

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA E SOCIEDADE**

**FERNANDA HENRIQUES ALONSO E SANTOS**

**O BRINCAR COMO TECNOLOGIA DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO  
DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS EM SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E  
FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS**

**CURITIBA**

**2021**

**FERNANDA HENRIQUES ALONSO E SANTOS**

**O BRINCAR COMO TECNOLOGIA DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO DE  
EDUCADORES(AS) SOCIAIS EM SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E  
FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS**

**Playing as a mediation technology in the work of Social Educators in a Service of  
Coexistence and Strengthening of Bonds**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Tecnologia e Sociedade pelo Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Área de concentração: Interdisciplinar. Linha de Pesquisa: Tecnologia e Trabalho.

Orientadora: Profª. Dra. Maria Sara de Lima Dias.

**CURITIBA**

**2021**



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Esta licença permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original. É a licença mais flexível de todas as licenças disponíveis. É recomendada para maximizar a disseminação e uso dos materiais licenciados.

16/04/2021



Ministério da Educação  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Câmpus Curitiba



---

FERNANDA HENRIQUES ALONSO E SANTOS

**O BRINCAR COMO TECNOLOGIA DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO DE EDUCADORES(AS) SOCIAIS EM SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS**

Trabalho de pesquisa de mestrado apresentado como requisito para obtenção do título de Mestre Em Tecnologia da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).  
Área de concentração: Tecnologia E Sociedade.

Data de aprovação: 01 de Abril de 2021

Prof.a Maria Sara De Lima Dias, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Andrea Maila Voss, Doutorado - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof.a Andrea Maria Fedeger, Doutorado - Universidade Federal do Paraná (Ufpr)

Documento gerado pelo Sistema Acadêmico da UTFPR a partir dos dados da Ata de Defesa em 01/04/2021.

Às memórias de meu pai, Antonio Fernando Maia Alonso, um incentivador que, a seu modo, me impulsionou a estudar. Um dia me disse que queria me ver professora, e viu, e por isso busco ser mestre...

Ao Paulo Henrique, Pedro Henrique e Davi Henrique, o trio que me inspira todos os dias a sorrir, criar, imaginar e sonhar em cada brincadeira que fazemos juntos, meu verdadeiro laboratório de pesquisa.

Ao meu esposo, Hareton, meu companheiro, incentivador. Sem você eu teria desistido, seu apoio foi essencial para chegar até aqui.

À Deus, pois sem Ele nada disso seria possível: Dele, por Ele e para Ele são todas as coisas.

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente minha gratidão a todas as crianças que tive a oportunidade de conhecer e partilhar vivências em minha trajetória profissional. Crianças com as quais aprendi tanto e que me inspiraram a pensar este tema e a refletir sobre o quanto nossas práticas potencializam, ou não, a superação de violações de direitos.

Agradeço às instituições do terceiro setor que me receberam de prontidão para o desenvolvimento desse estudo com a confiança e abertura que possibilitou o convite aos Educadores e Educadoras Sociais, figuras centrais neste estudo e que aceitaram o convite e ao desafio de se colocar na vulnerabilidade do olhar do outro, ao expor suas percepções acerca do brincar, compartilhando comigo seus olhares a respeito de um assunto tão importante para a infância.

Gratidão à banca examinadora por sua sensibilidade profunda. À professora Dra. Andrea Maria Fedeger, sempre presente em minha trajetória profissional, parceira em minha prática no campo social e colega de área que na Terapia Ocupacional me inspirou desde a formação e continua pertinho no desenvolvimento de minha trajetória profissional. Foi por intermédio dela que desenvolvi minha primeira proposta de atuação em uma brinquedoteca o que me inseriu no campo social. Obrigada por aceitar o desafio de apreciar e analisar este estudo; à Professora Dra. Leila Peters por suas pesquisas e contribuições sobre a temática do brincar que me abriram trilhas pelas quais percorri; à Professora Dra. Andrea Kominek por sua sensibilidade e inspiração e sua prontidão na avaliação deste estudo.

À minha orientadora e parceira nesta jornada, professora Dra. Maria Sara de Lima Dias, a quem sou extremamente grata por sua dedicação e empenho com o qual me direcionou de maneira tão sensível neste processo, parceira em cada etapa desse estudo, sempre firme no “comando da nave”, orientando e refletindo em conjunto e com tamanha empatia, me incentivando a não desistir quando para mim parecia impossível seguir. OBRIGADA!!!

Em especial a minha família, meu porto seguro, ponto de partida e chegada... meu esposo amado, Hareton, que sempre me incentivou desde o dia que descobrimos meu nome na lista de seleção do mestrado, numa parceria que me possibilitou cumprir todas as etapas, mesmo com tantas demandas de casa, do trabalho e ainda as emergenciais que enfrentamos nesses últimos dois anos... Sua compreensão foi essencial, e se relevou a cada dia que teve que adaptar sua rotina para que eu pudesse cumprir a minha, te amo.

Gratidão também a minha mãe que nos estágios finais desse estudo esteve presente, me apoiando com os desafios da maternidade somados aos desafios da pesquisa.

Não poderia deixar de registrar minha admiração e gratidão àqueles que me inspiram a estudar sobre o brincar: meus 3 filhos... Sempre tão compreensivos quando queriam brincar comigo e eu tinha que priorizar os estudos e eles tinha que aguardar... Por fim sempre achávamos um jeitinho de parar, criar e nos divertir, afinal vocês são minhas prioridades... O melhor da minha brinquedoteca particular!!!

“O brincar provoca emoções extremamente positivas que podem superar a insegurança da vida real” (Terapeuta Ocupacional Dra. Fernanda Monteiro, 2020).

## RESUMO

SANTOS, Fernanda Henriques Alonso e. **O brincar como tecnologia de mediação no trabalho de Educadores(as) Sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE), Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba. 2021.

Este estudo investigou o brincar no contexto da proteção social básica da Política Nacional de Assistência Social (PNAS), especificamente na modalidade de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de 6 a 15 anos. O estudo esteve vinculado a linha de pesquisa “Tecnologia e Trabalho” do Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que propõe análise e reflexão crítica e contextualizada do trabalho no âmbito das relações e neste sentido reflete acerca do trabalho de Educadoras Sociais e as relações em seu cotidiano de trabalho e como o brincar se faz uma tecnologia que pode mediar essas relações. A pesquisa se desenvolveu através de um estudo descritivo-exploratório, de caráter qualitativo e buscou identificar os significados do brincar no cotidiano de trabalho de Educadoras Sociais em instituições que atendem crianças e adolescentes (de 6 a 15 anos) em vulnerabilidade social na modalidade de SCFV. Os procedimentos de pesquisa envolveram o estudo teórico, revisão de literatura e pesquisa de campo através da aplicação de entrevista semiestruturada e análise de imagens. Participaram do estudo de campo 5 Educadoras Sociais de 2 instituições não governamentais da assistência social do município de Curitiba, Paraná, que, conforme previsto nos documentos norteadores da PNAS e do SCFV, executam SCFV atendendo crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos. O estudo teórico resultou na identificação de quatro conceitos sobre o brincar que são centrais na perspectiva histórico cultural e um conceito central nos documentos norteadores do SCFV: (1) o conceito da situação imaginária; (2) função e ação dos objetos na situação de brincadeira; (3) Mobilidade – entrar e sair do mundo real e imaginário; (4) Imaginário coletivo e individual; (5) Convivência e vínculo. Estes conceitos se traduziram em categorias teóricas do estudo. Já as categorias empíricas relacionadas ao brincar foram selecionadas pela pesquisadora posteriormente a pesquisa de campo, sendo elas: (1) Brincar como ferramenta de trabalho; (2) Brincar como facilitador da expressão de emoções e facilitador do desenvolvimento da criatividade; (3) Brincar como meio de compreender a realidade da criança; (4) Brincar promove a socialização e o vínculo; (5) Brincar facilita a introdução de temas relativos ao trabalho da Educadora Social; (6) Brincar direcionado pela educadora social X Brincar livre. A análise e discussão a partir dos dados teóricos e empíricos permitiram estabelecer um diálogo entre as informações encontradas a partir das imagens e das respostas das Educadoras Sociais e os dados teóricos. O resultado do estudo evidencia como o brincar está presente no cotidiano de trabalho das Educadoras Sociais a partir dos significados atribuídos ao brincar pelas próprias profissionais. O estudo contribuiu para o avanço das reflexões sobre as políticas públicas existentes no contexto de atendimento de SCFV com enfoque no direito de superação da situação de vulnerabilidade através de dinâmicas que propiciem o brincar. Além disso, a discussão dos dados demonstra a importância e necessidade de aprofundamento das discussões acerca da formação da profissional Educadora Social.

**Palavras-chave:** Brincar; Educadores Sociais; Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

SANTOS, Fernanda Henriques Alonso e. **Playing as a mediation technology in the work of Social Educators in a Service of Coexistence and Strengthening of Bonds**. 2021. (Master Thesis in Technology and Society) – Postgraduate Program in Technology and Society, Federal Technological University of Paraná. Curitiba, 2021.

This study investigates play in the context of the basic social protection of the National Social Assistance Policy (PNAS), specifically in the form of Coexistence Service and Strengthening Bonds (SCFV) for children aged 6 to 15 years. The study is linked to the research line “Technology and Work” of the Post-Graduation Program in Technology and Society (PPGTE) of the Federal Technological University of Paraná (UTFPR), which proposes critical and contextualized analysis and reflection of work within the scope of relationships and in this context. sense reflects on the work of Social Educators and the relationships in their daily work and how playing is a technology that can mediate these relationships. The research was developed through a descriptive-exploratory study, of a qualitative character and sought to identify the meanings of playing in the daily work of Social Educators in institutions that serve children and adolescents (from 6 to 15 years old) in social vulnerability in SCFV modality. The research procedures involved theoretical study, literature review and field research through the application of semi-structured interviews and image analysis. Participated in the field study 5 Social Educators from 2 non-governmental social assistance institutions in the city of Curitiba, Paraná, who, as provided for in the PNAS and SCFV guiding documents, execute SCFV serving children and adolescents, from 6 to 15 years old. The theoretical study resulted in the identification of four concepts about playing that are central to the cultural historical perspective and a central concept in the SCFV guiding documents: (1) the concept of the imaginary situation; (2) function and action of objects in the play situation; (3) Mobility - entering and leaving the real and imaginary world; (4) Collective and individual imagery; (5) Coexistence and bond. These concepts were translated into theoretical categories of the study. The empirical categories related to playing were selected by the researcher afterwards the field research, which are: (1) Playing as a work tool; (2) Play as a facilitator of the expression of emotions and a facilitator of the development of creativity; (3) Playing as a means of understanding the child's reality; (4) Playing promotes socialization and bonding; (5) Play facilitates the introduction of themes related to the work of the Social Educator; (6) Play directed by the social educator X Play free. The analysis and discussion from the theoretical and empirical data allowed to establish a dialogue between the information found from the images and the responses of the Social Educators and the theoretical data. The result of the study shows how playing is present in the daily work of Social Educators based on the meanings attributed to playing by the professionals themselves. The study contributed to the advancement of reflections on the existing public policies in the context of assisting SCFV with a focus on the right to overcome the situation of vulnerability through dynamics that encourage play. In addition, the discussion of the data demonstrates the importance and need to deepen the discussions about the formation of the professional Social Educator.

**Keywords:** Play; Social Educators; Historical-Cultural Theory.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

IMAGEM 1 – MODELO DE ENTRETENIMENTO DE ANITA BUNDY .....	40
IMAGEM 2 – LER TAMBÉM É BRINCAR .....	79
IMAGEM 3 – CORRER E DESENVOLVER .....	80
IMAGEM 4 – BRINCAR É CRESCER.....	80
IMAGEM 5 – CONEXÃO .....	81
IMAGEM 6 – CONSTRUÇÃO DE AMIZADES .....	81
IMAGEM 7 – EQUIPE .....	82
IMAGEM 8 – SUMÔ DE ROBÔS .....	82
IMAGEM 9 – BRAÇO ROBÓTICO .....	83
IMAGEM 10 – CATAPULTA ROBÓTICA .....	83
IMAGEM 11 – BRINCAR SEM LIMITES.....	84
IMAGEM 12 – MOMENTOS DE CONSTRUIR (SONHOS).....	84
IMAGEM 13 – FELICIDADE .....	85
IMAGEM 14 – CONTANDO BOLINHAS.....	85
IMAGEM 15 – ACERTE OS OBJETOS NAS LIXEIRAS CORRESPONDENTES.....	86
IMAGEM 16 – DIA LIVRE.....	86

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - ARTIGOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO A PARTIR DO DESCRITOR “BRINCAR” .....	19
TABELA 2 – ARTIGOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO A PARTIR DOS DESCRITORES “BRINCAR AND EDUCADORES SOCIAIS” .....	21
TABELA 3 – ARTIGOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO A PARTIR DOS DESCRITORES “BRINCAR AND POLÍTICAS PÚBLICAS” .....	21
TABELA 4 – ARTIGOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO A PARTIR DOS DESCRITORES “BRINCAR AND TEORIA HISTÓRICO CULTURAL” .....	22
TABELA 5 – ARTIGOS SELECIONADOS PARA O ESTUDO A PARTIR DOS DESCRITORES “BRINCAR AND TECNOLOGIA DE MEDIAÇÃO” .....	22
TABELA 6 – PERFIL DAS EDUCADORAS SOCIAIS ENTREVISTADAS.....	63
TABELA 7 - CATEGORIAS TEÓRICAS SOBRE O BRINCAR.....	65
TABELA 8 - CATEGORIAS EMPÍRICAS SOBRE O BRINCAR.....	67
TABELA 9 - CATEGORIAS DE ASSUNTOS DESTACADOS A PARTIR DA PESQUISA DE CAMPO .....	69
TABELA 10 - O QUE É SER EDUCADORA SOCIAL: DESCRIÇÃO DA FUNÇÃO.....	76
TABELA 11 – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELAS EDUCADORAS SOCIAIS.....	76
TABELA 12 – RELAÇÃO DAS IMAGENS INDICADAS POR CADA EDUCADORA SOCIAL .....	78
TABELA 13 – RELAÇÃO ENTRE AS IMAGENS INDICADAS PARA O ESTUDO.....	87

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CRAS	– Centros de Referência de Assistência Social
CNAS	– Conselho Nacional da Assistência Social
COMTIBA	– Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente
CTS	– Ciência, Tecnologia e Sociedade
ECA	– Estatuto da Criança e do Adolescente
FAZ	– Fundação de Ação Social de Curitiba
LOAS	– Lei Orgânica da Assistência Social
ONU	– Organização das Nações Unidas
PNAS	– Política Nacional de Assistência Social
PPGTE	– Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade
SCFV	– Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SUAS	– Sistema Único de Assistência Social
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TT	– Tecnologia e Trabalho
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UNICEF	– Fundo das Nações Unidas para a Infância
UTFPR	– Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 CONTEXTO DA PESQUISA.....</b>	<b>13</b>
1.1 OBJETIVOS.....	16
1.1.1 Objetivo Geral .....	16
1.1.2 Objetivos específicos.....	17
<b>2 O BRINCAR NA ASSISTENCIA SOCIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA ....</b>	<b>18</b>
<b>3 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>24</b>
3.1 DIMENSÃO SOCIOCULTURAL DO BRINCAR E O CONCEITO DE MEDIAÇÃO..	30
3.2 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DA OCUPAÇÃO HUMANA.....	37
3.3 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: ARTEFATOS TÉCNICOS PARA BRINCAR? ..	41
<b>4 O CAMPO DE ESTUDO: O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS.....</b>	<b>44</b>
4.1 O PAPEL DA EDUCADORA SOCIAL NO SCFV .....	51
4.2 O BRINCAR, A CONVIVÊNCIA E O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO SCFV .....	55
<b>5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....</b>	<b>59</b>
5.1 A PESQUISA QUALITATIVA.....	60
5.1.1 O uso da fotografia na pesquisa qualitativa.....	62
<b>6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>63</b>
6.1 INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO.....	66
6.1.1 O brincar pelo olhar das Educadoras Sociais .....	78
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>98</b>
<b>ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – UTFPR.....</b>	<b>100</b>
<b>ANEXO II – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE</b>	<b>101</b>
<b>ANEXO III – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE .....</b>	<b>102</b>
<b>ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)</b>	<b>103</b>
<b>ANEXO V – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO VI – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS .....</b>	<b>109</b>

## 1 CONTEXTO DA PESQUISA

Este estudo partiu do pressuposto inicial de que ao brincar, a criança e o adolescente, em situação de vulnerabilidade social, podem vivenciar experiências que lhe permitam libertar-se de alguns dos obstáculos presentes em seu cotidiano e no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), uma das modalidades de serviço previsto na Política Nacional de Assistência Social (PNAS), o Educador Social<sup>1</sup> é um profissional que se encontra nos SCFV como parte integrante de um processo de inclusão e proteção social através de ações que buscam diminuir as fronteiras impostas pelas vulnerabilidades sociais vivenciadas pelo público atendido.

O tema do brincar foi abordado nesta pesquisa no contexto da proteção básica da assistência social e o interesse pelo tema surgiu a partir das vivências profissionais da pesquisadora que, graduada em Terapia Ocupacional, trabalha há cerca de nove anos no contexto da assistência social, mais especificamente junto a instituições da assistência social que executam o SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos<sup>2</sup>.

Nestas vivências foi constante a observação de práticas sócio-educativas que utilizavam a atividade de brincar como mediação das intervenções das Educadoras Sociais que atuavam no SCFV. Surgiram a partir de então, dois questionamentos: Qual a relação entre o brincar em espaços de socioeducação e as práticas educativas e de cuidado previstas? O “brincar” pode, ou deve ser priorizado no atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

É de comum conhecimento entre os profissionais que trabalham com infância e adolescência que o brincar é uma importante atividade nesta fase da vida. Assim, a questão principal que se buscou responder através desta dissertação foi: quais significados do brincar se fazem presentes na mediação do trabalho de Educadoras Sociais em instituições que atendem crianças e adolescente (de 6 a 15 anos) em vulnerabilidade social no contexto de SCFV?

Pretendeu-se com a pesquisa intitulada “O Brincar como Tecnologia de Mediação no Trabalho de Educadoras Sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos”

---

<sup>1</sup>Nos documentos relativos à PNAS, assim como na descrição do Código Brasileiro de Ocupações encontra-se a grafia “Educador Social” no masculino. O objetivo desse estudo não inclui a discussões de questões relacionadas aos estudos de gêneros, contudo, compreendendo que o termo no masculino exclui o feminino e não reflete a realidade encontrada em campo o leitor encontrará a partir dessa elucidação o termo “Educadora(s) Social(ais)” no presente estudo.

