra igualmente entre meninos e meninas com uma linha; inserir uma rede móvel para dividir os ambientes; incluir outras atividades, além do futebol, para ter grupos mistos. d) Incluir aulas de arte, para usar os livros, as tintas e os materiais.	“A gente pode quebrar as paredes e aí fazer mais chão daquele e montar outra parede para ficar, né, grande” Ingrid (7) “Eles (meninos) são animados porque eles têm bastante espaço pra jogar, e a gente (meninas) é um pouquinho triste porque a gente não tem muito espaço” Ingrid (7)
Roda 2 5:26	George (7) Leo (9) Marco (8) Josué (10)	a) Quadra b) Lição c) Brincadeiras	a) Aumentar para 20, 30 ou 60 minutos todos os dias. b) Fazer a lição em casa. c) Depende de as pessoas demorem para fazer a lição.	“Tem lição pra fazer, lição de casa. Tem dia que tem lição de casa, lição do CCA, como você quer que faz todo dia?” Marco (8) “Lição de casa tem que fazer em casa” George(7)
Roda 3 23:02	Madalena (9) Samanta (9) Giovani (8) Luigi (8)	a) Quadra b) Atividades	a) Ficar mais uns minutinhos na quadra; depende da responsabilidade e comportamento das crianças; meninos ocupando todo o espaço da quadra; meninos poderiam dividir o espaço com as meninas. b) Ter mais brincadeiras, brincadeiras na sala quando não pode usar a quadra; sistema de votação para a hora do filme.	“Eu sei de um jeito pra mudar o tempo mais da quadra: de ter muito mais brincadeiras na quadra” Madalena (9) “Os grandes ficam escolhendo os filmes que nois não quer e aí dá a maior confusão. Eles nem assistem, ficam conversando” Giovani (8)
Roda 4 21:14	Rita (7) Suelen (6) Lidiane (11) Ariel (7)	a) Quadra b) Lição c) Atividades	a) Ter mais tempo para brincar na quadra; melhorar o comportamento das crianças; mudar o	“A tia fala que o mesmo tempo que a gente tá bagunçando, a gente vai ficar o mesmo tempo, quando

			<p>portão de entrada da quadra.</p> <p>b) Fazer a lição ao mesmo tempo em que brinca, ou, na mesma medida; indicar no bilhete que a lição deve ser feita em casa.</p> <p>c) Criar espaços de leitura; ficar mais dias na quadra; incluir aulas que desenvolvam a leitura, o desenho e a escrita.</p> <p>d) Entrar no CCA pelo portão da quadra, que permanece fechado.</p>	<p>tiver quadra, na sala” Suelen(6)</p> <p>“Eu acho que as lições têm que ser junto, para a gente poder brincá, o mesmo tempo que tiver fazendo lição, o mesmo tempo a gente vai tá brincando... ter os dois juntos” Ariel (7)</p>
Roda 5 11:57	Maya (8) Irene (8) Belinda (7) Ivana (8)	a) Celular b) Brinquedos	<p>a) Pode causar conflitos entre as crianças.</p> <p>b) Evitar trazer brinquedos caros porque pode gerar confusão.</p>	<p>“Pode até trazer brinquedo, mas primeiro precisa perguntar para as tias, né, porque às vezes as tias não gostam que traz brinquedo e aí dá a maior confusão, aí às vezes também os brinquedos atrapalham, que na hora da lição eles ficam brincando, ao invés de fazer a lição. Dá a maior confusão às vezes” Maya (8)</p>
Roda 6 9:53	Bruna (5) Jaqueline (6) Catarina (7) Rosa (7)	a) Quadra b) Livro preto	<p>a) Ter mais tempo de quadra; ir para a quadra depois da lição.</p> <p>b) Ao invés de anotar o nome no livro, procurar conversar com as crianças e os pais.</p>	<p>“A gente faz muita bagunça e a gente assina o livro preto. Por isso que é bom, assim, pra gente, porque senão nossos pais têm que assinar, nossos pais ficam muito bravos e aí briga com a gente” Jaqueline (6)</p>
Roda 7 5:35	Betina (5) Cesário (8) Ítalo (6) Miriam (6)	a) Atividades	<p>a) Aumentar a quantidade de computadores, para fazer pesquisa e jogar, além de ter um espaço para brincar com brinquedos e dançar; criar sala de informática.</p>	<p>“Sala de informática com brinquedo” Cesário (8)</p>
Roda 8 9:29	Lolita (8) Vanderlei (8) Isis (11) Titiane (11)	a) Brincadeiras b) Atividades	<p>a) Rever a programação semanal, para incluir mais brincadeiras.</p> <p>b) Desde que um ajude o outro; dar sugestões de atividades de artes para as tias; fazer mais atividades que</p>	<p>“A caixinha colocaram outro dia pra por sugestões do que você quer no CJ, eu coloquei pra ter balé” Titiane (11)</p> <p>“Teria que ter mais dinheiro pra contratar um professor ou uma professora de balé,</p>