<sup>2</sup> Segundo os documentos norteadores do SCFV a organização do público participante do serviço se dá através de grupos etários, e este foi o critério de definição do estudo junto à faixa etária de 6 a 15 anos (BRASIL, 2010; 2013; 2014; 2016).

apontar os aspectos relacionados à utilização do brincar como tecnologia mediadora do trabalho junto as crianças e adolescentes em vulnerabilidade, colaborando com a efetividade dos estudos e aplicações desse instrumento no trabalho de Educadoras Sociais.

De acordo com os documentos norteadores do SCFV, apontam para o brincar como um importante aspecto na metodologia dos atendimentos realizados por profissionais Educadores Sociais que utilizam-se do brincar como meio para a transformação social das condições de vida das crianças e adolescentes atendidos e, por isso, espera-se que a Educadora Social compreenda e utilize o brincar como mediação em sua atividade de trabalho, o que remete a problemática apontada neste estudo: Quais significados são atribuídos ao brincar pelas Educadoras Sociais em seu cotidiano de trabalho no atendimento a crianças e adolescente (de 6 a 15 anos) em vulnerabilidade social no contexto de SCFV?

O estudo está vinculado ao Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), linha de pesquisa “Tecnologia e Trabalho” e propõe análise e reflexão crítica e contextualizada do trabalho no âmbito das relações entre educadoras e crianças e como o brincar se faz uma tecnologia que pode mediar as relações sociais. A pesquisa no campo CTS complexifica o termo “tecnologia” a partir de seu conceito ampliado que considera a relação das tecnologias nas mudanças sociais, culturais e ambientais de uma sociedade e as influências sociais no desenvolvimento de tecnologias, assim, a proposta é identificar os significados do brincar nas ações presentes no trabalho das Educadoras Sociais.

De acordo com a descrição do Programa de Pós-graduação em Tecnologia e Sociedade da UTFPR (PPGTE/UTFPR), a linha Tecnologia e Trabalho (TT), se propõem a refletir “sobre a centralidade do trabalho na constituição da sociedade humana (...), a partir da qual o homem, não somente altera, cria e modifica seu entorno mediante o seu labor, mas institui-se, enquanto ser humano, no e pelo trabalho” (UTFPR, 2018), definição esta que se aproxima do objeto de pesquisa uma vez que a proposta do estudo é identificar os significados do brincar para as Educadoras Sociais que atendem crianças e adolescentes (de 6 a 15 anos) em vulnerabilidade social no contexto do SCFV, a partir da perspectiva desses trabalhadores.

As tecnologias promovem mudanças sociais e culturais e influenciam a sociedade e o próprio desenvolvimento de políticas públicas para as crianças em situação de vulnerabilidade social e o campo de estudos que considera os aspectos sociais da ciência e da tecnologia, as consequências sociais de seu avanço, as demandas sociais que impulsionam esses avanços e as mudanças cíclicas que se estabelecem nas sociedades a partir da assimilação e apropriação

de recursos tecnológicos e do desenvolvimento de novas técnicas é o campo de estudos CTS, ou Estudos CTS. (LINSINGEN, et al. 2003).

O modelo tradicional de Ciência e Tecnologia (C&T) sustenta a ideia de uma ciência neutra, em contrapartida, autores como do campo CTS como Linsingen, Bazzo e Pereira (2003), Cutcliffe (2003), apontam para reflexões acerca da relação sociedade, ciência e tecnologia, não só do ponto de vista dos impactos, mas da relação complexa existente nessa temática e apontam o campo CTS como resposta ao modelo tecnocrático tradicional de C&T. Esses autores apresentam discussões e reflexões críticas frente ao modelo tradicional de produção e disseminação de ciência e tecnologia e concordam que o aparecimento de uma política de maior intervenção pública no campo da ciência e tecnologia auxilia na ampliação das discussões acerca da necessidade de democratização do conhecimento científico, sendo este o foco dos Estudos CTS.

Numa análise dos aspectos sociais e das relações que se estabelecem no desenvolvimento da ciência e da tecnologia, pode-se perceber a existência de relações de poder, que se configuram, na maioria das vezes, como forças de exclusão, sendo causas ou sustentação de problemas sociais e neste sentido, o campo CTS se configura como uma possibilidade de discussão e reflexão em relação à questionável soberania da ciência, um convite a pensar e desenvolver C&T sob um ponto de vista ético, de responsabilidade social e de democratização do conhecimento científico.

Em relação à democratização do conhecimento científico, Cutcliffe (2003) Linsingen, Bazzo e Pereira (2003) parecem concordar numa contextualização dos estudos CTS no campo da Educação, destacando que o campo CTS permeia processos educativos no intuito de democratizar o conhecimento científico e oportunizar maior participação da sociedade nos avanços tecnológicos, seja para uso, produção ou análise de seus efeitos, com intuito de aproximar a ciência da sociedade e vice versa.

A pesquisa investigou e descreveu como se dá a valorização ou não da atividade do brincar nas ações de trabalho das Educadoras Sociais, compreendendo que o conhecimento teórico sobre o papel do brincar no desenvolvimento infantil é importante para que esses profissionais promovam o devido acesso ao brinquedo e às vivências de brincar, criando estratégias para que as crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social sejam atores sociais capazes de diminuir os impactos das vulnerabilidades que vivenciam.

Partiu-se do pressuposto de que as práticas envolvendo o brincar são esperadas e valorizadas nos documentos orientadores dos SCFV como possibilidades de mediação de uma melhor participação social e convivência, além de representar um direito da criança e do

adolescente, constituindo-se, portanto, um campo multidisciplinar de caráter social e uma temática presente nas políticas públicas para infância e adolescência.

Além disso, as atividades relacionadas ao brincar possuem espaço importante na agenda dos serviços de atendimento sócio assistencial a crianças e adolescentes em vulnerabilidade social, o que justifica sua relevância na prática dos profissionais que atuam nestes serviços, em especial a Educadora Social.

Outro pressuposto inicial deste estudo é que o brincar é mediado por relações humanas que podem se utilizar de diferentes instrumentos – o brinquedo pode ser considerado um artefato, assim como a brincadeira e a relação entre humanos – e pressupõe-se que, nesta relação, a Educadora Social ocupa um papel importante no favorecimento da ação e na oportunizando vivências mediadoras a um público que muitas vezes tem um acesso restrito devido à vulnerabilidade social a que estão expostos. Neste sentido, a política pública vigente (BRASIL, 2013) sugere que as profissionais Educadoras Sociais utilizem o brincar como metodologia em sua atuação para transformação social.

A estrutura do manuscrito apresenta inicialmente a revisão de literatura, o percurso metodológico e procedimentos de coleta de dados delineada para o estudo. Na sequência, o capítulo 3 apresenta ao leitor a revisão de literatura que justifica a necessidade de investigação sobre o brincar no contexto do SCFV. O capítulo 4 dispõe o referencial teórico com reflexões sobre o brincar e questões relativas à infância a partir da perspectiva da teoria histórico cultura e da ocupação humana. Já o capítulo 5 caracteriza o campo de estudo da pesquisa, com uma descrição breve de alguns marcos na história da assistência e proteção à infância e adolescência no Brasil, considerando o período a partir do século XVIII até a criação do SCFV para crianças de 6 a 15 anos no século XX. Os procedimentos de análise dos dados são apresentados no capítulo 6, com destaque para as imagens que representam o olhar dos participantes da pesquisa acerca do brincar em seu cotidiano de trabalho. Por fim o capítulo “Considerações finais” apresenta os resultados do estudo.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

- Identificar os significados do brincar no cotidiano de trabalho de Educadoras Sociais em instituições que atendem crianças e adolescentes (de 6 a 15 anos) em



vulnerabilidade social no contexto do SCFV, a partir da perspectiva desses trabalhadores.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Apresentar o contexto do SCFV com base na política pública vigente;
- Descrever o brincar a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural;
- Conhecer quem são as Educadoras Sociais e suas funções;
- Identificar os significados que estes atribuem ao uso do brincar.

## 2 O BRINCAR NA ASSISTENCIA SOCIAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Nos documentos direcionadores das intervenções socioassistenciais do SUAS para crianças e adolescentes, o brincar é descrito como ferramenta, ou seja, atividade meio de, e portanto, tecnologia de mediação: “é por meio desses momentos lúdicos que as crianças e os adolescentes observam, exploram, elaboram hipóteses, compreendem o mundo em que vivem e contribuem para resolver situações de conflito no seu cotidiano” (BRASIL, 2010, p. 110).

Ainda de acordo com esses documentos é por meio do brincar que a criança é inserida em seu meio social. O processo de socialização e formação da cidadania se inicia no núcleo familiar em que a criança está inserida, onde ocorre a apropriação de valores sociais e culturais que vivenciam nesse ambiente, e, posteriormente, essa percepção se amplia quando a criança e o adolescente passam a se relacionar com seus pares, através de brincadeiras e jogos, experimentando seu “lugar social” (BRASIL, 2010, p. 75).

O ato de brincar representa um aspecto essencial na formação da criança e do adolescente, entendido como direito fundamental, sendo, portanto responsabilidade do Estado e sociedade medidas que garantam o respeito, proteção, garantia e satisfação do direito de brincar, sendo um aspecto fundamental a oferta de espaços e tempos de brincar diversificados, que ofereçam possibilidades de interação e que contribuam para a constituição da criança enquanto ser humano, com o pleno desenvolvimento de suas potencialidades (BOTELHO, CAMARGO e BUENO 2011; SANTA CLARA, et al. 2017).

E com objetivo de verificar a ênfase ou lacuna existente nas publicações relacionadas ao brincar no campo das políticas públicas da assistência social, educadoras sociais e suas práticas, realizou-se pesquisa de revisão bibliográfica na base de dados Capes utilizando-se os descritores: brincar, brincar “and” educadores sociais; brincar “and” políticas públicas; brincar “and” teoria histórico-cultural e brincar “and” tecnologia de mediação.

Os critérios para inclusão dos artigos no estudo foram:

- Pesquisas relacionadas ao campo das políticas públicas em geral e/ou relacionadas ao contexto da assistência social;
- Estudos que demonstrassem alguma dialogia com a fundamentação teórica histórico-cultural.

Os critérios de exclusão dos artigos foram:

- Estudos com foco na primeira infância (0 a 6 anos);
- Artigos repetidos;
- Artigos com foco no contexto da educação infantil formal;

- Artigos com foco nas questões de gênero;
- Estudos relacionados aos contextos clínico, hospitalar ou da terapia através do brincar.

O levantamento inicial, utilizando o descritor brincar, apontou 2.194 trabalhos. Após a aplicação do filtro “periódicos revisados por pares dos últimos 5 anos”, a busca resultou no número de 607 artigos. A partir da aplicação do filtro “somente artigos em português”, a busca resultou em 97 artigos, dos quais 9 foram selecionados para leitura na íntegra, a partir da leitura prévia dos títulos e resumos e desses 6 foram selecionados para inclusão no estudo, considerando-se os critérios de inclusão e exclusão anteriormente apresentados.

Tabela 1 - Artigos selecionados para o estudo a partir do descritor “Brincar”

Titulo do Artigo	Autor	Ano	Resumo da temática e pontos fortes com relação ao estudo em andamento
Infância, Gênero e brinquedos	Adriana Fraga da Silva	2018	Apresenta reflexões relacionadas as representações sociais que definem brinquedo de menino e brinquedo de menina e problematiza aspectos relacionados às materialidades, através das coisas de brincar. Descreve os brinquedos como tecnologias de gênero que representam práticas que projetam e reforçam a domesticidade feminina desde a infância. Descreve brinquedo como coisas de brincar da criança, artefato da materialidade humana repleto de significados e expectativas sociais que se desenham desde os projetos até a comercialização e uso; Aponta uma conceituação de brinquedos como tecnologia: “os brinquedos fazem parte das tecnologias de poder que constroem relações de gênero” (p.184). O artigo descreve de maneira clara a relação brinquedo x tecnologia: brinquedo como tecnologia de gênero / brinquedo como tecnologia social / brinquedo como tecnologia de poder que constroem relações de gênero; apresenta o brinquedo como "coisas" criadas por adultos para o brincar das crianças e neste sentido os brinquedos representam ideias que os adultos fazem das crianças e sua influência sobre eles;
O brinquedo como médium de comunicação e ludicidade das crianças: contributos para a compreensão dos brinquedos	Maria da Conceição de Oliveira Lopes	2018	Apresenta o brinquedo como meio de comunicação e expressão da ludicidade das crianças. Reflete sobre o brinquedo enquanto artefato dirigido à ação de brincar, nomeadamente das crianças. Faz alusão ao brincar como ação da criança e ao brinquedo como concepção do adulto, resultante de um saber fazer material cuja natureza técnica se diferencia, desde a concepção ao processo de fabricação e finalização. Diferencia o brinquedo artesanal do brinquedo industrial racionalizado. Por fim, indica que mediador de comunicação o brinquedo industrial racionalizado têm a particularidade de influenciar e produzir efeitos nos modos como cada criança pensa a si mesma, pensa o outro e o mundo onde convive. O conceito de brinquedo ao qual o artigo se debruça descreve o brinquedo industrial racionalizado como um meio de comunicação regido por regras histórico-culturais sempre inseridas num contexto social específico. Define ludicidade e sua relação aos conceitos de atividade lúdica, brincar, jogo e brinquedo. Diferencia conceitualmente brincar e jogar; define brincar como uma das manifestações da ludicidade, inerente a todo ser humano. Menciona o brinquedo como artefato técnico. Apresenta um conceito novo "os media" - dispositivos mediáticos - no caso dos brinquedos médium de comunicação-ludicidade, porém não aprofunda este conceito.

Avaliação e análise do Design Thinking aplicado à criação de brinquedos	Rodrigo Diego de Oliveira, Alexandre Antonio Dias	2015	Artigo aborda aspectos que dialogam com o referencial teórico considerado no estudo aqui proposto: a questão acerca de as tecnologias modificam hábitos e comportamentos, entre eles os hábitos e comportamentos relacionados ao uso de brinquedos e brincadeiras, aborda a ideia de brinquedo tecnológico, porém não aprofunda esse conceito. Apresenta a aplicação do Design Thinking na criação de brinquedos, uma abordagem centrada no usuário que utiliza ferramentas de design para gerar inovação e afirma que o acesso cada vez maior das crianças a produtos tecnológicos a partir de 2010 mudou o desejo de consumo, hábitos e comportamentos da relação entre brinquedo e brincar, gerando uma demanda por brinquedos inovadores. O resultado deste estudo apresenta um conjunto de técnicas aplicadas passo a passo durante o desenvolvimento conceitual de um brinquedo, servindo como guia para pessoas que queiram criar jogos e brinquedos com potencial de inovação para atender essa demanda emergente.
Processos educativos e a prática social do brincar em uma organização não governamental	Fernando Luís Pereira Fernandes	2016	O artigo discute acerca das práticas sociais e processos educativos que ocorrem em uma organização não governamental, localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, a qual desenvolve atividades com crianças de sete a 11 anos, no contraturno escolar. Aborda o conceito de convivência. Destaca o brincar como prática social a partir da perspectiva teórica da psicologia histórico-cultural.
Por uma cultura do brincar: experiências do Projeto de Extensão Pedagogia na Rua da Unochapecó	Aline Fatima Lazarotto	2016	Apresenta um relato de experiência do projeto Pedagogia na Rua que tem objetivo de promover experiências do brincar em diferentes espaços comunitários e promover a ressignificação da cultura do brincar, atendendo crianças de 4 a 12 anos de idade, além de diferentes sujeitos da comunidade, pais, cuidadores, amigos. Trata-se de uma atividade itinerante através da organização de espaços lúdicos, envolvendo ateliês de produção de brinquedos, contação de histórias, brincadeiras dirigidas, jogos clássicos, além de diversos brinquedos. A fundamentação teórica apresentada é densa e refere-se ao brincar enquanto direito da criança e as brincadeiras como elemento da cultura. Descreve a brincadeira como elemento da cultura, influenciado e influenciante do desenvolvimento e assimilação cultural pela criança; o brincar é descrito para além de um suporte ao processo de aprendizado, mas uma condição elementar para a criança se desenvolver; os autores utilizados no estudo dialogam com a perspectiva histórico cultural.
Notas para uma relação entre a história da arte e o brinquedo	Liliane Moreira Brignol, Rosângela Miranda Cherem	2018	O artigo aborda a relação brinquedo e arte. As autoras fazem um resgate histórico e cultural do brinquedo no contexto alemão inrterguerras e as influencias da industrialização na produção e comercialização de brinquedos. Aborda a questão da influência dos brinquedos manufaturados ou industrializados na capacidade criativa da criança e reflete sobre o brinquedo como um reflexo da compreensão adulta e sua representação de criança.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados nos artigos selecionados para o estudo após pesquisa na base de dados Capes.

Uma segunda busca foi realizada, com aplicação dos mesmos critérios de inclusão e exclusão. Utilizando a associação dos descritores “brincar and educadores sociais” a busca apontou inicialmente 170 trabalhos; Após a aplicação do filtro “periódicos revisados por pares dos últimos 5 anos” este número foi reduzido para 47 artigos; com aplicação do filtro “somente artigos em português” a busca resultou em 30 artigos, dos quais somente 1 foi selecionado a partir da leitura do título e resumo, sendo este incluído no estudo uma vez que correspondeu aos critérios de inclusão. Este único artigo selecionado demonstrou a partir de sua leitura na íntegra uma irrelevância em relação ao estudo em andamento uma vez que se

propõe a avaliar o impacto na formação social, porém seu foco está no impacto das ações do projeto na educação formal escolar de seus participantes (ROCHA, 2018).

Tabela 2 – Artigos selecionados para o estudo a partir dos descritores “brincar and educadores sociais”

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo da temática e pontos fortes com relação ao estudo em andamento</b>
PROJETO SER CRIANÇA: AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	Rocha, Valter Moreira, Jr. ; Giroletti, Domingos Antonio ; Lima, Reginaldo de Jesus Carvalho	2018	Apresenta avaliação do Projeto Ser Criança “Educação pelo Brinquedo”, analisando os resultados por ele produzidos na formação social de crianças e adolescentes dele participantes. Trata-se de um projeto executado por uma organização do Terceiro Setor nas cidades de Curvelo e Araçuaí, em Minas Gerais. Este artigo fundamenta-se em pesquisa descritiva que envolveu a análise de dados quantitativos e qualitativos advindos de fontes bibliográficas, documentais e entrevistas. . Pelos resultados da pesquisa pode-se concluir que os alunos das escolas parceiras do Projeto apresentaram melhor desempenho escolar em comparação com aqueles obtidos pelos estudantes de outras escolas. A pesquisa revelou que o Projeto contribuiu na formação de crianças e jovens por meio de ações educativas inovadoras e de uma metodologia inclusiva.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados nos artigos selecionados para o estudo após pesquisa na base de dado Capes.

Uma terceira busca foi realizada utilizando-se os descritores “brincar” e “políticas públicas”, associados por meio do booleano “and”. O resultado inicial da busca foi de 314 trabalhos; 85 após aplicação do filtro “periódicos revisados por pares dos últimos 5 anos”, dos quais 18 eram artigos em português, sendo 1 selecionado a partir das leituras dos títulos e resumos e incluído no estudo por corresponder aos critérios de inclusão.

Tabela 3 – Artigos selecionados para o estudo a partir dos descritores “brincar and políticas públicas”

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo da temática e pontos fortes com relação ao estudo em andamento</b>
O lazer infantil: nos espaços públicos de Barcelona.	Pinheiro de Almeida, Marcos Teodorico ; Goncalves Siebra, Lucia Maria	2015	O propósito do estudo realizado em Barcelona foi de investigar como os usuários utilizam, se apropriam e escolhem os espaços públicos, destinados ou não ao lazer. A investigação tentou compreender como estes espaços são organizados e, o mais importante, como as crianças e os pré-adolescentes percebem, utilizam e se apropriam dessas praças públicas como espaços para o lazer e o brincar. Trata-se de um estudo de caráter qualitativo que utilizou observações não participantes e aplicação de questionários estruturados sobre a preferência de praças públicas e sobre o brincar, com sujeitos de 8 a 12 anos. O artigo aborda aspectos importantes relacionados a como crianças e adolescentes se apropriam de espaço de brincar na cidade e aponta que as transformações industriais são responsáveis por uma diminuição da "transmissão da cultura lúdica entre crianças, adolescentes e adultos. Chama atenção o método utilizado (entrevistas e questionários sobre o brincar) e os resultados apontados que demonstram categorias relacionadas a situações lúdicas e ações lúdicas, e pluralismo das manifestações lúdicas; além disso o público alvo relaciona-se e dialoga com a faixa etária do contexto do estudo em andamento.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados nos artigos selecionados para o estudo após pesquisa na base de dado Capes.

No bloco de busca em que utilizou-se a associação dos descritores “brincar and teoria histórico cultural” resultou em 236 artigos, sendo 80 “periódicos revisados por pares dos últimos 5 anos” e somente 51 em português, dos quais, a partir da leitura dos títulos e resumos selecionou-se apenas 1 para inclusão no estudo a partir dos critério pré definidos, apesar de enquadrar-se no critério de exclusão por ser tratar de um estudo no contexto da educação infantil formal, foi selecionado por enquadrar-se como um estudos que demonstrou dialogia com a fundamentação teórica histórico-cultural.

Tabela 4 – Artigos selecionados para o estudo a partir dos descritores “brincar and teoria histórico cultural”

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo da temática e pontos fortes com relação ao estudo em andamento</b>
A atividade do brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural	Elaine Sampaio Araujo	2018	O trabalho apresenta as contribuições teóricas da psicologia soviética sobre o brincar, e possibilita a compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento da criança com base numa concepção que a considera como sujeito constituído historicamente. A relação entre o brincar e o desenvolvimento infantil foi objeto de investigação em pesquisa envolvendo escolas municipais de educação infantil do município de São Paulo. A relevância do tema apresenta-se pela necessidade de debater a organização do ensino na infância considerando a atividade principal da criança: o brincar.

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados nos artigos selecionados para o estudo após pesquisa na base de dado Capes.

Considerando-se a relevância e alinhamento do presente estudo com a Linha Tecnologia e Trabalho (TT), do Programa de Mestrado em Tecnologia e Sociedade da UTFPR e a proposta de analisar e refletir crítica e contextualizada acerca do brincar como tecnologia mediadora das ações do trabalho de educadores sociais junto a crianças e adolescentes, a pesquisa de revisão bibliográfica aponta uma lacuna que justifica e reforça a relevância deste estudo: apenas 1, dos 75 trabalhos encontrados a partir da busca com o descritor “brincar and tecnologia de mediação” demonstrou alinhamento aos critérios de inclusão. Este estudo observou, a partir da perspectiva de Vygotsky a interação de uma criança de 6 anos com a tecnologia e demonstra como a criança mesmo sem acesso a tablet utiliza o recurso com uma destreza própria (FRANCISCO e SILVA, 2015).

Tabela 5 – Artigos selecionados para o estudo a partir dos descritores “brincar and tecnologia de mediação”

<b>Título do Artigo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Resumo da temática e pontos fortes com relação ao estudo em andamento</b>
Criança e apropriação tecnológica: um estudo de caso mediado pelo uso	Francisco, D ; Silva, A	2015	O artigo contextualiza o uso de recursos tecnológicos no cotidiano e aborda o processo de interação de uma menina de seis anos de idade com computador e tablet. Por meio deste trabalho, é relatado como tal criança interagiu com estes recursos tecnológicos durante quatro sessões de observação, a partir da perspectiva vygotskiana, em especial no conceito de

do computador e do tablet		cultura. Trata-se de uma abordagem de pesquisa qualitativa que utilizou de um estudo de caso. Os resultados do estudo apontam que mesmo sem fazer uso de computador e do tablet a criança já tinha um conhecimento prévio sobre estes equipamentos e, ao longo da pesquisa, foi se apropriando cada vez mais de informações sobre a usabilidade destes recursos, mesmo estando em processo inicial de aquisição do código escrito. Por fim o estudo demonstra que a interação da criança com este recurso tecnológico para ação de brincar ocorre cada vez mais cedo e de forma “naturalizada”.
---------------------------	--	---

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados encontrados nos artigos selecionados para o estudo após pesquisa na base de dado Capes.

A revisão de literatura evidenciou uma lacuna na temática relacionada ao brincar no contexto da assistência social. Destaca-se que de um total de 2989 trabalhos apontados na busca inicial, apenas 10 corresponderam aos critérios de inclusão e exclusão do presente estudo.

Os resumos analisados, em sua maioria, abordavam a questão do brincar como apoio ao aprendizado escolar ou como recurso terapêutico na atenção a saúde infanto-juvenil o que aponta para uma lacuna científica no que se refere a estudos que relacionem a temática brincar; Educadores Sociais; Tecnologia de Mediação; Teoria Histórico-Cultural no contexto da política pública para a infância, justificando assim a relevância do presente estudo.

Apenas 2 (dois) dos estudos selecionados, focavam especificamente a temática do brincar no contexto de projeto social e sua relação com o trabalho de educadores sociais. Estes estudos buscaram discutir sobre as práticas sociais de organizações não governamentais que atendem crianças de 7 a 11 anos em contraturno escolar e apontam o brincar como prática social e o conceito de convivência considerando aspectos teóricos da teoria histórico cultural, demonstrando proximidade com o campo de estudo e com a fundamentação teórica da presente pesquisa (FERNANDES, 2016; ROCHA et al., 2018).

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A valorização das questões sociais que atingem a infância e adolescência tem se refletido em políticas públicas mais específicas com foco ao enfrentamento do descaso com a infância, conforme demonstrado por autores como: Ariès (1978), Barbosa e Magalhães (2008).

No Brasil, as discussões e pesquisas sobre as condições da criança, a luta pela defesa dos seus direitos e as práticas de assistência à infância e adolescência antecederam a aprovação Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e favoreceram reflexões acerca dessa problemática a partir da instituição do “Ano Internacional da Criança” (1978), evoluindo-se do Código para Menores, de 1927, para o Código de Menores, de 1979, até a elaboração do ECA, em 1990. (LIMA, 2006).

Em 1988, com a Constituição Federal e as mudanças políticas no cenário brasileiro, era necessário adequar as políticas direcionadas à criança e ao adolescente aos princípios democráticos. Assim, as mobilizações da época resultaram na aprovação Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), o que representou um marco para que crianças e adolescentes fossem entendidos como sujeitos de direitos e deveres e alvos de políticas públicas específicas (LIMA, 2006).

Anteriormente a estas discussões, há muito se ouve sobre a importância de momentos de brincar na etapa de desenvolvimento que se denomina infância e é notória, na cultura ocidental e em todos os espaços onde circulam crianças a prerrogativa de que estas precisam brincar, de que devem brincar e de que cabe ao adulto promover e valorizar momentos de brincadeira. Seja em escolas, hospitais, instituições de acolhimento, centros de convivência, em casa, na rua, nas praças... Crianças brincam!

A perspectiva do brincar enquanto direito fundamental e necessário ao desenvolvimento humano da criança e do adolescente foi claramente apontada na Declaração Universal dos Direitos das Crianças, em seu princípio de número 7 que, enfatiza ao lado do direito à educação, o direito ao brincar: "Direito a educação gratuita e ao lazer infantil: (...) A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito"; o que impõe ao Estado, sociedade e família, a obrigação de respeito, proteção e de satisfação deste direito fundamental (UNICEF, 1959).

A implantação do ECA reforçou este aspecto e forneceu diretrizes para que a PNAS valorizasse e promovesse o desenvolvimento de ações de assistência às crianças e



adolescentes em serviços que promovessem acolhimento, participação social, convívio e desenvolvimento de potencialidades específicas a este público. A partir da PNAS e da implantação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS), foram tipificados os serviços a serem ofertados para o público infanto-juvenil, dentre eles o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de 6 a 15 anos, que se configura como “espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo” (BRASIL, 2014 p. 22; BRASIL, 2013; BRASIL, 1990).

O brincar (e termos correlatos como: lazer, lúdico, ludicidade, jogo e recreação) aparece nos documentos norteadores do SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos como uma das “aquisições e conquistas” almejadas “durante e após participação no serviço” com garantia do acesso a “práticas lúdicas, esportivas, cognitivas, de lazer e cultura” e a possibilidade de expressão mediada por “brincadeiras e atividades lúdicas, resignificando e simbolizando as experiências vividas” (BRASIL, 2010, p. 129).

“O Mundo da Criança abarca a infância em sua plenitude. Ter infância é direito de toda criança, direito de brincar, ir à escola, ser cidadã, falar, expor seus pensamentos e expressar seus sentimentos. A infância exige que seja assegurada à criança sua condição de estar em desenvolvimento, vivenciando mudanças dinâmicas e sistêmicas constantemente, conforme contexto sociocultural do qual faz parte, na medida em que necessitam de cuidado e proteção integrada ao longo do seu desenvolvimento” (BRASIL, 2010, p. 76).

A exploração do brincar, individualmente ou em grupo, de forma direcionada ou espontânea, favorece a convivência e o fortalecimento de vínculos entre pares. O brincar é uma atividade espontânea da criança, onde a mesma demonstra suas habilidades sociais, motoras e psíquicas além de desenvolver autonomia, linguagem e habilidades de decisão e escolha (SANTOS, MARQUES e PIEIFER, 2006).

As mudanças na configuração da sociedade são provenientes de transformações sociais em que a distribuição do capital não é equitativa, o que gera carências de ordem econômica, social e relacional, com sofrimento biopsíquico social para crianças e adolescentes que se manifestam como transtornos de ansiedade, de humor e alimentares, dificuldades escolares, alteração de condutas, alterações de estrutura psíquica como as psicoses, fobias, depressões graves com risco de suicídio, dependência química, além de exposição a vulnerabilidades decorrentes da pobreza e da negligência familiar e comunitária, conforme demonstra o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2016).

Apesar do ECA determinar em seu artigo 5º que “nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1990) observamos na sociedade atual crianças e adolescentes sendo constantemente expostos ao abandono, especialmente do Estado de Direito que lhes é negado e que refletem em maus-tratos provenientes da fragilidade das estruturas familiares, e do Estado Democrático, resultado e resultante de inúmeros outros problemas sociais.

São esses efeitos degradantes que provocam a vulnerabilidade de crianças e adolescentes, abandonados por pais, Estado e sociedade, sem garantias de liberdade, proteção e de possuírem direitos e segurança para exercerem com naturalidade as atividades ocupacionais inerentes à infância que representa um período de experimentação e desenvolvimento de habilidades para vida adulta (SANTOS, MARQUES e PIEIFER, 2006).

Dos séculos XII ao XVII, a infância era percebida de diferentes formas e com diferentes sentidos nos campos político, social, econômico e cultural. De forma genérica e seguindo os padrões sectaristas de poder econômico, as crianças eram rigidamente formadas no intuito de adquirirem os comportamentos socialmente exigidos. A criança era vista como ‘adultos em miniatura’, força de trabalho, e assim era introduzida na vida adulta a partir dos sete anos de idade para ajudar a família economicamente ou cooperar com as atividades desenvolvidas no âmbito familiar (ARÍES, 1981).

Em classes economicamente desfavoráveis eram trabalhadoras, responsáveis pelos encargos familiares por onde grassava a fome e a miséria, deixadas à própria sorte nas ruas, vendidas como escravas, e usadas de muitas formas como foram nas guerras incluindo a famosa Cruzada das Crianças. A infelicidade da vida na infância recheia os livros sagrados, basta vermos a luta de David contra o fariseu Golias, a literatura de romances, em épicos, como na *Ilíada* em que um adolescente de 15 anos é o principal protagonista de uma escalada sem fim de crueldades. Os contos de folclore brasileiros como Sacy Pererê, O Menino do Pastoreio, e os europeus como João e Maria, abandonados pelos pais, Cinderela, ou as histórias de divertimento asiático em que as crianças eram deformadas, basta lermos as histórias de Pushkyn, Defoe, Dickens assim como Jorge Amado, entre muitos outros.

Com evidência podemos saber que no Brasil os folguedos infantis, os tratos sociais e culturais de grande parte da população, especialmente do campo, das pequenas cidades e vilas quilombolas e das tribos indígenas prezaram para o bem do divertimento como período necessário de transição da criança ao adulto. É importante por essas razões preliminares sabermos a consistência das atividades propiciadas por profissionais da assistência social,

considerando o repertório de conhecimentos em uma praxis social que alcance esse bem, o brincar.

Para os europeus, e grande parte das colônias, que se mantiveram no regime do trabalho infantil, este período histórico não concebia a infância como uma fase de transição, uma época de aprendizagens, de crescimento pessoal, de empoderamento e reconhecimento, muito menos de apropriação de técnicas, de saberes na socialização do indivíduo como nos mostra a abordagem cultural-social de Vygotsky que o desenvolvimento psíquico da criança acontece através de um processo relacional de ensino e aprendizagem.

A infância foi sempre relegada a um estado secundarizado, como uma situação de impasse entre um presente impulsivo e um futuro desorientado e não imaginado. A busca do bem para a criança significa um futuro promissor, um trabalho e emprego garantidos se as condições inóspitas da tradicional aprendizagem escolar possibilitar, se não houver evasão e abandono escolar, geralmente configurada para o trabalho e ‘ajudar os pais’.

Neste estudo o referencial teórico histórico cultural de Vygotsky (1989) permitiu ampliar a noção da importância do brincar para demais funções superiores do pensamento humano. Este autor demonstra a importância do brincar para o desenvolvimento, mas para além desta noção teórica de desenvolvimento Vygotsky também colabora para a compreensão da construção do pensamento da própria criança. Nesta perspectiva não há humanidade sem pessoas que a produzam a partir de e com as condições sociais e históricas que possibilitam sua emergência e configuram seu desenvolvimento.

Estudos sobre o brincar, a partir de Vygotsky (1989, 2000, 2013, 2018), entre outros teóricos da psicologia social comunitária, enfatizam a liberdade compromissada com o bem-estar, com a transformação dos modos perceptivos possibilitando a criação de conceitos, de reconhecimento que propiciam a superação de estados de sofrimento através de decisões que se efetivam na atividade participativa e colaborativa. O brincar corresponde a modos relacionais e interacionais que ativam sentimentos de realização pessoal, em que a apropriação de saberes é, entre pares, compartilhada.

Vygotsky (1989) descreve que a ação de brincar representa a experiência pela qual a criança se apropria da cultura na qual está inserida, e neste sentido tem extrema importância no desenvolvimento humano. O brincar promove a internalização das realidades sociais e culturais e potencializa o desenvolvimento humano. As relações estabelecidas entre aprendizagem e desenvolvimento se estabelecem muito antes das crianças serem introduzidas no processo de aprendizado escolar formal, e ocorre de maneira espontânea e desde a mais

tenra idade através das experiências e explorações espontâneas da criança ao agir e interagir por meio do brincar (VYGOTSKY, 1989).

Também se considerou no presente o campo da Terapia Ocupacional que na perspectiva da ciência da ocupação humana, compreende o brincar como a ação pela qual a criança explora brinquedos e brincadeiras de forma espontânea e organizada, com finalidade de satisfação, entretenimento, alegria e diversão, uma das principais ocupações da infância. Neste sentido entende-se que o brincar é fazer, enquanto realidade objetiva, e ser, enquanto atitude criativa, que possibilita contentamento e oposição à dureza da realidade concreta do mundo (PARHAM e FAZZIO, 2000).

Sabe-se que ao brincar, a criança e adolescente pode experimentar vivências reguladoras que lhe permitam (re)criar e (re)estabelecer canais de comunicação que refletirão no seu desenvolvimento. Assim, seja em função das normativas reguladoras da política de assistência social, seja através do campo da terapia ocupacional, ou ainda a partir da matriz teórica histórico cultural, o brincar deve, e faz parte das infâncias (REZENDE, 2008; 2009).

Sim, infâncias no plural uma vez que este estudo compreende o conceito de infância como uma construção histórica e social, afinal somos sujeitos sociais inseridos ambientes culturais diversificados. Por essa razão, não existe apenas uma infância, mas infâncias, construídas a partir de elementos culturais e históricos diferenciados – raça, etnia, situação econômica, sociocultural, entre outros. Por exemplo, algumas culturas introduzem as crianças no mundo do trabalho precocemente, ou ainda algumas condições sociais às expõem precocemente ao mundo do adulto, em qualquer desses contextos pode-se observar crianças manipulando objetos numa ação de criação espontânea em busca de satisfazer sua necessidade de brincar.