			envolvam arte: pintura, construção de brinquedos, teatro de fantoches; diversificar atividades; mais dinheiro para contratar professores.	pra dar balé aqui” Titiane (11) “Sim se tivesse algum professor aqui que sabia, tipo, tocar piano ou tocar flauta, ou algum aluno que poderia ajudar ele, sendo (entre aspas) professor” Titiane (11) “É, tipo, é mesma coisa que pedir pra ir ao banheiro, só que outra coisa (como sugerir outras atividades para as tias)” Vanderlei (8)
Roda 9 10:51	Raimundo (10) Mauro (10) Germano (10) Noah (9)	a) Espaços b) Quadra	a) Ter um parque no CJ; aproveitar o próprio parque da creche; usar o espaço das meninas da quadra. b) Mais tempo de quadra; dividir a quadra entre o lado das meninas e o lado dos meninos; melhorar a estrutura física da quadra; as turmas utilizam a quadra simultaneamente; reduzir o tempo da lição.	“Eles enrola porque sabe que a tia não tem tempo pra acabar (a lição). A tia deixa qualquer hora” Mauro (10) “Aqui no CJ, a tia não manda fazer a lição, só quem tem. Quem não tem ela não manda. O CJ não é uma coisa de lição, a gente pode se divertir, além da lição” Raimundo (10)
Roda 10 9:59 P1 9:59 P2 9:59 P3 3:41 P4	Eva (10) Beca (10) Marcia (9) Lilian (10)	a) Quadra b) Atividades	a) Aumentar o tempo de quadra para 60 minutos; alterar a ordem de uso das quadras pelas turmas; dividir a quadra para mais pessoas utilizarem ao mesmo tempo; colocar uma cobertura na quadra para utilizá-la nos dias de chuva. b) Diversificar as atividades; ter mais passeios na turma da manhã; ter vagas para todos; liberar as crianças da escola para irem ao passeio com o CJ; Dia de biblioteca; cantinho da leitura, aula de artes com pintura.	“Eles (o povo da cultura) não gostam de trabalhar de manhã pra fazer passeio, só trabalham de tarde, então os passeios que sobram, que tem vaga, vai pra tarde” Beca (10) “Se tem pra metade da sala tem que ter pra todos” Lilian (10) “Então, uma coisa que eu quero muito que mude aqui no CJ: que quem trazer a lição ficar de castigo ou fazer um cantinho da lição, porque a gente quer brincar e a gente não consegue por causa desse problema. Não tá dando” Lilian (10) “E, assim, tia, aqui também podia ter o dia de biblioteca, podia ter uma estante de

				<p>livro assim e a gente poder escolher os livros e resumir, né (...) nem precisa ser uma biblioteca, só um espacinho da leitura, um cantinho da leitura pra gente ler; se quiser desenhar, desenha. E podia também ter artes aqui, mas não essas artes da gente desenhar no papel assim, a gente podia poder mexer com tinta, tia. Porque tem um monte de tinta ali e quase não usa, então, para não estragar aquelas tintas, a gente usar elas. Porque quase, é muito raro a gente usar tinta aqui. A gente só usou uma vez tinta quando era pra pintar o rosto, que foi tinta pra pintar rosto. Mas essas tintas aí, que é pra desenhar mesmo, pra pintar com tinta, a gente nunca usou, não que eu me lembre” Marcia (9)</p>
Roda 11 9:20	Silvia (9) Ivy (9) Carmem (9) Lady (9)	a) Brincadeiras b) Lição	a) Natação, aulas de química através de oficinas de <i>slime</i> ; substituir a aula do filme para essas novas brincadeiras e atividades. b) Criar desafios.	<p>“A primeira aula, como é lição, a gente faz a lição primeiro...” Lady (9)</p> <p>“Então a gente podia fazer tudo em casa e, assim, quem não fizesse era tipo um desafio: quem fizesse em casa ia ganhar, a tia ia deixar brincar, e quem não fizesse a lição de casa ia ficar fazendo a lição e não ia brincar, só ia ficar vendo os outros brincar, enquanto os outros estão fazendo a lição” Silvia (9)</p>
Roda 12 8:07	Marlene (9) Juvenal (9) Branca (9) Brigite (9)	a) Quadra b) Lição	a) Quadra como uma atividade que atrapalha o desenvolvimento da lição. b) Aumentar o tempo da lição; reduzir a quantidade de lição passada pela escola; adiantar parte da lição em casa.	<p>“Mas se um tem lição, o outro não, todos têm que esperar. E você fica com a ansiedade, fica, tipo, querendo ir logo porque tem muita pessoa com lição” Marlene (9)</p> <p>“A gente tem que fazer a lição aqui, porque se a gente tiver a lição incompleta para a escola realmente a gente vai levar bilhete, e também a Tia Ale vai levar bronca, porque as mães vêm aqui reclamar, fala que a filha não</p>