A importante contribuição de Vygotsky e da Teoria Histórico Cultural em considerar o desenvolvimento humano como resultante de um processo intrapessoal, decorrentes de eventos interacionais que surgem das relações sociais, compreende a situação imaginária e a possibilidade de criação como dimensão central da brincadeira, uma prática dialética em que se estabelece ao mesmo tempo a distração e a aprendizagem, onde se inicia e se aprimora o desenvolvimento cognitivo da criança (VYGOTSKY, 1989).

O brincar tem intrínseca relação com o desenvolvimento humano e representa a ação da criança que lhe proporciona saltos qualitativos pelo qual ela se apropria da realidade em que vive, o domínio social contextualizado prevalece e se abre para novos conhecimentos, ao se relacionar e se integrar com a sua cultura e com seus pares (VYGOTSKY, 1989).

Na brincadeira a criança se desloca entre a cultura e o imaginário, um deslocamento das formas que ainda não possui domínio, que pertence ao mundo dos adultos, que, no entanto, se faz propício para que essa situação imaginária, através do faz de conta, a faz assumir diferentes papéis, ou seja, é ao brincar que a criança consegue ir além do seu comportamento habitual, atuando num nível superior ao que ela realmente se encontra. O que Vygotsky (1989) denominou de “zona de desenvolvimento proximal”, ou “zona de desenvolvimento imediato” para caracterizar a importante função que a brincadeira tem no desenvolvimento:

“O brinquedo cria na criança uma zona de desenvolvimento proximal, que é por ele definida como a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.” (VYGOTSKY, 1989, p.112).

Ao brincar a criança age e aprende porque se alimenta de relações externas numa esfera cognitiva que depende de motivações internas. Para uma criança muito pequena, os objetos têm força motivadora, determinando o curso de sua ação, já para a criança mais velha na situação de exploração de brinquedos os objetos perdem essa força motivadora e a criança, quando vê o objeto, consegue agir de forma diferente em relação ao que vê, pois ocorre uma diferenciação entre os campos do significado e da visão, e o pensamento, que antes era determinado pelos objetos do exterior, passa a ser determinado pelas ideias (VYGOTSKY, 1989).

A criança pode, por exemplo, utilizar um palito de madeira como uma seringa, folhas de árvore como dinheiro, enfim, ela pode utilizar diversos materiais que venham a representar uma outra realidade, o que podemos chamar de brinquedos não estruturados (VYGOTSKY, 1989).

Encontramos na teoria histórico cultural a ideia de que a criança é capaz de refletir de maneira consciente sobre conceitos cotidianos durante a brincadeira. Ao brincar as crianças imitam os adultos, o que reforça a prerrogativa de que a brincadeira é uma ação da criança refletida diretamente pelas experiências cotidianas que vivencia, sendo as regras, a organização e contexto da situação de brincadeira reflexos do contexto real em que a criança vive e aqui está a relação dialética entre real, imaginário e criatividade (ELKONIN, 2009; VYGOTSKY, 1989, 2018).

Assim, compreendemos a partir da perspectiva histórico-cultural que, de fato, as experiências e situações de brincadeira vivenciadas pelas crianças são determinadas pelas

condições sociais que lhes serão oferecidas, assim como as regras da vida cotidiana que a criança vivencia e estas por sua vez, determinarão como a brincadeira será promovida.

Entendemos que as vulnerabilidades materiais e relacionais<sup>3</sup> existentes no contexto de estudo desta pesquisa, assim como as mudanças provocadas no habitus social diante do avanço tecnológico são componentes que impactam diretamente a compreensão do adulto acerca da atividade de brincar das crianças assim como forma como promovem ou não os momentos de brincar e com objetivo de promover esta reflexão a seguinte seção desta pesquisa reflete sobre essa dimensão social e cultural do brincar.

### 3.1 DIMENSÃO SOCIOCULTURAL DO BRINCAR E O CONCEITO DE MEDIAÇÃO

Considerou-se importante trazer para reflexão neste estudo questões relacionadas às influências socioculturais sobre a atividade humana do brincar, bem como sobre os brinquedos enquanto artefatos construídos pelos adultos para esta ação e conseqüentemente uma representação de infância de uma dada sociedade e de sua cultura.

A premissa é a de que a criança não brinca de maneira isolada, mas inserida em uma cultura da qual ela se apropria, e também transforma, à medida que vivencia brincadeiras, a partir da compreensão de cultura como um conjunto de símbolos e significados representativos, produzidos pelo homem em sua coletividade (BROUGÈRE, 2008).

A atividade prática que a criança realiza desde a mais tenra idade, inicialmente na exploração do próprio corpo e posteriormente, na exploração de objetos é representativa do trabalho produtivo do adulto. Essa exploração da criança precisa da mediação de outra pessoa, reforçando a característica de mediação social naturalmente existente na exploração do brincar: Quem brinca, brinca com alguém, ou com alguma coisa. (REZENDE, 2008, 2009; VYGOTSKY, 1989).

É por meio da experiência e interação social presente na brincadeira que se constrói a complexidade e as capacidades das crianças para mudar o significado dos objetos que manipula, as regras da sociedade são aprendidas por meio do jogo de papéis e as crianças movem-se para dentro e fora da brincadeira, num movimento entre real e imaginário, para determinar as regras que nortearão a mesma (ELKONIN, 2009; VYGOTSKY, 1989, 2018).

---

<sup>3</sup>No documento “Concepção de Convivência e fortalecimento de vínculos” vulnerabilidade relacional é descrita como exposição a situações e tensões no campo das relações e interações sociais, em que se tem a dificuldade em lidar com elas. Neste documento estão caracterizadas sete vulnerabilidades sociais: conflitos, abandono, preconceito/ discriminação, apartação, confinamento, isolamento e violência (BRASIL, 2017).

A importância do brincar na socialização é cientificamente reconhecida sob a hipótese de que brincando a criança estabelece e fortalece seus vínculos sociais. A infância é um momento de fácil assimilação do “arcabouço” cultural em que o indivíduo está inserido, e o brincar torna-se importantíssimo nesse processo (VYGOTSKY, 1989, 2000, 2018; KISHIMOTO, 2002; ELKONIN, 2009). Portanto a brincadeira é uma oportunidade para a criança constituir-se culturalmente, ou seja, uma forma de atividade de participação social que possibilita a apropriação, a ressignificação e a (re) elaboração da cultura pela própria criança.

Como o adulto, a criança não se satisfaz apenas com a realidade concreta, ela necessita vivenciar experiências com o imaginário, o qual é resultado de um arcabouço que se constitui no contato e vivência com as representações, as imagens, os símbolos e os significados disposto na cultura. Assim, a criança brinca com e a partir de substâncias materiais e imateriais que lhe são acessíveis no contexto cultural em que está inserida (VYGOTSKY, 1989, 2000, 2018).

Existe uma relação entre a maneira como se brinca, ou, com o que se brinca, e as características socioculturais de uma dada sociedade, o que nos levou a necessidade conceituar brevemente Sociedade e Cultura, sem a pretensão de esgotar o tema: Cultura pode ser entendida como um sistema de símbolos e códigos sociais, organizados em subsistemas – sociedades – que influenciam diretamente os pensamentos, ações e comportamentos humanos. Cada cultura representa o código de um contexto social individualizado, porém globalizado, principalmente se tratando de sociedades complexas, em que variados ‘códigos’ coexistem e se mesclam – aspectos interculturais (VELHO e VIVEIROS de CASTRO, 1978).

Sirgado (2000) realizou reflexões acerca deste assunto a partir dos apontamentos sobre aspectos culturais presentes na obra de Vygotsky (1986-1934), e sua análise demonstra que a perspectiva histórico-cultural provocou mudanças na compreensão da relação indivíduo-sociedade nos estudos sobre desenvolvimento infantil e apontou a necessidade de considerar o quanto o meio social age na criança e não como a criança se comporta em seu meio, fomentando a percepção de que o desenvolvimento humano é um processo cultural e histórico. Sirgado (2000) demonstra que na obra de Vygotsky

“a história do Homem é a história da transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura (...). As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana” (SIRGADO, 2000, p.51).

A base da teoria de Vygotsky é o social e o cultural no desenvolvimento da criança e Sirgado (2000, p. 53), na tentativa de traduzir este conceito, define social como a “expressão

das múltiplas formas que pode tomar a sociedade”, seria ao mesmo tempo condição e resultado do aparecimento da cultura:

“condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível e a emergência da cultura seria impensável (...) e resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais” (SIRGADO, 2000, p. 53).

Outro autor que colabora com esta concepção de cultura como condição e resultado de uma dada sociedade é Hartmut Rosa (2019). Rosa demonstra que as transformações sociais se dão a partir da interação entre as estruturas temporais de uma sociedade, que por sua vez são determinadas por exigências culturais dominantes e modelos coletivos em que “os indivíduos são forçados (...), sob pena de exclusão, a definir seu engajamento nas respectivas esferas sociais de forma exata e sequenciada, com ajuda de planos, horários (...)” muitas vezes alheios à vontade e interesse pessoal e individual dos atores (ROSA, 2019, p. 20, 21).

As estruturas temporais desempenham na sociedade uma função normativa e cognitiva que ampara o “habitus social dos indivíduos” e a partir da qual os “fenômenos sociais” são redesenhados de tempos em tempos (ROSA, 2019, p. 21).

Podemos inferir das reflexões de Rosa (2019) que, assim como os processos de aceleração do tempo e as transformações sociais são determinados por aspectos culturais predominantes em uma sociedade, como, por exemplo, a divisão social das fases da vida (infância, adolescência, juventude, adulto, idoso) e as tarefas e papéis sociais esperados em cada uma dessas fases pode mudar conforme o ambiente e ou o momento social de uma dada cultura. Assim a cultura lúdica também é influenciada pela cultura global de uma dada sociedade, a qual revela as representações de infância de um dado contexto histórico cultural, como veremos a seguir.

É importante compreender a concepção de infância, brinquedo, e brincadeira com um constructo da história e da evolução da sociedade. Neste sentido, encontramos em Elkonin (2009) uma relação direta entre a história do brinquedo e a história da criança na sociedade, demonstrando que a concepção de infância e de lúdico se modifica de acordo com a organização social e os ideais de uma dada organização social (ELKONIN, 2009). De acordo com a compreensão e a posição ocupada pela criança na sociedade se transformam também as experiências vivenciadas pelas crianças em suas brincadeiras assim como seus conteúdos (ELKONIN, 2009).

Ao considerar a história do brinquedo e sua relação com as concepções que regem e organizam uma sociedade, Elkonin (2009) demonstra que o surgimento de alguns brinquedos



está relacionado à origem de ferramentas de trabalho dos homens e de utensílios sagrados e estes são introduzidos por adultos nos contextos das crianças, sendo os adultos, figuras que mediam e incentivam (conscientemente ou não) a aquisição de hábitos sociais, quase que numa ação de formar as crianças a partir da concepção predominante em seu contexto cultural (ELKONIN, 2009).

Com relação à história da criança na sociedade, o século XVIII representa um marco de mudanças na concepção de infância. Os moralistas da época influenciaram a concepção com ideias que incentivaram uma separação entre atividades e brincadeiras próprias ou impróprias para as crianças. Surgiu nesta época, o entendimento de que havia na criança uma pureza que deveria ser preservada – era o chamado sentimento de infância – cabendo principalmente às famílias com melhor situação monetária prover cuidado aos filhos e a oportunidade de sobrevivência e desenvolvimento aos mesmos. Assim, ir à escola era reservado a poucos, de famílias abastadas, aos demais restava o ingresso no mundo do trabalho, não lhes cabendo o direito ao sentimento de infância, sob as fortes influências da Revolução Industrial (ARIÉS, 1978).

Ariés (1978) evidencia em seu resgate historiográfico que, independente do lugar ocupado pela criança em uma sociedade, ela sempre foi parte da mesma, inicialmente sendo considerada como um adulto em miniatura, inclusive representando força produtiva de trabalho, tendo em vista seu vigor físico. Na medida em que a sociedade se complexifica, essa compreensão se modifica, passa-se a considerar a infância como uma fase de vida distinta, cabendo à família a responsabilidade e a função de cuidar e acompanhar a criança na transição entre a infância e o ser adulto, processo este no qual a criança passa a vivenciar a aprendizagem dos códigos sociais e da ação sobre os objetos.

A partir dessa nova concepção de fases de vida, a infância passa a ser compreendida como uma fase que se caracteriza, dentre outros aspectos, pela exploração e vivência de brincadeiras e para Vygotsky (1989), é por meio da brincadeira que a criança se apropria criativamente das práticas sociais próprias dos grupos aos quais pertence, aprendendo sobre si mesma e sobre o contexto sócio cultural em que vive.

Assim, brinquedo e brincadeira constituem espaços de apropriação e formação de significados, oportunidade de criar e também de transgredir, ação pela qual a criança não somente absorve a cultura em que está inserida, mas também a interpreta e transforma, ou seja, as crianças não apenas reproduzem cultura imitando o mundo dos adultos, mas ela também a produz.

O brinquedo pode ser representativo simbólico de uma função real e ao mesmo tempo é um objeto que pode ser manipulado pela criança a partir de sua criatividade, podendo ou não estar condicionado a regras (VYGOSTSKY, 1989; BROUGÈRE, 2008; CORSARO, 2009).

Entende-se o brincar como uma atividade humana própria da criança (porém não restrita a ela) e os brinquedos como artefatos que quando manuseados favorecem o brincar. Considera-se que tanto a ação (brincar) quanto os artefatos (brinquedos) estão inseridos num contexto histórico-cultural e por isso carregam características importantes da cultura e do momento histórico no qual estão inseridos e representam produtos do mesmo. Em tempo, cabe ainda ressaltar que a ação de brincar não está condicionada somente ao manuseio de brinquedos, esta também se dá na ação ausente de artefatos, conforme demonstram Parham e Fazzio (2000).

O brinquedo tem sim o princípio de estimular a brincadeira e convida a criança para ação de brincar, portanto podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira, compreendendo-a como uma atividade livre, que não pode ser delimitada e que, ao gerar prazer, possui um fim em si mesmo.

A perspectiva histórico-cultural afirma que o brincar e o brinquedo têm papel fundamental na estruturação e na composição do desenvolvimento humano, o qual ocorre na relação direta entre o ser humano e a cultura na qual está inserido, constituindo “atividades culturais principais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores na idade pré-escolar” (KÄMPF e PAN, 2019, p. 272). A relação entre brincar e cultura foi evidenciada por Kämpf e Pan (2019) nas seguintes palavras:

“Compreendemos o brincar como uma linguagem e como a nossa primeira forma de cultura. Sob essa ótica, a cultura é algo da ordem imaterial: é o jeito de as pessoas se relacionarem, se comunicarem, é o modo como as crianças brincam, como os adultos vivem, trabalham, fazem arte, filosofam, escrevem e leem os mais diversos textos. Portanto, o brincar é uma manifestação humana construída social e historicamente que apresenta funções diferenciadas em cada etapa da vida e tem importância fundamental no desenvolvimento infantil. (...) Nesse contexto, é o caráter social das situações lúdicas, seus conteúdos, procedimentos e estratégias que sugerem o desenvolvimento do próprio brincar supondo regras socialmente construídas.” (KÄMPF e PAN, 2019, p. 277, 278).

Podemos afirmar que o ser humano se humaniza na medida em que assimila os códigos culturais de seu grupo e momento social. Nessa perspectiva, Kämpf e Pan (2019) afirmam que “o brincar enquanto prática social precisa ser considerado como um dos processos por meio do qual essa apropriação é feita, uma vez que possibilita à criança internalizar a cultura e se constituir enquanto sujeito” (KÄMPF e PAN, 2019, p. 275).

Conforme sintetizado por Kämpf e Pan (2019, p. 276) “do acervo de brincadeiras se constituirá o repertório de imagens culturais utilizado nas situações interativas”. Portanto, o brincar não pode ser concebido fora de um processo histórico e dialético, em que os processos objetivos e subjetivos são influenciados e influenciam o contexto social, cultural, econômico e político onde o um brinquedo é criado e uma brincadeira é vivenciada.

A perspectiva histórico-cultural destaca a função do brincar como mediador de processos de aprendizagem e aquisição de habilidades. Vygotsky (1989, p. 73) aponta que o conceito de mediação envolve o “uso de meios artificiais” que transforma as “as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos, ampliam de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar”, compreendendo o termo função psicológica superior, ou comportamento superior como uma referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica.

Ao brincar a criança elabora seu passado, através da resolução simbólica de problemas não resolvidos; e prepara-se para o futuro, na forma de preparação para a vida. A lacuna existente entre a necessidade da criança de agir com os objetos do mundo adulto e a impossibilidade de operar como um, é resolvida pela criança por meio de suas brincadeiras. As experiências brincantes são para a criança a oportunidade de superar seus próprios limites na manipulação dos objetos que a cercam se inserindo num nível mais elevado de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989).

O conceito de mediação demonstrado por Vygotsky na psicologia histórico-cultural dialoga com as afirmações de Bruno Latour, autor e pesquisador do campo CTS, quando este aborda a questão das interações entre humanos (a criança, o adulto, as relações estabelecidas na brincadeira) e não-humanos (o brinquedo ou os objetos utilizados para brincar) (LATOURE, 2001).

Neste aspecto ao observar uma criança explorando um brinquedo ou interagindo em uma brincadeira, possivelmente se perceberá que não se trata de uma relação puramente de vínculos sociais ou puramente de manipulação de objetos. E o brinquedo também pode ser percebido como mediador da relação com o adulto, uma vez que ameniza a distância entre adulto e criança, diminuindo o sentimento de impotência da criança frente ao adulto, criando aproximação. A qualidade de oportunidades que estão sendo oferecidas à criança através de brincadeiras e brinquedos garante que suas potencialidades e sua afetividade se harmonizem (REZENDE, 2008, 2009).

Brincar e brinquedo se relacionam numa experiência de apropriação cultural, ou seja, uma relação sujeita a cultura lúdica predominante num dado momento sociocultural. Brougère

(2008) afirma que, “o brinquedo pode ser considerado uma mídia, que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações reproduzidas pela sociedade que a cerca” (BROUGÈRE, 2008, p. 63).