				fez a lição, o filho não fez a lição...” Brigitte (9)
Roda 13 7:22	Estevam (8) Jack (7) Gael (6) Enzo (8)	a) Quadra	a) Reforma da quadra; ter um lugar na quadra exclusivamente para o futebol; pintar a quadra; fazer a divisão da quadra para brincadeira e futebol; mais tempo para ir para quadra; adiantar ou tirar atividades para dar tempo de ir à quadra; reduzir a quantidade de pessoas na quadra.	“A gente podia tirar um pouquinho da hora do filme pra ter mais tempo na quadra” Estevam (8)
Roda 14 9:59 P1 1:15 P2	Valter (8) Gerson (7) Raymond (5) Luna (7)	a) Atividades e b) Espaços	a) Trazer as atividades esportivas que fazem na escola para o CCA; as próprias crianças ensinam o que aprendem na escola; fazer uma brincadeira cada vez por semana. b) Criar um parque no CCA; todos poderiam brincar no parque, crianças do CCA, da Creche e do Brasil inteiro.	“Cada um podia trazer uma coisa das brincadeiras aí todo mundo brincava, tipo, queimada, corda...” Valter (8) “Depois que a gente ensina, dá pra brincar junto com todo mundo” Raymond (5) “Precisa também passar pra creche (as brincadeiras), pra todo mundo brincar” Gerson (7)
Roda 15 9:59 P1 7:32 P2	Joaquim (13) Anita (12) Marta (11) Fabricio (12) Janderson (11)	a) Celular b) Quadra c) Atividades	a) Criar e cumprir regras de uso para o celular; reservar um dia só para utilizar o celular. d) Mais tempo de quadra; levar a lição para a quadra; fazer a lição em casa; alterar os horários de uso da quadra de todas as turmas; dividir a quadra em dois espaços; divisão da quadra; dividir com uma rede. b) Incluir inglês e música, alterar a atividade de sexualidade e a atividade de desenho, incluir histórias de terror; votação para ir para quadra ou assistir filme.	“Ela (tia) demora muito pra confiar na gente, tipo, principalmente os grandes, que é a gente, porque a gente apronta muito” Marta (11) “Então, na minha defesa, que eu jogo futebol, ao invés de vocês esculacharem a gente[...] a gente chutava a bola, mas não era, algumas vezes não era nem por querer” Anita (12) “Eu queria muito que, as tias não têm um tema que elas escolhem, que é tipo Mônica e tal, tal, tal, eu queria a gente... que cada sala pudesse escolher seu tema” Anita (12)

Roda 16 9:59	Francisco (6) Bernarda (5) Rute (7)	a) Brincadeiras b) Quadra c) Atividades	a) Ter tempo para brincar. b) Mais tempo de quadra; se todo mundo colaborar e obedecer. c) Ter atividades mais livres do que presas.	“É simples ó, se vocês quiserem, tipo assim, lá no Queiroz (escola) artes, a professora faz um desenho, se pode fazer qualquer outro desenho[...] mas tem alguns dias que a aula é presa, né. Que nem na aula de dança, alguns dias é livre e depois é presa, e na capoeira também” Francisco (6)
Roda 17 9:59 P1 9:59 P2 9:59 P3 3:53 P4	Pietro (9) Joana (9) Maristela (9) Yousef (11)	a) Celular b) Brincadeiras c) Quadra d) Atividades e) Caixinha de sugestão	a) Para jogar, fazer pesquisas e ligações; não utilizar as redes sociais; usar com essas regras e por dias específicos. b) Poder escolher brincadeiras quando estão na quadra. c) Renovar a quadra; colocar as grades do gol, pintar, marcar posição. d) Na hora do filme separar as turmas por idade; evitar filmes repetidos; inserir novas atividades como teatro, <i>balé</i> , música, jogos, eventos, campanhas e festas; votar nos temas para as atividades; não repetir as atividades; mudar o formato; aplicar de outra forma o dinheiro da Prefeitura; ao invés de presentear as crianças no Natal com jogos, aplicar esse dinheiro em passeios, eventos, festas, fantasias, livros, filmes e folhas sulfite, ajudar colegas na condução para que eles possam entrar no CJ. e) Tiraram a caixinha porque muita gente sugere o celular ou questões impossíveis.	“Escolher a brincadeira? Pode. É se a gente quiser aqui ... Só na quadra. Se a gente quiser jogar bola, a gente pode. Mas, tipo, só não pode bater no outro, né, lógico” Pietro (9) “A gente tem filmes que a gente não pode. Por exemplo, uma vez eu trouxe <i>Jurassic Park</i> , só que aí a tia desse que não pode assistir porque arranca braço, essas coisas. Aí, então, eu acho que é mais justo separar, uma vez separaram, aí as crianças grandes ficaram nessa sala e as pequenas na outra. Aí a tia abriu os filmes de terror que eles queriam” Maristela (9) “Eu já...é...vi pessoa que colocava coisas impossíveis, exemplo, é pôr celular, é piscina aqui, né. Não, é impossível, não é impossível, é que não dá, né, é caro, né, as coisas que eles querem. A gente tem que economizar mais pra comprar mais materiais pro CJ, é... pra gente alugar mais passeios, mais brinquedos, fazer conseguir fazer nossas festas” Yousef (11) “Ter atividades também, mas diferentes de ser desenhos. Porque geralmente a gente só faz desenhos, por exemplo, o que tá em cima. A gente só faz desenhos e cada dia é um tema, então isso vai ficando enjoativo” Maristela (9)
Roda 18 7:47	Micael (6) Felix (7)	a) Atividades	a) Brincadeiras, jogos e atividades como	“Ô, tia, eu queria que mudasse, que a pro seria

	Regina (6) Lourdes (7)		balé, canto e música, além de espaços como piscina e parque de diversões.	legal, deixasse a gente falar só um pouquinho, ficar brincando...” Regina (6) “Porque quinta é um dia muito alegre!” Felix (7)
Roda 19 17:12	Ryan (8) Margareth (8) Elias (10) Hector (7)	a) Quadra b) Lição c) Atividades	a) Mais tempo de quadra; adiantar o tempo da lição; fazer mais rápido a lição; fazer primeiro a lição do desenho, antes da lição de casa. b) É um lugar de lição, mas também de brincadeira; poderia fazer a lição em casa para sobrar mais tempo para brincar. c) Usar os livros; as crianças podiam pegar para ler mesmo dentro das salas de uso comum; deveria ter atividades sobre a natureza, animais e variar as pessoas para ler as histórias; ter um lugar para fazer experiências; em termos de passeios, poder visitar a casa dos colegas; ir ao museu; ir ao Folclore, ao SESC e ao zoológico.	“Como são seis minutos de quadra, né?” Margareth (8) “É porque, quando a gente brinca, o tempo parece que passa mais rápido” Ryan (8) “A gente não tempo, muito tempo, porque o tempo, ó, passa em um... quando você pisca os olhos o tempo já passou” Hector (7) “Que nem, eu não sei desenhar. Eu faço de palitinho. E aí, quando eu acabo, eu fico quietinho esperando lá, até a hora de brincar. Que a gente, depois da lição, a gente brinca. Por isso que ... que a quadra é muito, né, muito longe do horário, então, eu vou adiantar, fazendo de palitinho, eu vou brincar um pouquinho só, guardar e ir para quadra. 10 minutos de lição, 1 minuto de brincadeira e 11 minutos de quadra” Hector (7) “Porque eu acho que é mais um lugar para brincar assim e passar o tempo” Ryan (8) “A gente devia pegar, pra gente poder saber ler mais ainda, porque aqui é tipo uma escola de reforço que ajuda as crianças (...) e também ajuda as mães pra quem, tipo, pra mãe que trabalha de manhã e não tem a criança com quem ficar” Margareth (8)
Roda 20 6:42	Betânia (11) Gilberto (11) Frederico (12) Inês (12) Gregório (11)	a) Celular b) Quadra c) Cardápio	a) O celular pode ajudar com a lição; teria regras para uso em termos de horários e dias da semana. b) Aumentar o tempo de quadra; mesmo tempo que tem na	“Teve até guerra por causa dessa quadra!” Betânia (11)

			<p>aula de Educação Física; dividir o horário para as meninas e os meninos; variar as atividades na quadra além de futebol.</p> <p>c) Variar; inserir novos pratos no cardápio.</p>	
Roda 21 3:35	Fátima (6) Saulo (6) Paola (6) Hélio (4)	a) Quadra b) Atividades c) Lição	<p>a) Mais tempo de quadra; aumentar as horas.</p> <p>b) Mais atividades; por um papel grande para todos desenhar.</p> <p>c) O CCA é lugar de fazer lição.</p>	“Sim! Porque isso é uma escola, ué!” Saulo (6)
Roda 22 11:32	Cassandra (9) Manuel (8) Caleb (8) Cauã (8) Gilson (9)	a) Quadra	<p>a) Mais horas na quadra; todo mundo tem que fazer junto a quadra; dividir a quadra; pintar as linhas da quadra; fazer o gol; tem que dividir a quadra para o futebol.</p>	<p>“Eu já sei é,, que todo mundo tem que fazer junto a quadra, pra ter mais tempo. Porque quando a gente, a gente só fica uns 50 minutos na quadra, aí é 50 minutos para cada aluno (turma)” Gilson (9)</p> <p>“Para as menina também são injusto, mas pá nós não é, então tem que fazer alguma coisa” Manuel (8)</p>
Roda 23 15:55	Fagner (10) Jean (10) Rui (11) Cristofer (11) Geraldo (11) Galileu (11)	a) Quadra b) Atividades c) Celular d) Lição e) Cardápio	<p>a) Cobrir a quadra para poder ir mais vezes; reformar o chão; colocar as traves do gol; quadra com momento de lazer; não precisa ser dirigida; ser livre; e a brincadeira dirigida poderia ser rouba-bandeira, queimada, handebol.</p> <p>b) Colocar nova atividade na terça-feira; contratar professor de atividades esportivas; fazer campeonato de futebol entre os outros CJs; mais passeios para a turma da manhã.</p> <p>c) Usar o celular uma vez por mais; três dias da semana; com restrição de horas; um dia exclusivo para o celular; usar o</p>	<p>“Tem muito pouco dia pra gente ir na quadra, tem só dois dias, e um é dividido, então, pra jogar bola a gente tem na verdade só um dia [...] e às vezes chega de segunda-feira e... e a gente não pode ir pra quadra” Geraldo (11)</p> <p>“Tipo, tem que conversar com outras pessoas, fechar uns acordos, umas, umas parceiras. Ou, então, tipo, pela, pelo dinheiro que o CJ tem, às vezes não dá pra fazer uma coisa [...]” Fagner (10)</p> <p>“Na verdade, o CJ não pode fazer lição, né [...] lição é em casa” Cristofer (11)</p> <p>“Eu não faço em casa porque, ó, eu venho pro CJ, aí depois eu nem, eu nem vou pra casa, eu só vou pra escola [...]” Geraldo (11)</p>