A brincadeira pode ser compreendida como uma oportunidade que a criança tem de interpretar, a sua própria maneira, os significados contidos no brinquedo, sendo assim, é importante que a brincadeira seja uma experiência de atividade livre, que pode ser mediada, porém não deve ser delimitada (BROUGÈRE, 2008).

Vygotsky (1989, 2018) e Elkonin (2009) demonstram que durante as brincadeiras as crianças assumem e representam papéis que contém o código cultural, ou seja, as regras de conduta, de comportamento e de relacionamentos de seu contexto social. Assim, os temas e conteúdos das brincadeiras, bem como os brinquedos utilizados, podem ser tão variados quanto as atividades concretas que a criança observa, vivência e experiência, numa espécie de imitação do adulto. Por isso Vygotsky (1989) afirma que, através dessa imitação de papéis, na brincadeira a criança obtém suas maiores aquisições que no futuro se tornarão base de sua moralidade.

O brincar revela, enquanto prática social, o conteúdo simbólico de uma sociedade, a maneira como os indivíduos se relacionam e oportuniza a formação de uma consciência social a partir da transformação das funções psicológicas superiores ao mesmo tempo em que oportuniza, através da imaginação e criatividade, que tais aspectos possam ser resignificados pela própria criança, a qual assume uma espécie de ‘poder transformador’ dos dogmas culturais impostos (VYGOTSKY, 1989).

A perspectiva histórico-cultural evidencia a dimensão sociocultural do brincar e demonstra que esta ação revela e transmite o contexto cultural, ao mesmo tempo em que é instrumento de transformação de culturas, ou seja, as brincadeiras e os brinquedos utilizados pelas crianças revelam características culturais presentes em uma dada sociedade ao mesmo tempo em que oportunizam a transformação de aspectos da cultura em que se inserem.

Quando a criança imita o adulto e é orientada por ele, características culturais e sociais são interiorizadas pela criança. Conforme a brincadeira vai se desenvolvendo acontece uma aproximação com a realização de sua ação e do seu propósito (imitação). O brincar representa, portanto, uma ação que quebra a dicotomia de mundo-adulto (sério e real) e mundo-infantil (lúdico e fantasioso). Fantasia e realidade se realimentam possibilitando que a criança e o adulto estabeleçam relações, e a criança insira-se enquanto sujeito social que é. Ao brincar, a criança não está só fantasiando, mas fazendo uma ordenação do real por meio da experiência e de uma vivência na qual é autônoma (VYGOTSKY, 1989).

Em contrapartida, quando a criança brinca, sem a intromissão do adulto, ela mergulha em sua atividade lúdica, organiza sua identidade em função de sua ação. E quanto mais a criança mergulha, mais estará exercitando sua capacidade de concentrar a atenção de descobrir, de criar e, especialmente de permanecer em atividade. A aprendizagem se dá pelo sentir, e não para obter determinado resultado ou para possuir alguma coisa, a criança estará aprendendo a engajar-se seriamente, gratuitamente, pela atividade em si, cultivando qualidades fundamentais como a autonomia e socialização (REZENDE, 2009).

Fica evidente o papel do adulto, neste estudo especificamente a Educadora Social, em possibilitar a brincadeira, pois a criança necessita brincar para ela mesma, para desenvolver-se, para construir conhecimentos, expressar emoções, entender o mundo que chega até ela. Diante dessas considerações é oportuno salientar que os adultos devem oferecer a criança um ambiente de qualidade que estimule as interações sociais, que seja um ambiente enriquecedor da imaginação infantil, assegurando a vivência, permissão e o convite a brincadeiras.

### 3.2 O BRINCAR NA PERSPECTIVA DA OCUPAÇÃO HUMANA

Estudos de variadas áreas reconhecem que o brincar representa uma ação humana que potencializa a construção do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras e sociais da criança. (HUIZINGA, 2001; PARHAM e FAZZIO, 2000; REZENDE, 2008, 2009; SANTA CLARA et al., 2017; VYGOTSKY, 1989).

Para a sociologia a questão da ludicidade está intimamente relacionada com a constituição identitária do ser humano. Huizinga (2001), defende a ideia de que, antes de constituir-se “Homo Sapiens” – Homem que pensa, ou “Homo Faber” – Homem que faz, o ser humano se constitui “Homo Ludens” – Homem que joga, que brinca.

No campo da Terapia Ocupacional, o brincar representou nos primórdios de seus estudos um recurso terapêutico para o atendimento de crianças, um instrumento para o desenvolvimento de habilidades, componentes e funções cognitivas e motoras, porém esta compreensão acerca do brincar evoluiu ao longo dos anos dando vez para a compreensão do tema a partir de 2 aspectos

- O brincar na prática da Terapia Ocupacional – representando um objeto de estudo e intervenção em que se considera o repertório da criança, seus valores, experiências, contextos e interesses e o desenvolvimento de habilidades (REZENDE, 2008, 2009);

- O Brincar na vida da criança – representando uma ocupação humana própria dessa fase da vida, a relação de prazer, descoberta, domínio da realidade, criatividade, expressão e comunicação na infância.

O brincar é a ação mais cotidiana e na qual a criança tem maior domínio, independente do local onde vive, dos recursos disponíveis, do grupo social e da cultura da qual faça parte: todas as crianças brincam. Na área da Terapia Ocupacional o brincar é a principal oportunidade de ação ativa e autônoma da criança em seu meio social como sujeito que age, transforma e é transformado por ele (PARHAM e FAZZIO, 2000; REZENDE, 2009).

A brincadeira, como principal ocupação humana da infância, é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender; secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a cultura na qual está inserida, tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade (REZENDE, 2008, 2009; VYGOTSKY, 1989).

É na criança pequena, muito antes da fase pré-escolar que o brincar torna-se a atividade principal da criança e se caracteriza como uma atividade cujo motivo reside no processo e não no resultado da ação. A atividade da criança não a conduz a um resultado de modo que satisfaça suas reais necessidades, ou seja, o alvo da brincadeira não consiste em chegar a um resultado final como montar corretamente cidade de blocos, mas sim na vivência, na experiência e no valor dela para a aquisição de habilidade. (REZENDE, 2008).

Considerando o brincar como uma atividade humana própria da infância, e transpondo para ela a concepção dada por Lukács (2009) a atividade de trabalho do adulto como humanizadora do homem, podemos afirmar que já nas relações sociais que se estabelecem na infância através do brincar é que se dá a humanização e socialização do ser. Este autor afirma ainda que o “conteúdo do dever-ser é um comportamento do homem determinado por finalidades sociais” e este “dever-ser” se dá através das conexões sociais já dadas no campo do trabalho (LUKÁCS, 2009, p. 8).

Lukács (2009) e Elkonin (2009) concordam que o homem transpõe sua condição meramente biológica de ser na medida em que assimila como suas as necessidades de seu grupo social. Para Lukács isso se dá na atividade de trabalho, para Elkonin isso se possibilita já cedo, na infância, nas interações durante as brincadeiras.

Esta função do brincar em promover assimilação dos papéis sociais e culturais pré-determinados também foi descrita em algumas das teorias do brincar do campo Terapia

Ocupacional, confirmando o entendimento de que o brincar é produto e produção de uma realidade sociocultural.

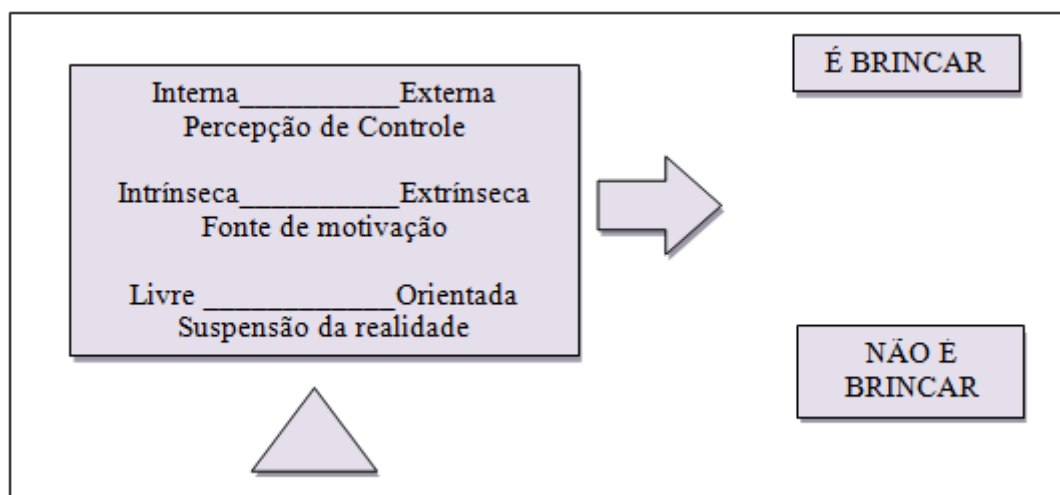
Algumas teorias nesta área compreendem o brincar como preparação para o mundo adulto e do trabalho. Neste aspecto Rezende (2009) apresenta a “Teoria do Continuum do Brincar”, descrita pela Terapeuta Ocupacional Mary Reilly em 1974, que define a atividade de brincar como um “[...] veículo fundamental para o cultivo de capacidades, habilidades, interesses e hábitos de competição e cooperação necessários para a competência na vida adulta” compreendendo o brincar como oportunidade de desenvolver, adquirir, controlar e adaptar habilidades para o trabalho e afirmando que “o bom brincante será um bom trabalhador” (REZENDE, 2009, p.57).

Já a relação que precisa ser estabelecida entre o adulto e a criança foi descrita pela terapeuta ocupacional Anita Bundy (REZENDE, 2009) que propõe uma reflexão onde a autora aponta que o brincar de fato se dá numa relação dinâmica entre a criança e seu ambiente. Segundo a autora, a brincadeira deve ser organizada pela própria criança de forma espontânea e autônoma e o papel do adulto é criar condições para que as crianças brinquem, incentivar e propor o que se fará para que a brincadeira tenha início, mas se as crianças se desviarem da atividade inicialmente proposta, isto não constitui problema algum: a liberdade de mudar de rumo durante a brincadeira é uma característica importante da atividade.

Rezende (2009) demonstra que tanto Mary Reilly quanto Anita Bundy concordam que o brincar representa uma dinâmica de transação entre a criança, o ambiente e o adulto, mas Anita Bundy defende especificamente o ponto de vista de que o brincar é uma ação intrinsecamente motivada, internamente controlada, desvinculada da realidade objetiva, mas conectada, e muitas vezes determinada, pelo contexto cultural (REZENDE, 2009).

Estes critérios são utilizados por Bundy na proposta do “Modelo de Entretenimento” ilustrado pela imagem a seguir:

Imagem 1 – Modelo de Entretenimento de Anita Bundy



Fonte: REZENDE, M. B. O brincar sob a perspectiva da Terapia Ocupacional. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. e DEBORTOLI, J. A. **BRINCAR(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 51-63.

A imagem 1 demonstra a ideia de que quando a ação da criança na brincadeira é internamente controlada (dirigida pela própria criança), intrinsecamente motivada e com possibilidade de fazer de conta, a “balança” conduz a seta para cima, o que caracterizaria, segundo a autora, uma ação que é de fato brincar. Ao contrário, quanto mais a ação é orientada e motivada por outro (um adulto, por exemplo) menos se caracteriza como brincar de fato. Neste sentido o adulto representa o mediador de um espaço em que a criança sinta-se “autorizada” a brincar (REZENDE, 2009).

A partir desta perspectiva podemos perceber o aspecto da mediação também presente na relação entre a criança e o adulto na brincadeira, sendo este último um agente facilitador e não interventor direto e sua ação deve ser estratégica para a criação de um ambiente que seja catalisador da ação de brincar da criança (REZENDE, 2009).

Salienta-se aqui que o estímulo à iniciativa e interesse pela atividade lúdica, bem como a “autorização” subjetiva para que a criança explore e expresse-se em seu fazer é fundamental. É indispensável que a criança se sinta atraída pelo espaço, pelo brinquedo, pela relação com o adulto e com as outras crianças e cabe ao adulto mostrar-lhe as possibilidades de exploração, permitindo tempo para observar e motivar-se.

A criança deve explorar livremente o brinquedo, mesmo que a exploração não seja a esperada, não cabendo ao adulto interromper o pensamento da criança ou atrapalhar a simbolização que está fazendo, mas sim sugerir, estimular, explicar, sem impor uma forma de



agir, para que a criança aprenda descobrindo e compreendendo, e não por simples imitação. (REZENDE, 2009).

Uma das funções básicas do brincar é permitir que a criança aprenda a resolver situações conflitantes que vivencia no seu dia a dia, usando capacidades como observação, a imitação e a imaginação e através das quais a criança vai também aprendendo a lidar com regras e normas sociais, desenvolve a capacidade de interação e aprende a lidar com o limite. A brincadeira com o “faz-de-conta” é privilegiada na discussão sobre brincar na perspectiva histórico cultural (VYGOTSKY, 1989) e no “Modelo do Entretenimento” apresentado por Rezende (2009) a imaginação também recebe destaque, sendo um componente determinante da ação para caracterizar o que é ou não brincar.

### 3.3 BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS: ARTEFATOS TÉCNICOS PARA BRINCAR?

Os impactos que os avanços tecnológicos geram nos hábitos sociais (ROSA, 2019) são perceptíveis nas relações e modo de fazer, entre eles o modo como as crianças brincam. A partir do reconhecimento de que o desenvolvimento da criança está vinculado ao contexto histórico e social no qual ela está inserida (VYGOTSKY, 1989), fica evidente que em meio a uma sociedade que faz uso constante de recursos tecnológicos, as crianças dessa sociedade irão apropriar-se cada vez mais dessa cultura.

Basta pedir a uma criança que atenda um telefone imaginário, sem demonstrações, e você se surpreenderá com a substituição do gesto com digitais fechadas, polegar e indicador levantados que as crianças utilizavam para brincar de atender um telefone há 15 anos atrás substituído pelo gesto com a mão aberta tocando a orelha para “atender” um smart fone. Trago aqui este exemplo, vivido por mim recentemente para introduzir uma breve reflexão acerca dos impactos da evolução tecnológica sobre as brincadeiras e os artefatos utilizados para tal atividade – o brinquedo.

Neste estudo considera-se que todo brinquedo representa um artefato técnico construído para a ação de brincar, portanto uma tecnologia construída a partir das percepções, projeções e representações dos adultos, e portando, da sociedade, acerca da infância. Tal representação é passível de mudanças conforme as mudanças sociais ocorrem (BROUGÈRE, 2008).

Kishimoto (2008) define brinquedo como objeto de suporte para a brincadeira, carregado de dimensão cultural, material e técnica representando um “estimulante material

para fazer fluir o imaginário infantil” para esta autora “brinquedo e brincadeira relacionam-se diretamente com a criança” (KISHIMOTO, 2008, p. 21).

Oliveira e Dias (2015) apontam importantes reflexões sobre a relação brincar, tecnologia e brinquedos tecnológicos e afirmam que a interação de crianças com tecnologias é cada vez mais precoce, o que impacta diretamente na maneira como a criança brinca e com o que brinca, alterando de forma significativa os comportamentos, hábitos e a relação entre a técnica (brincar) e os artefatos (brinquedos) (OLIVEIRA e DIAS, 2015), como no exemplo que narrei no início desta sessão no ato de uma criança imitar a ação de “atender ao telefone”.

Frequentemente observamos brinquedos tecnológicos, carregados de hibridismo que os tornam agentes na ação de brincar da criança. Leila Peters, ao observar crianças brincando descreveu uma maior incidência da escolha por “instrumentos tecnológicos”, afirmando ser esta a tipologia preferencial de brinquedos das crianças do século 20 (PETERS, 2019). Tais brinquedos tendem a diminuir a autonomia criativa da criança na construção da brincadeira, interferindo diretamente no ato imaginário esperado na brincadeira.

Encontramos na Teoria Ator Rede de Bruno Latour o pressuposto de que humanos e não humanos complementam-se numa interação em que as relações sociais se dão pela articulação entre indivíduos (seres humanos), mas também por meio de uma rede heterogênea, estabelecida pela mediação entre sujeito e objeto: a relação entre humano (a criança, a educadora social) e não-humanos (os brinquedos) (OLIVEIRA, 2016).

Esta relação entre humanos e não-humanos, na perspectiva de Latour, autor e pesquisador do campo CTS, representa uma interferência criadora que define funções e ações de um humano e de um não-humano. Neste aspecto ao observar uma criança explorando um brinquedo, ou interagindo em uma brincadeira, se perceberá que não se trata de uma relação puramente social ou puramente de manipulação de objetos, como afirma Latour: “toda interação humana é sociotécnica. Jamais estamos limitados a vínculos sociais”. Para este autor um artefato, aqui considerado o brinquedo, pode representar a possibilidade de “mediar mediadores” numa relação de subjetividade e objetividade. (LATOURE, 2001, p. 245).

Para este autor os artefatos, que aqui pode ser considerado o brinquedo, podem representar a possibilidade de “mediar mediadores” numa relação de subjetividade e objetividade (LATOURE, 2001). O brinquedo pode ser considerado um artefato, mas vale ressaltar que a brincadeira e a relação do humano com outro humano podem, ou não, utilizar um artefato para este fim.

As ferramentas representam mediação entre o ser humano e a atividade que este desempenha ou deseja realizar e neste sentido os artefatos são representações culturais da

ação humana, esteticamente produzidos para gerar a motivação para atividade a ele direcionada ou dele esperada. Desta forma o brinquedo é um artefato para brincar e desperta na criança a motivação para a ação (VYGOTSKY, 1989).

No campo de estudo desta pesquisa, o SCFV representa um espaço em que a criança pode acessar o brinquedo e vivenciar brincadeiras, numa relação mediada pela Educadora Social, que neste contexto representa o adulto que media o acesso e o espaço em que a criança estaria “autorizada” a brincar.

#### **4 O CAMPO DE ESTUDO: O SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS**

Este estudo considerou período a partir do século XVIII até a criação do SCFV para crianças de 6 a 15 anos, para descrever alguns marcos na história da assistência e proteção à infância e adolescência no Brasil. Buscou-se estabelecer um diálogo com autores e documentos que registram a implantação da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) para caracterizar o campo de estudo da presente pesquisa.