			<p>celular para pesquisas da escola.</p> <p>d) Adiantar a lição em casa.</p> <p>e) Incluir sobremesas diferenciadas.</p>	<p>“A gente volta às seis e vinte, aí pra gente poder acordar cedo, a gente acaba dormindo mais cedo, aí vai lá e não dá pra fazer muita lição nesse meio tempo” Galileu (11)</p> <p>“Eu faço todas as minhas lições na minha casa [...] Porque lá na nossa casa, a gente não tem muita coisa pra fazer. Aí, tipo, a gente chega às seis hora em casa, a gente tem que tomar banho, fazer lição, trocar de roupa e jantar. Tipo, não tem muita coisa pra fazer. Aqui não, aqui tem muito mais coisa que a gente pode fazer” Fagner (10)</p> <p>“A quadra poderia tipo ser um momento de lazer, ou seja, não precisa ser dirigida. Porque, por exemplo, tem pessoa que ficam até sem quadra [...] por causa de bagunça [...] no dia que tem quadra a pessoa quer se divertir, jogar futebol, aí é dirigida” Fagner (10)</p>
Roda 24 6:54	Ester (8)	<p>a) Quadra</p> <p>b) Atividades</p> <p>c) Celular</p> <p>d) Lições</p>	<p>a) Aumentar o tempo da quadra; colocar uma cobertura para poder brincar mais vezes na quadra; aumentar a quadra para ficar mais espaços para as meninas.</p> <p>b) Poderia ter mais aulas com professores externos e as aulas de Arte com a professora.</p> <p>c) Melhor não usar, porque atrapalha muito.</p> <p>d) Fazer a lição de casa em casa, para a professora já passar a lição do CCA e esperar a vez de brincar.</p>	<p>“A atividade dirigida seria pra alguém dirigir a brincadeira, que seria a professora, é claro[...]”</p> <p>“Eu acho que não, porque as tias têm que passar a atividade do CCA e às vezes a gente não consegue brincar porque tem gente que fica demorando um ano, e demora outro ano pra fazer a atividade do CCA, e a gente não consegue brincar”</p> <p>“A gente fica sem brincar, aí chega a hora do almoço, tem gente que não terminou, a gente almoça, sobe, termina de fazer lição, abaixa a cabeça e espera até a hora do filme”</p> <p>“Esperar a vez de brincar”</p>
Roda 25 14:29	Tânia (11) Graziela (10) Ingrid (11) Luz (10)	<p>a) Quadra</p> <p>b) Lição</p> <p>c) Atividades</p> <p>d) Celular</p>	<p>a) Aumentar o tempo de quadra depende da lição e do comportamento;</p>	<p>“Como a gente só tem desenho pra pintar, a gente traz (a lição)” Graziela (10)</p>

	Nelson (9) Orientadora socioeducativa		<p>ficar a aula toda na quadra; aumentar o espaço da quadra para as meninas;</p> <p>b) Fazer a lição no CJ, para ter mais tempo para brincar em casa.</p> <p>c) Ter um dia só para as atividades que eles gostam de fazer: queimada, rouba bandeira etc.</p> <p>d) Ter um tempo para mexer no celular.</p>	“Eu acho que deveria, tipo assim, parar de comprar um pouco de brinquedo e reformar a quadra” Luz (10)
Roda 26 8:25 P1 2:42 P2	Maitê (6) Isadora (8) Damaris (8) Iago (8)	<p>a) Quadra</p> <p>b) Lição</p> <p>c) Espaços</p> <p>d) Brincadeiras</p> <p>e) Atividades</p>	<p>a) Adiantar a lição e a atividade, para ter mais tempo na quadra.</p> <p>b) Adiantar em casa; fazer no CCA, porque a lição é difícil e a mãe trabalha e não pode ajudar com a lição.</p> <p>c) Ter parquinho, biblioteca e brinquedoteca.</p> <p>d) Ter mais brincadeiras e tempo de brincadeiras.</p> <p>e) Atividades de matemática, português, ciências, história e geografia; aulas de artes com atividades artísticas.</p>	<p>“Na verdade, é só de fazer desenho aqui” Iago (8)</p> <p>“E lição de casa” Isadora (8)</p>
Roda 27 23:32	Áurea (9) Gisele (9) Marieta (6)	<p>a) Espaços</p> <p>b) Atividades</p>	<p>a) Construir um parquinho; uma sala de artes e piscina.</p> <p>b) Ter atividades como vôlei, futebol, queimada; artes e informática; doar brinquedos velhos para outras pessoas; aproveitar os materiais que estão na sala na Tia Rô; ter uma sala para as atividades de artes; fazer <i>slime</i>;</p>	“Na hora de artes que a gente tem na sala, a gente poderia sair ou da sala e ir pra uma sala de artes ou a gente fazer isso na sala mesmo, ou lá fora” Áurea (9)
Roda 28 16:31	Yara (10) Raquel (13)	<p>a) Celular</p> <p>b) Atividades</p> <p>c) Espaços</p> <p>d) Quadra</p>	<p>a) Ter hora para usar o celular; usar o celular para fazer trabalho e pesquisa.</p> <p>b) Deixar as crianças escolherem o que querem fazer: jogar, brincar ou fazer arte; usar os materiais de</p>	<p>“Eles podiam tirar e colocar em outro lugar as coisas que tá lá dentro (da sala do dentista) e fazer aquela a sala de artes” Raquel (13)</p> <p>“Porque os grande, os médio e os pequeno tão tudo amigo, então a gente se mistura e</p>

			<p>artes que estão na sala da Tia Rô; Misturar as turmas durante a maioria das atividades.</p> <p>c) Preparar um espaço para as atividades de artes; aproveitar a sala da Tia Rô para isso; usar a sala do dentista para as artes; dividir os espaços por interesses: uma sala para jogar, a outra para artes, a quadra para brincar etc.</p> <p>d) Dividir a quadra em espaços iguais para as brincadeiras e o futebol.</p>	<p>acaba brincando” Raquel (13)</p>
<p>Roda 29 3:28 P1 16:39 P2</p>	<p>Augusto (5) Rebeca (6) Tulio (7) Lourival (8)</p>	<p>a) Quadra b) Livro preto</p>	<p>a) Parar de fazer bagunça. b) Obedecer; parar de falar palavrão; falar baixo; não gritar.</p>	<p>“Quem tiver marcado aí não vai pra quadra” Tulio (7)</p> <p>“Não, fica marcado, só quando vai pá quadra fica sentado esperando os outros brincar” Rebeca (6)</p> <p>“Criança que sabe ler marca” Rebeca (6)</p> <p>“Ufa, ainda bem que acabou! (o tempo de quadra para quem não pode brincar)” Lourival (8)</p>
<p>Roda 30 30:01</p>	<p>Luciana (10) Levi (10) Bete (9) Monique (9)</p>	<p>a) Celular b) Atividades c) Espaços d) Quadra</p>	<p>a) Tirar o celular só de quem não sabe usar a <i>Internet</i>; usar o celular uma vez por mês ou uma vez por semana; intercalar uma semana brinquedo e outra celular. b) Ter mais planejamento das atividades; diversificar as atividades: fazer <i>slime</i>, <i>cupcake</i>, dia da cozinha; juntar o dia do celular com o dia da ciência, para poder usar a <i>Internet</i> para pesquisar; emprestar os livros para levar para casa; fazer um clubinho do livro.</p>	<p>“A sala do, do dentista, ninguém usa, ela tá abandonada” Monique (9)</p> <p>“Eu não gostei muito dessa coisa de ser obrigada a fazer a lição aqui” Monique (9)</p> <p>“[...] daí a gente enrolava a tia, sabe? A gente enganava ela, a gente não fazia a lição completa, deixava pra fazer em casa, só para ir pra quadra” Luciana (10)</p> <p>“Os pais falam, tipo, ‘Aí lá você vai brincar o dia inteiro, não vai fazer nada, se vai brincar, você vai lá pra brincar’, mas a gente não brinca aqui” Monique (9)</p> <p>“Esses meninos, sabe, eles são mal-educados com as</p>

			<p>c) Usar a cozinha e a sala do dentista para outras atividades; retomar a brinquedoteca que tinha no CCA.</p> <p>d) Menos tempo na quadra para ter mais tempo para fazer a lição; dividir o espaço da quadra igualmente entre os meninos e as meninas.</p>	<p>meninas, sabe? Eles ficam, sabe, se achando os mais fortões, sabe? As meninas são as perdedoras e tudo e eles sempre são os que ganham, sabe” Luciana (10)</p>
--	--	--	--	---

Fonte: Crianças e adolescentes do CCA e Daniela Signorini Marcilio (2019).