Atualmente as políticas públicas de assistência e proteção à infância envolvem os sistemas públicos de educação, saúde, assistência social e poder judiciário. Aqui se evidenciou a história da assistência e proteção à infância a partir do resgate do percurso das ações filantrópicas e de caráter beneficente até promulgação da PNAS e neste contexto a implantação do SCFV que se caracteriza como uma modalidade de serviço da proteção social básica da PNAS, vigente no Brasil desde 2004 (BRASIL, 2014).

No Brasil, as discussões e pesquisas sobre as condições da criança e a luta pela defesa dos seus direitos antecedem ao ano de 1927, em que se deu a promulgação do ‘Código de Menores’, e se intensificam a partir da instituição do ‘Ano Internacional da Criança’, em 1978, mas somente a partir da Constituição de 1988 é que as discussões acerca da assistência social passam a envolver as questões de seguridade social, direito do cidadão e dever do Estado, culminando com a elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado pela Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, quando finalmente crianças e adolescentes passam a ser sujeitos de direitos e deveres (BRASIL, 2004).

No ano de 1993, em concordância a Constituição de 88, e em conformidade com o ECA, ocorreu a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), com a sugestão da construção de um sistema público descentralizado que culmina na aprovação da PNAS, cuja gestão se faz pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS) (BRASIL, 2013).

Historicamente as questões relacionadas à infância estiveram presentes nas discussões sobre as condições de vida das crianças no contexto de rápida industrialização e urbanização no Brasil do século XVIII, neste período era comum a existência de crianças abandonadas e em condição de rua, sujeitas ao favor social e beneficente e em situações de exploração do trabalho infantil, socialmente aceitável no período pós-escravidão no Brasil (ALVIM e VALLADARES, 1988; PAPALI, 2007).

A situação das “crianças pobres” se tornou alvo de preocupação da sociedade brasileira, com maior ênfase, no século XVIII. Datam dessa época registros de inúmeras ações e propostas de juristas, médicos, do Estado, da Igreja e de filantropos, em favor da ‘conservação das crianças’, dentre elas a instituição do sistema da ‘Roda dos Excluídos’, junto aos conventos e asilos para ‘menores’ abandonados, um recurso para que as crianças abandonadas e rejeitadas por seus progenitores, por inúmeros motivos, pudessem ser deixadas anonimamente. Este sistema perdurou por quase um século (ALVIM e VALLADARES, 1988).

A articulação entre a assistência de caráter filantrópico, as tecnologias científicas inovadoras e a elaboração, proposta e reivindicação de políticas públicas específicas para a assistência e proteção a infância são destacadas na obra do médico Moncorvo Filho (1927), o qual descreve que a história da assistência à infância foi marcada pelo favor social, pela assistência médica e pela filantropia.

Segundo Moncorvo, no Brasil imperial (1693) a premissa da época para o acolhimento e amparo de crianças abandonadas era de caráter religioso e as casas de Misericórdia (instituições religiosas) alegavam não ter renda para ações de tutela e acolhimento das inúmeras crianças que eram deixadas nas “Rodas dos Expostos” (MONCORVO, 1927).

Moncorvo Filho (1927) evidencia a constituição de uma rede de proteção e atenção à infância no Brasil articulada ao desenvolvimento da assistência social contribuindo para o estabelecimento de um novo padrão assistencial gerado a partir da articulação entre medicina e filantropia, com ações por ele denominadas de caridade científica.

A reorganização da assistência pública e o papel do Estado no campo da infância se desenvolveram em concordância com o pensamento e função social que médicos e higienistas assumiram no século XIX. As mudanças ideológicas e práticas em relação à assistência foram incorporadas e o aspecto de favor e misericórdia que embasavam as ações de proteção a infância foi aos poucos substituído por ações de caráter científico e social sob a influência do discurso e da ação dos higienistas. Assim, o pensamento médico higienista dominava as relações de cuidados prestados às crianças e as práticas de caridade religiosa que passaram a assumir um caráter de prática filantrópica com fundamentação científica (MONCORVO FILHO, 1927).

As circunstâncias política, econômica e cultural do século XIX, contribuíram para a mudança de foco na assistência, se afastando do domínio exclusivo das Irmandades da Santa

Casa e assumindo uma característica médico-assistencial, com uma base médico-científica (MONCORVO FILHO, 1927).

Neste período o Estado é convocado a responder as questões relacionadas à miséria e aos problemas sociais relacionados à infância, que reconhecidos socialmente como um problema de massa passa a exigir a ação ativa do Estado por meios de programas sociais. Em resposta a essa demanda o Estado organiza um programa nacional de política com destaque para as questões relacionadas à saúde de mães e filhos, tendo os avanços no campo da pediatria e a higiene como eixo do projeto reformador republicano (MONCORVO FILHO, 1927). Neste processo a militância do médico Moncorvo Filho resulta na criação do Instituto de Proteção e Assistência a Infância no Rio de Janeiro em 1899, com objetivo de:

“exercer a proteção sobre as crianças pobres, doentes, moralmente abandonadas; regulamentar a lactação mercenária; difundir entre as famílias proletárias noções elementares de higiene infantil, incluindo a necessidade de vacinação; regulamentar o trabalho da mulher e da criança na indústria; exercer tutela sobre meninos maltratados ou em perigo moral” (ALVIM; VALLADARES, 1988, p. 4).

Outra importante contribuição teórica que elucida a trajetória da construção de políticas públicas voltadas para o atendimento à criança e ao adolescente no Brasil é a da pesquisadora Irene Rizzini (2008) com recorte histórico a partir da época colonial, no século XIX (1870), até o século XX (1930), quando foi instaurado o período republicano, tendo como momento relevante à promulgação do Código de Menores, em 1927.

Como demonstrado na obra de Moncorvo Filho (1927), Rizzini também apresenta como ponto central de sua análise histórica a mudança da percepção que se tinha da infância e o investimento que deveria ser feito com o objetivo de moldá-la para o futuro, concebido a partir de um “projeto de nação livre das amarras de seu passado colonial” (RIZZINI, 2008, p.28).

Em sua análise Rizzini lança mão do discurso médico e jurídico (com destaque para Moncorvo Filho e Evaristo Moraes) e descreve a influência das ideias que circulavam internacionalmente na criação de estereótipos da criança alvo da ação civilizatória (‘o menor’), culminando na elaboração de uma legislação específica – o Código de Menores (RIZZINI, 2008).

O projeto para “salvar a criança” tratava-se essencialmente de um projeto político, onde predominava o discurso da elite intelectual apresentado frequentemente de maneira ambígua:

“Era preciso proteger a infância como forma de defesa da própria sociedade” (...) “a criança deve ser protegida, mas também contida, a fim de que não cause danos à

sociedade”. Esta ambiguidade na defesa da criança e da sociedade tem relação com a percepção que se tinha de infância, nitidamente expressa nos documentos da época, a infância “ora em perigo, ora perigosa” (RIZZINI, 2008, p.28).

Rizzini demonstra em sua análise que a proposta de proteção à infância visava a defesa da sociedade e revela que o discurso da “educação/reeducação” “serviu de obstáculo à formação de uma consciência mais ampla de cidadania no país” (RIZZINI, 2008, p. 28).

A ênfase das ações estava em educar a criança com vistas ao futuro da nação, revelando um foco na infância pobre com objetivo de moldá-la a sociedade da época. Por esta razão o país optou pelo investimento numa política predominantemente jurídico-assistencial de atenção à infância, em detrimento de uma política nacional de educação de qualidade e com acesso de todos.

A criança que estava sob cuidados da família tinha acesso a uma educação para cidadania, ao passo que os ‘menores’, “mantidos sob a tutela do Estado eram objeto de leis, medidas filantrópicas, educativas e repressivas e programas assistenciais” (RIZZINI, 2008, p. 29).

As obras de Moncorvo Filho (1927) e Rizzini (2008) demonstram que foi em torno de um aparato médico-jurídico-assistencial, que as finalidades para a “educação/reeducação” da criança pobre foram estabelecidas com as funções de prevenir, vigiar a criança, educá-la nos moldes da moral social predominante e para o hábito do trabalho, recuperar e reabilitar o menor com vícios e de reprimir ou conter o menor delinquente.

As condições em que se encontravam as crianças descritas nos relatórios médicos no final do século XIX e nos discursos políticos (em geral, médicos e juristas), mencionavam instituições repletas de crianças que eram abandonadas pelos pais e denunciava-se um índice alarmante de mortalidade dessas crianças, que chegava a 80% nos asilos. Um modelo assistencial liderado por igrejas e caracterizado pela filantropia religiosa, baseado na caridade e beneficência que se encontrava ineficiente e com frequência necessitava da intervenção do Poder Público (RIZZINI, 2008).

Rizzini (2008) demonstra que de 1923 a 1927 inúmeros os capítulos, artigos e incisos registram detalhes da regulamentação da assistência e proteção à infância abandonada no Brasil. Entre as ocorrências essa época Rizzini destaca a inclusão da figura do Juiz de Menores em 1923; a criação da Inspeção de Higiene Infantil, como parte do Departamento Nacional de Saúde Pública, em 1924; a instituição do Código de menores em 1927. Nas palavras de Rizzini (2008):

“vê-se aí claramente os resultados da ação de Moncorvo Filho, sobretudo no que se refere aos artigos sobre ‘assistência à primeira infância’, ‘inspeção sanitária escolar’ [...]”. “No mesmo ano, aprovou-se o regulamento do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores (Decreto n. 16.388), que seria posteriormente imbuído no Capítulo V, da parte Especial, do Código de Menores de 1927”. E em 1926, finalmente aprovou-se “o Decreto que instituía o Código de Menores e, em 1927, foram consolidadas as leis de assistência e proteção aos menores (Decreto n. 17.943A)” (RIZZINI, 2008, p. 139, 140).

Sônia Camara (2010) corrobora com as informações encontradas na obra de Rizzini (2008) e afirma que na década de 1920 se estabeleceram as sistematizações e disposições jurídicas que direcionaram medidas tutelares no campo do Direito direcionado a infância, com dois marcos à época: a criação do primeiro Juízo Privativo de Menores Abandonados e Delinquentes da Cidade do Rio de Janeiro em 1924 e, a promulgação de leis que culminaram com a criação do já mencionado Código de Menores em 1927 (CAMARA, 2010).

Segundo Camara, com a implantação dessas legislações, a partir de 1923 oficializou-se nos discursos das políticas de assistência e proteção a infância “uma representação da infância pobre e delincente” e de suas famílias como carecedoras da assistência e tutela do Estado. Inscrevia-se assim um movimento que com discurso de inclusão acabava por reforçar a exclusão social da criança caracterizada como “menor” (CAMARA, 2010, p.33).

As contribuições do médico Arthur Moncorvo Filho (1927), também são mencionadas por Camara (2010), com destaque para o apontamento da necessidade de incrementar ações para a promoção da higiene pública e social da criança, destacando para isso a responsabilidade intelectual e missão da figura do médico e a preocupação com a saúde das mulheres grávidas e a constituição das famílias para preservação da saúde das crianças (CAMARA, 2010).

No século XX as mudanças de mentalidade em relação às questões da proteção à infância se intensificaram de maneira globalizada, dando origem a uma maior visibilidade da criança e a um conjunto de convenções internacionais que os países assumiram ao longo dos anos, e que se transformaram em leis e normas. Sem o intuito de esgotá-los é importante destacar aqui os principais marcos (SOARES, 2005):

- em 1919 - Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Comitê de Proteção da Infância;
- em 1924 - Declaração dos Direitos da Criança (Genebra) pela Sociedade das Nações Unidas;
- em 1946 - o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF);



- em 1949 – a Convenção de Genebra;
- em 1959 – a Declaração Universal dos Direitos da Criança, pela ONU, instituindo os princípios fundamentais nos quais os Estados devem basear suas ações para infância;
- 1979 foi proclamado pela ONU como o Ano Internacional da Criança;
- em 1989 a Convenção sobre os Direitos da Criança reconhece a individualidade e personalidade de cada criança, e os direitos de provisão e proteção presentes em documentos de anos anteriores, agora com destaque também ao direito da criança em participar com a sua opinião, informada, livre e protegida, nos assuntos que lhes dizem respeito.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, em resposta às inúmeras mudanças políticas pelas quais o país atravessava, aponta a necessidade de adequação das políticas públicas aos princípios democráticos e finalmente, em 1990, o ECA substitui o Código de Menores.

A partir da Constituição de 88, com a garantia de direitos sociais, os anos 90 são marcados por mudanças na sociedade brasileira e na reorganização da assistência social com características de interdisciplinaridade e de mobilização da sociedade civil, participação dos trabalhadores, fortalecimento dos movimentos sociais urbanos e mobilizações em prol dos idosos, da pessoa com deficiência, das pessoas em situação de exclusão de bens ou de direitos e em prol da infância e juventude (GALHEIGO, 2016).

Em 1993 a promulgação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) regulamenta este aspecto da Constituição e estabelece normas e critérios para organização da assistência social como Direito, com definições legais, normativas e critérios próprios (BRASIL, 2013).

A partir de 2003 o governo brasileiro toma a iniciativa de estabelecer uma “rede de proteção e promoção social, de modo a cumprir as determinações legais”. Dentre as iniciativas é instituída em 2004 a Política Nacional da Assistência Social (PNAS) e em 2005 se dá a implantação do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) instituindo efetivamente no país uma política pública de assistência social com universalidade no território brasileiro e com foco na garantia de direito no intuito de interromper a fragmentação que até então marcava os programas e ações do setor (BRASIL, 2013).

Várias categorias profissionais, conselhos e movimentos sociais participaram ativamente deste processo de consolidação e em 2009, a Resolução nº 109, do Conselho Nacional da Assistência Social (CNAS) organizou de forma sistemática o SUAS, definindo e

tipificando os serviços, papéis e produtos da assistência social (BRASIL, 2013; BRASIL, 1990).

As ações e serviços oferecidos no SUAS estão organizados e definidos num documento denominado Tipificação Nacional do Serviços socioassistenciais que define ações e serviços direcionados e específicos para crianças e adolescentes incluem como foco a população em situação de risco e/ou vulnerabilidade social (BRASIL, 2014).

A PNAS considera situação de vulnerabilidade social tais como: “perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade”; enfrentamento de estigmas por questões étnicas, culturais ou sexuais; enfrentamento de desvantagens por conta de deficiências; grupos sociais excluídos pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; situações de vivência de violências advindas do núcleo familiar, grupos e indivíduos; grupos excluídos da inserção no mercado de trabalho formal e/ou informal, ou com inserção precária, ou ainda que envolva estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social (BRASIL, 2013).

Entre os serviços tipificados está o “Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” (SCFV) para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, caracterizado como um serviço de proteção social básica, de caráter preventivo e que se configura como “espaço de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo” (BRASIL, 2014 p. 22).

Ainda de acordo com a Tipificação Nacional dos Serviços Socioassistenciais e conforme a Norma de Operação Básica do SUAS (NobSUAS), o SCFV para crianças e adolescentes pode ser ofertado por organizações governamentais ou não governamentais:

“Os serviços de proteção social básica serão executados de forma direta nos Centros de Referência da Assistência Social – CRAS e em outras unidades básicas e públicas de assistência social, bem como de forma indireta nas entidades e organizações de assistência social da área de abrangência dos CRAS.” (BRASIL, 2013, p. 33).

E ainda:

“O SCFV pode ser ofertado no Centro de Referência de Assistência Social - CRAS, desde que este tenha espaço compatível para tal (...). Também pode ser realizado em Centros de Convivência – que são unidades públicas ou unidades vinculadas a entidades de assistência social, devidamente inscritas no Conselho de Assistência Social do município ou Distrito Federal”. (BRASIL, 2016, p. 22, 23).

Em todo este processo a infância e adolescência foi e é foco de serviços e ações que têm como diretriz o ECA e que reconhecem e valorizam a ideia de que a convivência familiar e comunitária é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente, os quais

não podem ser concebidos de modo dissociado de sua família, do contexto sociocultural e de todo seu contexto de vida.

#### 4.1 O PAPEL DA EDUCADORA SOCIAL NO SCFV

Conforme descrito anteriormente, a PNAS descreve que o SCFV pode ser executado diretamente pelo CRAS ou por instituições parceiras, nos centros de convivência (BRASIL, 2016). Seja no CRAS ou nos centros de convivência, a Educadora Social (ou Orientador Social) é o profissional que tem ação direta junto ao público atendido no SCFV e compõem a equipe de referência deste serviço:

Orientador social ou educador social: função exercida por profissional com, no mínimo, nível médio de escolaridade, conforme dispõe a Resolução CNAS nº 09/2014. O orientador social tem atuação constante junto ao(s) grupo(s) do SCFV e é responsável pela criação de um ambiente de convivência participativo e democrático. Destacam-se as seguintes atribuições desse profissional:

- Desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos;
- Organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e/ou, na comunidade;
- Acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades;
- Apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas unidades e/ou na comunidade;
- Participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado;
- Desenvolver atividades que contribuam com a prevenção de rompimentos de vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de situações de fragilidade social vivenciadas;
- Acompanhar o ingresso, frequência e o desempenho dos usuários nos cursos para os quais foram encaminhados por meio de registros periódicos;
- Acompanhar e registrar a assiduidade dos usuários por meio de instrumentais específicos, como listas de frequência, atas, sistemas eletrônicos próprios, etc (BRASIL, 2016, p. 52).

O Código Brasileiro de Ocupações (CBO 5153-05, aprovada pela Portaria de número 397, de Outubro de 2002 do Ministério do Trabalho e Emprego) define a profissão de Educador ou Orientador Social<sup>4</sup> num grupo de categorias profissionais que engloba de maneira geral os "trabalhadores de atenção, defesa e proteção a pessoas em situação de risco" e descreve especificamente que as atividades deste profissional "visam garantir a atenção, defesa e proteção a pessoas em situações de risco pessoal e social, procuram assegurar seus direitos, abordando-as, sensibilizando-as, identificando suas necessidades e demandas e desenvolvendo atividades e tratamento".

---

<sup>4</sup> Grafia no masculino como apresentada no código brasileiro de ocupações – reitero que a presente pesquisa não tem objetivo de discutir as questões de gênero, porém destaco que os dados de campo apontam que a totalidade dos participantes no estudo é do gênero feminino, por isso adoto a grafia educadora social.

Maria da Glória Gohn afirma que este profissional ganhou destaque nas instituições da iniciativa privada de utilidade pública, organizações não governamentais e associações que, em resposta a PNAS, assumiram um caráter mais profissionalizado no atendimento, execução e desenvolvimento de programas e serviços previstos na política pública e que neste processo a Educadora Social substituiu a figura do voluntário assistencialista (GOHN, 2013).