APÊNDICE II - MODELO DE TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA FAMÍLIAS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS E RESPONSÁVEIS 1ª Via

Eu, _____, RG _____, declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa “*Que lugar é o lugar das crianças? Investigando a participação de crianças em espaços de educação não formal na região leste de São Paulo*”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo/a pesquisador/a *Daniela Signorini Marcilio*, orientado/a por *Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento*, os/as quais podem ser contatados/as pelo e-mail daniela.marcilio@usp.br. O presente trabalho tem por objetivos estudar a participação das crianças em espaços de educação não-formal e em seus territórios, e os instrumentos utilizados são observação participante, entrevistas formais e informais, realização de atividades lúdicas, registros em caderno de campo, fotos e vídeos, e coleta de produções realizadas pelas crianças como, por exemplo, desenhos. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

São Paulo, _____ de _____, de 20____.

Assinatura do responsável

APÊNDICE III - MODELO DE AUTORIZAÇÃO DE IMAGEM

AUTORIZAÇÃO DE REGISTRO E USO DE IMAGEM

PAIS E RESPONSÁVEIS 1ª Via

Eu, _____, RG _____, autorizo o registro e uso de imagem de meu/minha filho/a _____ para fins da pesquisa “*Que lugar é o lugar das crianças? Investigando a participação de crianças em espaços de educação não formal na região leste de São Paulo*”, desenvolvida junto à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo pelo/a pesquisador/a *Daniela Signorini Marcilio*. Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as imagens obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

São Paulo, _____ de _____, de 20____.

Assinatura do responsável

ANEXO I - PARECER CRAS MOOCA



PARECER DA ÁREA AFETA À SOLICITAÇÃO E DO COMITÊ DE AVALIAÇÃO DE PESQUISA OU FORMAÇÃO

Dados do Projeto ou Proposta: Proposta de pesquisa-ação desenvolvida com crianças inscritas no CCA – Centro Para Criança e Adolescente conveniado com a SMADS, abrangendo a faixa etária de 6 a 12 anos. o objetivo é de avaliar os níveis de participação das crianças no contexto na qual estão inseridas.

Título do Projeto ou Proposta: Que lugar é o lugar da criança? Investigando a participação de crianças em espaços de educação não formal na região leste de São Paulo

Responsável Solicitante: DANIELA SIGNORINI MARCILIO

Área Temática: (Glossário indexação...) Sociologia

Resumo: a pesquisa tem como objeto de estudo a participação das crianças em instituições de educação não formal, além de verifica RO que é oferecido pelo CCA em termos de possibilidades de participação para as crianças de 6 a 12 anos. Para tanto, serão utilizadas como metodologia entrevistas as famílias e crianças. Tratando-se de uma pesquisa qualitativa.

Dados do Parecer:

(Avaliar a temática em relação às frentes de trabalho em andamento na área afeta):

1. Ponderações sobre aspectos legais (x) Não () Sim, quais?

2. Ponderações sobre a metodologia: (x) Não () Sim, quais?

3. Outras:

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos () Não () Sim, quais?

Benefícios: () Não () Sim, quais? Todo trabalho de pesquisa, cujo objetivo é realizar uma correlação com a teoria e prática, é uma somatória de conhecimento para ambas partes. Tanto para a academia, quanto para a prática. E neste caso, no CCA – Centro para Criança e Adolescente Padre José além da visibilidade do seu trabalho, haverá um crescimento para os profissionais.

Comentários e Considerações sobre o Projeto ou Proposta:

Recomendações (se houver):

Parecer:

Aprovado ()

Não aprovado ()

Condicionado às recomendações ()

Assinatura:

Cargo/Função:


Sílvia Maria de Jesus Jardim
RF 779 369-3 CRESS 40071
Assistente Social
SMADE - C/AS / MO

ANEXO II - TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA SMADS



ANEXO II – TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA

Nome da Entidade/ Pessoa Física: Daniela Giacomini Marinho
 CPF: 379145988-01 RG: 44672057-4 CNPJ:
 Vinculado à Instituição: Universidade de São Paulo
 Período de Vigência: 2017 até: 2021
 Nome da Proposta: Que lugar é o lugar das crianças? Pesquisa de doutorado

I – DO OBJETO

Cláusula Primeira – Constitui objeto do presente termo a cooperação técnica entre SMADS e solicitante, para fins de pesquisa científica.

II – DAS OBRIGAÇÕES DA SMADS

Cláusula Segunda - Para atendimento do objeto do presente termo de cooperação técnica, a SMADS obriga-se a manter o Comitê Permanente de Avaliação de projetos de pesquisa e formação que terá as seguintes obrigações:

- I- Receber e Avaliar a pertinência da solicitação e consultar os setores e serviços envolvidos;
- II- Propiciar o acesso aos serviços ou dados pertinentes à solicitação, após aprovação pelo responsável do setor, serviço e SAS;
- III- Participar do planejamento das estratégias para devolutivas dos resultados de pesquisa ou formação;
- IV- Estabelecer critérios para distribuição de vagas de propostas de formação, em conjunto com a proponente.

III - DAS OBRIGAÇÕES DO SOLICITANTE

Clausula Terceira - O solicitante obriga-se a:

- I – Preenchimento do Formulário de Solicitação de Campo de Pesquisa ou Proposta de Formação, com o projeto/proposta em anexo (envio para pesquisa.smads@prefeitura.sp.gov.br);
- II – Em caso de pesquisas que envolvam seres humanos, os solicitantes deverão apresentar, no decorrer do termo de cooperação técnica, o Parecer de Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), que será indicado pela Plataforma Brasil;
- III – Comunicação às áreas afetas no campo de pesquisa, da disponibilização do trabalho final.

Clausula Quarta – Tratando-se de um trabalho de natureza científica ou de formação executado mediante a conjugação de esforços da SMADS e solicitante, consideramos parte do processo de cooperação a utilização do resultado pelas partes, disciplinada de acordo com as seguintes condições:

- a) Garantir a inclusão das fontes utilizadas em gráficos, tabelas e textos, além da indicação das referências na bibliografia conforme normas da ABNT ou Vancouver;
- b) disponibilizar o produto final para CECOAS (Centro do Conhecimento em Assistência Social) - 1 cópia física e 1 cópia digitalizada com autorização para disponibilização em catálogo eletrônico. Nos casos que a pesquisa ou formação gere a publicação em livro ou artigo em periódicos entregar ao CECOAS 3 volumes para ser disponibilizado para consulta;
- c) Em havendo interesse mútuo, poderá ocorrer o convite para a publicação dos conteúdos nas produções da SMADS e para participação em eventos, seminários, workshops e cursos organizados nesta pasta.



IV – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Cláusula Quinta - Este instrumento poderá ser modificado em qualquer de suas cláusulas e disposições, mediante Termo Aditivo, de comum acordo entre as partes, desde que tal interesse seja manifestado, previamente, por escrito.

Cláusula Sexta – O documentos para entrada dos projetos para avaliação da Comissão Permanente deverão ser encaminhados via e-mail ao Centro de Pesquisa da Coordenadoria do Observatório de Políticas Sociais (COPS)

Cláusula Sétima - O presente termo não envolve transferência de recursos financeiros ou recursos humanos entre as partes, cada qual arcando com eventuais despesas necessárias à execução de sua parte.

Cláusula Oitava – O presente termo de cooperação entra em vigor na data de sua assinatura, com vigência por (período).

Cláusula Nona - O presente termo poderá ser denunciado por iniciativa de SMADS a qualquer momento, sem aviso prévio.

Cláusula Décima – A atividades previstas devem assegurar o respeito à ética tendo em vista:

- 1) É vedada a possibilidade de registro fotográfico de crianças e adolescentes, conforme artigos 17, 100, V e 143 do Estatuto da Criança e do Adolescente.
- 2) É vedada a possibilidade de registro e uso de imagem de adultos sem assinatura de permissão de uso e reprodução de imagem, conforme artigo 5º, X, da Constituição Federal.
- 3) É vedada a difusão de informação de nome e endereço dos serviços, dado que são de caráter protetivo do indivíduo e família.
- 4) O sigilo de nome dos usuários precisa ser garantido, conforme padrões éticos de pesquisa com seres humanos.

Tendo apresentado o Formulário de Solicitação de Campo de Pesquisa ou Proposta de Formação, tendo responsabilidade de apresentar até o final do processo o Parecer de Aprovação do Comitê de Ética da Instituição de Ensino ou Pesquisa e tendo apresentado cópia do Projeto; e tendo a proposta avaliada pelo Comitê Permanente responsável. E por estarem assim justas e acordadas, as partes rubricam e assinam o presente instrumento em 03 (cinco) vias de igual teor e forma, na pessoa de seus representantes legais, juntamente com as testemunhas abaixo.

São Paulo, 27 de novembro de 2018.

Daniel Aguiar Mendes
Pesquisador(a)

Valéria Andréa Sérgio Pereira
Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social – SMADS
Valéria A. Kasazima Ferreira
RF: 308.417.5
SMADS

Testemunhas:

Victoria Pinheiro
1) VICTÓRIA DOS SANTOS PINHEIRO
RG nº 38567803-4
CPF nº 453875298-31

Renato Monteiro Soares
2) Renato Monteiro Soares
RG nº 33.189.630-8
CPF nº 301.242.148-35