Há décadas o profissional da educação social desenvolve ações em movimentos e organizações populares, associações não governamentais (ONGs) e organizações da sociedade civil de interesse público (OSCIP). Geralmente as ações que estes profissionais desenvolvem estão relacionadas às políticas públicas e a projetos políticos para a superação das desigualdades sociais e suas causas, como alternativa a educação formal, em espaços de educação não formal, desenvolvendo estratégias para atender a população em vulnerabilidade social ou socialmente excluída (GOHN, 2013).

A educação não formal é definida como processos de ensinar e aprender que ocorrem fora do ambiente escolar, geralmente em instituições ligadas a organizações sociais não governamentais e projetos sociais que, a partir de práticas de aprendizagens diferenciadas, promovem a formação individual e coletiva, visando o desenvolvimento do indivíduo como cidadão, contextualizando saberes e vivências a fim de fornecer conteúdos necessários ao cotidiano social e individual (GOHN, 2013).

Os movimentos sociais e as organizações não governamentais (ONGs) foram precursores na utilização de processos diferenciados de aprendizagem, representando um grande celeiro de práticas de educação não formal, especialmente as direcionadas ao desenvolvimento de projetos sociais com população em situação de vulnerabilidade e as Educadoras Sociais representam os atores que interagem e promovem os processos de aprendizagem com a interação direta junto ao público atendido (GOHN, 2013).

Tomando por base as considerações de Maria da Glória Gohn (2013) acerca da educação não formal (seus espaços e atores) e em conformidade aos documentos norteadores da PNAS (BRASIL, 2016), pode-se inferir que o SCFV se caracteriza como um espaço de educação não formal e no qual a educadora social é um profissional de referência na condução e mediação das atividades que ali ocorrem.

Gohn (2013) afirma que as Educadoras Sociais carregam e manifestam em suas atuações de trabalho suas visões de mundo, ideologias, projetos societários que confrontam o público atendido, estabelecem diálogos, conflitos e ações solidárias.

Mas afinal, o que é ser uma Educadora Social?

Gohn descreve esse profissional como um mediador que, a partir de uma prática pedagógica que inclui os valores das comunidades em que atuam e os significados culturais dele mesmo e da coletividade, promovem o ensino e aprendizagem por meio de uma interação participativa e

“participar não é apenas estar presente em algo, comparecer, ser um número. Participar é um processo, ativo, interativo, que se constrói”. (...) os educadores sociais são importantes, para dinamizarem e construir o processo participativo com qualidade” (GOHN, 2013, p. 355).

A partir da perspectiva de Paulo Freire (1980) (educador e filósofo brasileiro) Gohn (2013) afirma que existem metodologias e fundamentos teóricos que embasam a prática da Educadora Social como o “diálogo tematizado” que representa um fio condutor na construção de um trabalho social que envolve uma disponibilidade em compreender e captar a “cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região” (GOHN, 2013, p. 356).

Os temas desse diálogo emergem do cotidiano e das interações do grupo, considerando a “cultura local, seus modos de vida, faixas etárias, gênero, nacionalidades, religiões, crenças, hábitos de consumo, práticas coletivas, divisão do trabalho no interior das famílias, relações de parentesco, vínculos sociais e redes de solidariedade construídas no local” e, neste processo o aprendizado se desenvolve numa via de mão-dupla: a educadora aprende e ensina (GOHN, 2013, p. 371).

Assim, o SCFV representa um espaço de educação não formal, no qual a Educadora Social representa a elo de facilitação dos processos educativos que compreendem e envolvem as trajetórias de vidas de todos os envolvidos, seus pertencimentos sociais e culturais e o papel da Educadora é o de um facilitador dos processos educativos que se estabelecem neste espaço através de influência mútua e das relações sociais, por meio da troca de saberes entre os atores envolvidos (GOHN, 2013).

Diante da complexidade envolvida no trabalho da Educadora Social, frente a desafiadora tarefa de atuar sobre e a partir de fenômenos sociais tão diversos e complexos que envolvem violências e privações de ordem econômica e relacional demonstram-se urgentes definições acerca da formação deste profissional. Até o período de desenvolvimento deste estudo (2019 – 2021) a escolaridade mínima exigida pela política pública vigente para a função de Educador Social no SCFV é de, no mínimo, nível médio (BRASIL, 2016).

A formação profissional tem sido foco de propostas, polêmicas e debates tanto nas universidades quanto no campo político e legislativo, com um ponto em comum: a indicação de que temáticas relacionadas à contextualização da realidade local de um território ou

município, suas histórias e memórias devem ser parte do conteúdo de formação desse profissional em uma dada região, o que significa que a formação do(a) Educador(a) Social precisa ser territorializada (GOHN, 2013).

Pesquisas recentes confirmam o fato de que a questão da formação profissional das Educadoras Sociais é assunto de intensas discussões. Parte da comunidade acadêmica defende que a formação da Educadora Social deve se dar em curso superior e sugerem a pedagogia social como parte fundamental do corpo teórico que pode amparar a área da educação social, outra parte defende a formação na área de humanas, com complementações específicas (MÜLLER; BAULI, 2017).

Neste sentido Garrido (2012) aponta que a Pedagogia Social<sup>5</sup> possui os “atributos emergentes no propósito da formação do Educador Social no Brasil” e dispõe de conteúdos que possibilitam ações para a “preservação cultural, promoção de povos e comunidades remanescentes e tradicionais e dos segmentos da sociedade em desvantagens pela exclusão social” (GARRIDO, 2012, p. 8).

Por um lado Garrido (2012), defende a Pedagogia Social como campo de estudo primordial para a função e formação da Educadora Social, ao passo que autores como Müller e Bauli (2017) e Gohn (2013) defendem uma formação territorializada e multifocal, que considere aspectos do campo da sociologia, da psicologia, da culturalidade e também da pedagogia social, uma formação que considere a história de desbravamento em favor dos direitos humanos e dos ensinamentos da educação popular de Paulo Freire.

Gohn (2013) e Müller e Bauli (2017) defendem que se há realmente a necessidade de uma formação específica, esta deve ter a valorização dos saberes e experiências já existentes nos campos de atuação de Educadoras Sociais, aliados ao conhecimento científico que pode advir dos bancos acadêmicos, ou seja, uma formação construída de maneira participativa com a troca entre o saber prático, popular, empírico e o saber acadêmico.

Santos e Dias (2020a), a partir de reflexões sobre a abordagem histórica descrita por Enguita (1989), teceram importantes reflexões acerca da interação entre educação e trabalho. Estas autoras afirmam que sempre existiu um processo que preparasse as pessoas para as

---

<sup>5</sup> Paiva (2017) define a Pedagogia Social como uma disciplina pedagógica, um conjunto de saberes teóricos, técnicos, “experienciais”, descritivos ou normativos, mas saberes que tratam de um objeto determinado – a Educação Social – que se constroem por meio de práticas, processos e fenômenos sociais que favorecem a formação sólida e consistente da postura do(a) educador(a) social, transformando-o em agente multiplicador, ou seja, formador de formadores (PAIVA, 2016). Na Alemanha a Pedagogia Social surgiu após a Revolução Industrial, no contexto de crise econômica e social que atingiu o país gerando grandes problemas de caráter social e humanitário, sendo necessário acontecer uma reeducação e adequação dos indivíduos excluídos a nova sociedade que renascia (GARRIDO, 2012).

relações sociais de produção e de trabalho e neste sentido a escola ou, educação formal, sempre foi representativa da função preparatória que a educação tem para o mercado de trabalho.

Ressalto aqui que reconheço a educação escolar, formal, acadêmica, e específica como necessária para a atuação profissional das Educadoras Sociais, mas esta formação acadêmica deve ser, conforme destacado Gonh (2013) e Müller e Bauli (2017), uma formação contextualizada, territorializada e de base histórico crítica, haja vista a complexidade das demandas presentes no trabalho do campo da assistência social.

Na pesquisa de campo do presente estudo, a formação das Educadoras Sociais foi um dos assuntos abordados na entrevista semiestruturada. Os dados empíricos foram comparados aos dados teóricos e documentais e o resultado do processo da análise dos dados está descrito no capítulo “Discussão” do presente estudo.

#### 4.2 O BRINCAR, A CONVIVÊNCIA E O FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS NO SCFV

O objetivo desta seção é apontar como o brincar, a convivência e o fortalecimento de vínculos são apresentados no campo das políticas públicas, mais especificamente nos documentos orientadores para as ações dos SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, campo de estudo da presente pesquisa, os quais descrevem convivência e vínculo como atributos da condição humana que se desenvolvem entre os sujeitos nas experiências sociais que vivenciam (BRASIL, 2017).

O SCFV se constitui como medida de proteção e prevenção de rupturas e agravamento das vulnerabilidades sociais e se caracteriza como “espaços de referência para o convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo” (BRASIL, 2014 p. 22).

O processo de socialização e formação da cidadania é concebido no SCFV como um aspecto da vida humana que se inicia na tenra idade, inicialmente com o grupo familiar, a partir do qual a criança se apropria de valores sociais e culturais que circulam nesse ambiente e tem um contato inicial com formas de compreender o contexto social do qual faz parte. Posteriormente, a criança passa a se relacionar com seus pares, através de brincadeiras e jogos e da escolarização formal, sendo para as crianças uma experiência de descoberta de seu lugar social. A brincadeira é identificada como o meio pelo qual a criança é inserida em seu contexto social, ou seja, é brincando que ela conhece a sociedade na qual está sendo

integrada, assim como também passa a conhecer o papel desempenhado por cada indivíduo de seu meio social (BRASIL, 2010).

O brincar (e termos correlatos como lazer, lúdico, ludicidade, jogo e recreação) é evidenciado nos documentos norteadores do SCFV para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos como uma das “aquisições e conquistas” almejadas “durante e após participação no serviço” tendo a garantia do acesso a “práticas lúdicas, esportivas, cognitivas, de lazer e cultura” e a possibilidade de expressão mediada por “brincadeiras e atividades lúdicas, ressignificando e simbolizando as experiências vividas” (BRASIL, 2010, p. 129).

O Brincar, na concepção do “Caderno de Orientações técnicas para SCFV”, está descrito no item “Eixos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” como recurso pelo qual a criança se insere em seu meio social, afirmando que “é brincando que ela conhece a sociedade na qual está sendo integrada, assim como também passa a conhecer o papel desempenhado por cada indivíduo de seu meio social, experimentando, assim, sua condição de cidadã” (BRASIL, 2010, p. 75).

Este mesmo documento apresenta o brincar como uma das temáticas principais do SCFV e uma das aquisições e conquistas desejadas durante e após participação das crianças e adolescentes no serviço, de maneira que consigam expressar-se “por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, ressignificando e simbolizando as experiências vividas” (BRASIL, 2010, p. 129).

Esta concepção dialoga com a perspectiva teórica de desenvolvimento social da criança apresentada por Lev Vygotsky, quando este descreve a função das experiências sociais e culturais no desenvolvimento do sujeito e de sua identidade (VYGOTSKY, 1989) o que demonstra que a política pública reflete a teoria e sugere uma prática que favoreça a exploração do brincar, individualmente ou em grupo, de forma espontânea ou orientada, para promover o convívio e os vínculos entre pares.

Mas afinal qual é a concepção de convivência e fortalecimento de vínculos presente no SCFV da atual política pública?

A partir da análise dos documentos norteadores do SCFV e da PNAS trata-se de uma concepção de convivência e participação social como direito garantido e como ação de caráter preventivo, conforme demonstra o objetivo geral da PNAS para a proteção social básica, da qual o SCFV faz parte: “A proteção social básica tem como objetivos prevenir situações de risco, por meio do desenvolvimento de potencialidades e aquisições, e o fortalecimento de vínculos familiares e comunitários” (BRASIL, 2013, p. 31).



As ações do SCFV priorizam as relações no âmbito da família, da vizinhança e das associações coletivas de representação, de maneira a oportunizar aos usuários do serviço a apropriação ativa e participativa de seus lugares de vivências e circulações com foco na segurança do convívio e participação social enquanto direito garantido, considerando a dimensão relacional do convívio de acordo com o ciclo de vida, convivência e vínculo como possibilidade de experimentar a igualdade, experienciar afeto e sensibilidade criativa, e uma oportunidade de vivenciar eticamente a solidariedade (BRASIL, 2017).

Santos e Dias (2020b) ao refletir sobre o papel do brincar nas ações previstas no SCFV apontam a importância dessa ocupação na infância e a reconhecem como meio de potencializar os vínculos relacionais entre crianças e seus pares e entre crianças e Educadoras nesse contexto.

Ao revisitar os estudos de Sposat (2009) essa autora concorda com o apontamento de que a PNAS rompe com a tradicional assistência, alargando a compreensão da proteção social para além de algo que provê o não se tem, ou seja, amplia os serviços para além da tradicional transferência de renda, acolhimento tutelar, incluindo ações preventivas e antecipatórias a situações de risco social que produzem vulnerabilidades (SANTOS e DIAS, 2020b).

Essa perspectiva de proteção social

[...] exige forte mudança na organização das atenções, pois implica em superar a concepção de que se atua nas situações só depois de instaladas, isto é, depois que ocorre uma “desproteção”. O termo “desproteção” destaca o usual sentido de ações emergenciais, historicamente atribuído e operado no campo da assistência social. A proteção exige que se desenvolvam ações preventivas (SPOSATI, 2009, p. 21).

A vulnerabilidade do campo relacional é reconhecida e compreendida no contexto da proteção social como situações de preconceito, isolamento, conflitos familiares e geracionais, violência doméstica. (BRASIL, 2017).

A concepção de fortalecimento de vínculos no âmbito da proteção básica de assistência social caracteriza um desafio relevante que contribui com o entendimento de que lidar com tais vulnerabilidades é uma responsabilidade pública e que

“uma política que busca combater desigualdades e promover o desenvolvimento humano tem um papel central nesse diálogo, pois o trânsito do ambiente individual para o social é a raiz fundante da política pública que exige seu distanciamento da mediação da benemerência ou da caridade” (SPOSATI, 2009, p. 27).

Sposati (2009) reflete sobre essas concepções no escopo da PNAS e delinea o conceito de que convivência é a forma e vínculo é o resultado esperado do SCFV, ou seja, o SCFV promove a convivência para gerar vínculos fortalecidos ou fortalecer os que já existem.

O SCFV baseia-se na ideia de que o sujeito se constitui na relação com o outro e o brincar representa um meio pelo qual essa relação pode acontecer, sendo uma relevante forma de intervenção que promove encontros que mobiliza pessoas, provocando transformações mútuas nos pares sociais. Outro destaque está na valorização do contexto histórico nessa construção, pois as condições objetivas da vida interferem diretamente na forma como as pessoas se constituirão como sujeitos sociais, ou seja, nas escolhas que farão ao produzir e reproduzir a vida social (BRASIL, 2017; VYGOTSKY, 1989).

## 5 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A abordagem metodológica empregada no estudo foi de caráter descritivo e explicativo, na perspectiva materialista histórica conforme descrição de Triviños (2012) que a considera uma perspectiva teórica que ressalta a força das ideias nas mudanças sociais, nas ações políticas e nas interações humanas. O estudo buscou compreender os significados do brincar para a Educadora Social em sua prática de trabalho a partir de seu próprio olhar.

Ao considerar o tema e contexto de desenvolvimento do estudo, optou-se por uma pesquisa de caráter qualitativo, com revisão de literatura e pesquisa de campo através de uma coleta de dados através da aplicação de entrevista semiestruturada e análise de imagens. O estudo desenvolveu-se por meio de um método misto em que o pesquisador se move da empiria e para a teoria, numa dialética em que a teoria muda a empiria e vice e versa, um processo que González Rey (2005) denomina de produção de conhecimento, compreendendo que a verdade deve estar contextualizada, ser parcial e que não é definitiva ou absoluta.

O estudo se desenvolveu a partir da perspectiva da teoria fundamentada, priorizando campo de estudo e seus dados às suposições teóricas. Nesta perspectiva as teorias são tecidas e confirmadas na medida em que o estudo se desenvolve no trabalho de campo correlacionando dados teóricos iniciais com os dados empíricos ali encontrados. Deste modo as teorias tem o papel de trazerem uma compreensão inicial do tema de estudo e ao longo do estudo essas teorias são discutidas e correlacionadas com os dados empíricos (FLICK, 2009).

Assim, suspendeu-se inicialmente as ideias do pesquisador para depois construí-las com o trabalho de campo, logo, as teorias foram formuladas a partir do trabalho de campo e as teorias iniciais representam, no processo de pesquisa, visões de mundo, compreensão prévia do campo de estudo e das questões de pesquisa. O ponto positivo desta abordagem teórica é que ela motiva o pesquisador a refletir constantemente sobre o processo de pesquisa (FLICK, 2009).

Neste sentido, o presente estudo partiu da experiência em campo da pesquisadora e de um conhecimento teórico prévio que despertou o interesse pelo tema. Ainda no período de graduação em Terapia Ocupacional, durante vivências de estágio curricular obrigatório, a pesquisadora teve suas primeiras experiências em contextos sociais, em um espaço gerenciado pela FAS, no bairro Xapinhã, município de Curitiba, onde uma equipe

multiprofissional desenvolvia variadas atividades com crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social e trabalho infantil na Brinquedoteca Comunitária do Xapinhal<sup>6</sup>.

Mais tarde, e já graduada, a pesquisadora iniciou uma trajetória profissional em instituições da assistência social no terceiro setor, onde atua desde 2012, em equipe multiprofissional no atendimento a crianças, adolescentes e suas famílias em situação de vulnerabilidade social, em parceria com educadores sociais. Nessas instituições, a pesquisadora também atuou nas formações continuadas para educadores sociais compartilhando saberes próprios de seu núcleo de formação no que se refere às ocupações humanas que a criança desempenha na infância, entre elas o brincar (PARHAM e FAZZIO, 2000) e pode observar que, a partir do conhecimento que os Educadores Sociais acessavam, utilizavam e valorizavam mais, ou menos, a atividade de brincar como mediação de suas intervenções.

Os estudos teóricos iniciais e a busca por artigos relacionados ao tema apontaram a questão de pesquisa e os pressupostos iniciais; a ida ao campo representou uma suspensão da teoria para coleta de dados empíricos que posteriormente foram relacionados e discutidos com base nas teorias que embasam o projeto de pesquisa (FLICK, 2009).

A escolha do campo de estudo foi anterior a escolha do tema, sendo o primeiro um disparador para o interesse do segundo, assim a relação de confiança pré-existente com as instituições parceiras favoreceu o acesso ao campo, sendo necessária, no processo de entrada no campo a aproximação do pesquisador ao público alvo através do convite e esclarecimento a respeito do estudo e dos métodos de pesquisa, num processo de negociação para se estabelecer a parceria com os participante da pesquisa para coleta de dados.

## 5.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa demonstrou ser a metodologia mais adequada para o presente estudo uma vez que, o que se pretendia era perceber e descrever as relações e resultados dessas relações nesse campo de estudo, as quais apresentam aspectos subjetivos, significados e significantes que não podem ser medidos de maneira quantitativa. Segundo Minayo, a pesquisa qualitativa é eficaz para responder questionamentos das ciências sociais que não

---

<sup>6</sup> Compreendida pela equipe multiprofissional que coordenava a Brinquedoteca Comunitária do Xapinhal como um espaço destinado a propiciar a criança o ato de brincar, estimular a criatividade, desenvolver a imaginação, a comunicação, a expressão, a solução de problemas, a socialização, colocando ao alcance da criança uma variedade de atividades. Este espaço se caracteriza por possuir um conjunto de brinquedos, jogos e brincadeiras, num ambiente agradável, alegre e com disposição para sociais (SANTOS, MARQUES e PIEIFER, 2006).

podem ser quantificados, pois considera “o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, que correspondem a um espaço mais profundo das relações” (MINAYO, 2002, p. 10, 11).

A pesquisa segue em conformidade com o ciclo de desenvolvimento da pesquisa qualitativa descrito por Minayo (2002), o qual prevê as seguintes etapas:

**1. Pesquisa de revisão bibliográfica** – etapa de revisão teórica que se deu através de pesquisa em base de dados científicos (Portal da CAPES), buscando-se publicações de artigos teóricos e/ou relatos de experiências e práticas que envolvam o brincar, crianças e adolescentes, vulnerabilidade social e tecnologia de mediação, a partir das palavras chaves selecionadas para o estudo proposto – Brincar; Educadores Sociais; Tecnologia de Mediação; Teoria Histórico-Cultural. Nesta etapa do estudo também foi realizada a revisão de estudos teóricos sobre o tema na área da Sociologia (AIRÈS, 1978), da Psicologia (VYGOTSKY, 1989), da Terapia Ocupacional (PARHAM e FAZIO, 2000; AOTA, 2015; REZENDE 2008, 2009) e do campo CTS (LATOURE, 2012; CUTCLIFFE, 2003; THOMAS, 2009; LINSINGEN, et al. 2003).

**2. O estudo teórico contou também com análise documental**, que se deu a partir da pesquisa e consulta de documentos públicos relacionados à Política Nacional da Assistência Social (PNAS) e o brincar nesse contexto (leis, normas técnicas, cadernos de orientação, manuais, relatórios e protocolos do campo da política de assistência social vigente). Esta etapa do estudo teve objetivo de trazer uma percepção inicial do tema, o qual será teoricamente aprofundado na medida em que o estudo de campo for desenvolvido (abordagem da teoria fundamentada).

**3. A investigação de campo**, etapa de caráter exploratório, permitiu correlações com os dados teóricos inicialmente encontrados. Nesta etapa do estudo participaram 6 educadores sociais de 2 instituições que atendem crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos, na modalidade de SCFV no município de Curitiba, PR; Ambas são entidades da assistência social do terceiro setor (organizações não governamentais), devidamente inscritas no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente do município de Curitiba (COMTIBA), conforme prevê os documentos norteadores da PNAS e do SCFV. (BRASIL, 2013; BRASIL, 2016). Os procedimentos de coleta envolveram entrevista semiestruturada e análise de imagens. A aplicação das entrevistas se deu de maneira remota, assíncrona, segundo a classificação apresentada por Flick (2009, p. 241): “o que significa que o pesquisador envia suas perguntas aos participantes e eles enviam suas respostas após algum tempo, não sendo necessário que ambos estejam online simultaneamente”.

Os dados das entrevistas e as imagens indicadas foram armazenadas do drive pessoal da pesquisadora, seguindo rigorosamente os princípios da ética e do sigilo de acordo com as Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS, 2012, 2016).

Optou-se por coletar dados através de imagens selecionadas e indicadas pelas Educadoras sociais participantes, a partir de sua própria compreensão acerca de como o brincar está presente em seu contexto de trabalho.

Flick (2009) comenta sobre o dever das pesquisas qualitativas de valorizar o ponto de vista dos sujeitos que estudam, neste caso, o ponto de vista dos educadores sociais, por isso optou-se por imagens indicadas pelo Educador Social acerca do significado do em sua rotina.

**4. Tratamento do material** – A partir do referencial teórico materialista histórico a pesquisadora descreveu categorias teóricas sobre o brincar, conforme a “codificação teórica” descrita por Flick (2009, p. 277) como um procedimento para análise dos dados que permitiu desenvolver uma teoria fundamentada, sendo possível correlacionar as informações coletadas na investigação de campo com o material teórico produzido.

#### 5.1.1 O uso da fotografia na pesquisa qualitativa

O uso da fotografia na pesquisa qualitativa representa a possibilidade de captar a percepção dos sujeitos da pesquisa acerca de um determinado tema (FLICK, 2009), neste caso, o significado que os educadores sociais atribuem sobre o brincar e sua relação com o cotidiano de trabalho.

As imagens revelam escolhas das educadoras, o seu fazer cotidianamente tecido e representam as simbologias de cada um dos sujeitos da pesquisa. Ainda que com uma indicação temática, o brincar, coube a cada educadora social decidir quais aspectos ou eventos mereceriam destaque, e suas indicações permitiram a pesquisadora tirar conclusões a respeito de suas significações em relação ao brincar e seu cotidiano de trabalho no SCFV. (FLICK, 2009).

Assim, o uso das fotografias na presente pesquisa se deu como uma outra forma de observar em que o pesquisador se coloca ao lado, como espectador e os participantes como sujeitos ativos na pesquisa e os materiais produzidos podem se constituir de materiais existentes ou podem ser produzidos para os propósitos da pesquisa. Assim, as imagens representaram um aliado na ativação das lembranças das pessoas e permitiu a elaboração de enunciados sobre as mais variadas situações e processos vivenciados, dos mais simples aos mais complexos (FLICK, 2009).

## 6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Participaram do estudo de campo 5 Educadoras Sociais de 2 instituições não governamentais da assistência social do município de Curitiba, Paraná, que, conforme previsto nos documentos norteadores da PNAS, executam SCFV atendendo crianças e adolescentes, de 6 a 15 anos, identificadas pela pesquisadora como instituição “X” e instituição “Y”.

Aa participantes foram identificados aleatoriamente pelas letras de A a E e a tabela a seguir apresenta o perfil das Educadoras Sociais entrevistados no campo:

Tabela 6 – Perfil das Educadoras Sociais entrevistadas

Instituição Participante	Educadora Social	Idade	Formação Acadêmica	Formação complementar	Tempo de trabalho na função de Educador Social	“O que é ser Educadora Social?” (Trecho da entrevista semiestruturada)
X	A	30 anos	Graduação em Artes Visuais com Licenciatura	Especialização em Tecnologias na Educação	5 anos de experiência na função	“Profissional que trabalha na garantia de direitos de crianças e adolescentes, realizando atividades que ressignifiquem a vivência dos participantes em relação aos espaços que ocupam e em relação a sociedade, visando conscientizar sobre as várias formas de construção do futuro, para que através do acesso a seus direitos e deveres saiam da situação de vulnerabilidade.”
X	B	36 anos	Pedagogia em andamento	Cursos de curta duração: Formação em Inteligência emocional, Mentalidade de Alta Performance,	1 ano de experiência na função	”O Educador traz um norteio uma direção aos assistidos, tendo um olhar amplo, e por vezes abordando e trabalhando de

				Formação da Rede Sócio Assistencial, Teatro para educadores.		uma forma mais específica as dificuldades enfrentadas que surgem em algumas temáticas”.
Y	C	19 anos	Formação Técnica em Mecânica Industrial (concluída) e Pedagogia (em andamento)	Curso de Programação em EV3	1 ano de experiência na função	“Ser educador de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica”.
Y	D	52 anos	Graduação em pedagogia	Cursos de curta duração, palestras e seminários na área social e educacional, como musicalização.	8 ano de experiência na função	“um profissional que atua na área social, mas que acaba se envolvendo também com a parte pedagógica através dos projetos que desenvolvemos com os participantes. Um profissional que procura interagir com os participantes através de roda de conversa, nos horários das atividades”.
Y	E	42 anos	Pedagogia (em andamento)	Curso de curta duração com tema psicologia infantil; curso de curta duração em teologia.	7 anos de experiência na função	“Ser um mediador, intervir em situações de conflitos, integrar a criança no ambiente social, através de ações Educativas.”

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas respondidas pelas Educadoras Sociais.

Na pretensão de correlacionar as informações coletadas na investigação de campo com o material teórico, a pesquisadora estabeleceu “categorias teóricas” a partir do referencial teórico materialista histórico e dos documentos norteadores. Já as informações oriundas dos dados coletados no campo, possibilitaram o estabelecimento de “categorias empíricas” a partir dos significados que as Educadoras Sociais atribuíram ao brincar em seu contexto de trabalho.

Quatro conceitos teóricos sobre o brincar são centrais na perspectiva histórico cultural e um conceito central nos documentos norteadores do SCFV embasaram a análise



presente na pesquisa: (1) o conceito da situação imaginária; (2) função e ação dos objetos na situação de brincadeira; (3) Mobilidade – entrar e sair do mundo real e imaginário; (4) Imaginário coletivo e individual; (5) Convivência e vínculo.

A partir desses conceitos, consideramos que o desenvolvimento da brincadeira se relaciona com formas complexas da interação social que ocorrem durante o brincar.

Tabela 7 - Categorias teóricas sobre o brincar

Categoria	Descrição
Situação imaginária	Durante a brincadeira a criança cria uma situação imaginária. Situação evidente quando observamos uma criança representando papéis. Elkonin (2009) descreve tipo de brincadeira como brincadeira de papéis sociais, e considera que ela promove na criança a compreensão da sociedade, sua organização e a assimilação dos papéis das pessoas dentro de uma dada sociedade. Assim, a criança parte do contexto real em que está inserida, explora suas regras e pode nas situações imaginárias testar essas regras, interpretando, analisando e assimilando a realidade. A criança em uma brincadeira em que a situação imaginária está presente pode imitar desde um papel encontrado em sua vida cotidiana até a brincadeira em que pode imitar papéis sociais.
Significado dos objetos na brincadeira	Refere-se à função e ação dos objetos na situação de brincadeira. Inicialmente a criança se atenta ao objeto e na medida em que a brincadeira aumenta de complexidade a atenção da criança é direcionada às inúmeras possibilidades criativas sobre o objeto, dando-lhe novos significados. A criança percebe que tem na brincadeira a possibilidade de mudar o significado real, para um significado que lhe é interno, com novos sentidos e possibilidade. Assim, o objeto (seja ele um artefato próprio para brincar – o brinquedo – ou um objeto qualquer) representa um símbolo que carrega o significado criado pela criança dentro da brincadeira.
Mobilidade	Durante as situações de brincadeira as crianças se mobilizam entrando e saindo de situações imaginárias enquanto brincam. Assim a criança atua no mundo imaginário e no mundo real. O objeto é real, mas seu significado é criado a partir da imaginação. Percebemos, assim, como a imaginação estabelece esse duplo papel, de movimento de entrada e saída da realidade. (VYGOTSKY, 2018).
Imaginário coletivo e individual	Através do movimento descrito anteriormente, entre o que é real e imaginário, é possível a imaginação coletiva e individual entre os envolvidos na situação de brincadeira. Através da constante negociação que ocorre durante uma dada brincadeira, dos significados e das ações com os colegas com que se está brincando é que ocorre o que se pode considerar imaginação coletiva. A imaginação individual é fortalecida na medida em que as regras e papéis sociais são

	incorporados e tornam-se conscientes para as crianças nesta experiência coletiva (ELKONIN, 2009).
Convivência e vínculo	Sposati (2009) delinea o conceito de que convivência é a forma e vínculo é o resultado esperado do SCFV e nesse processo entende-se que por meio da interação na brincadeira o sujeito se constitui, estabelece relações e conexões com outras pessoas, gerando transformações em si e nos seus pares sociais. (BRASIL, 2017; VYGOTSKY, 1989).

Fonte: Elaborada pela autora com base no referencial teórico.

As categorias empíricas relacionadas ao brincar foram selecionadas pela pesquisadora a posteriori, são elas: (1) Brincar como ferramenta de trabalho; (2) Brincar como facilitador da expressão de emoções e facilitador do desenvolvimento da criatividade; (3) Brincar como meio de compreender a realidade da criança; (4) Brincar promove a socialização e o vínculo; (5) Brincar facilita a introdução de temas relativos ao trabalho do educadora social; (6) Brincar direcionado pela educadora social X Brincar livre (escolhido / dirigido pela criança).

Estas categorias estão dispostas na Tabela 7 no item “Análise e Discussão dos dados” e permitiram tecer algumas considerações acerca das imagens e das respostas das Educadoras Sociais de maneira a estabelecer um diálogo entre as informações encontradas a partir da pesquisa de campo com o referencial teórico.

## 6.1 INTERPRETAÇÃO DA INFORMAÇÃO

Procurou-se estabelecer uma análise, a partir da interpretação das imagens e das respostas das Educadoras Sociais e sua compreensão sobre o brincar e o fortalecimento de vínculos e o que a Política Pública descreve sobre o tema.

Os dados coletados nas entrevistas com as Educadoras Sociais, representam a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o significado do brincar e sua relação com seu cotidiano de trabalho.

Através dos dados oriundos das entrevistas semiestruturadas e das imagens indicadas pelas participantes a pesquisadora pode estabelecer relação entre os dados documentais, os dados teóricos e a empiria do campo de estudo, estabelecendo uma discussão crítica da realidade encontrada.

As seguintes categorias empíricas relacionadas ao brincar foram descritas pela pesquisadora a partir da análise dos dados da pesquisa de campo:

Tabela 8 - Categorias empíricas sobre o brincar

Categoria	Descrição
Brincar como ferramenta de trabalho	<p>"O brincar é uma forma divertida de aprender e entender certas habilidades e dificuldades de quem a executa trazendo como uma ferramenta para melhorar e entender certos processos na fase de crescimento da criança" "vendo que essa ferramenta é algo leve e libertador, tanto para quem realiza quanto para quem executa." (Trechos da entrevista de B).</p> <p>"Por que favorece o trabalho e o brincar, uma conexão maior entre o Educador e as crianças como também entre as próprias crianças." (Comentários de B sobre a imagem 4).</p>
Brincar como facilitador da expressão de emoções e facilitador do desenvolvimento da criatividade	<p>"O brincar esteve presente (...) na forma de expressão de cada participante" (...) "No brincar o lúdico pode expressar a realidade da criança, ajuda na expressão de sentimentos, criação de realidades, potencializa a criatividade, possibilita o desenvolvimento de capacidades e habilidades e promove lazer." (Trechos da entrevista respondida por A).</p> <p>"Na infância é nas brincadeiras que conseguimos se expressar, através de nossa imaginação e sonhos" (Trechos da entrevista respondida por D).</p> <p>"O brincar é um momento lúdico em que a criança concretiza espontaneamente suas imaginação com criatividade e ações." (Trecho da entrevista respondida por E).</p>
Brincar como meio de compreender a realidade da criança	<p>"É uma brincadeira que faço a anos com os participantes, promovendo o desenvolvimento da concentração, agilidade, coordenação motora e atenção. Tudo isso com diversão e ao mesmo tempo observando como se comunicam durante a atividade. É uma brincadeira que permite analisar como cada participante lida com os colegas, com a ansiedade, entre outros." (Comentário de A sobre a imagem 2).</p> <p>"O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos serve para (...) ajuda a identificar possíveis vulnerabilidades ou violências que o participante possa estar sofrendo" (Trecho da entrevista de A).</p> <p>"favorece o trabalho e o brincar, uma conexão maior entre o Educador e as crianças como também entre as próprias crianças." (...) "O brincar, o lúdico, são ferramentas essenciais para ter um olhar mais amplo de certas situações ocasionadas pelo meio em que a</p>

	criança e adolescente estão vivendo” (Trechos da entrevista de B).
Brincar promove a socialização e o vínculo	<p>“O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos serve para (...) trabalhar a convivência com os colegas” (Trecho da entrevista de por A).</p> <p>“brincadeiras com jogos também é importante aos participantes. É um momento de interação um com o outro”. (Comentários de D sobre a imagem 11).</p> <p>“O brincar e importante não importa, se a brincadeira e livre ou dirigida. Essa foto representa a união, felicidade de poderem brincar juntos.” (Comentários de D sobre a imagem 12).</p>
Brincar facilita a introdução de temas relativos ao trabalho da educadora social	<p>“O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos serve (...) como forma de abordar assuntos e temas a fim de que o participante possa aprender ou entender seu papel na sociedade”. (Trecho da entrevista de A).</p> <p>“nas minhas oficinas muitas vezes uso do lúdico como forma de direcionar algum tema ou realizo algum jogo/brincadeira com os participantes.” (Trecho da entrevista de A).</p> <p>“(…) tornando mais fácil abordar certas temáticas, e sendo mais fácil ver as dificuldades enfrentadas”; “eu uso do brincar em suas multiformes para que eu possa ter um resultado do meu trabalho mais completo e satisfatório. Eu trabalho muito com dinâmicas em grupo, favorecendo ao crescimento e a um amplo entendimento da temática abordada.” (Trechos da entrevista de B)</p> <p>“É na brincadeira que construímos um elo entre o educador e os participantes. São momentos especiais de troca de experiências, ensinar e aprender” (Trechos da entrevista de D).</p>
Brincar direcionado pela educadora social X Brincar livre (dirigido pela criança)	<p>O brincar esteve presente através do lúdico na criação de realidades no trabalho em equipe e na forma de expressão de cada participante, ao mesmo tempo que era uma atividade direcionada eles puderam desenvolver habilidades se divertindo, pois compreendiam a atividade como uma brincadeira e não como uma tarefa. (Comentário de A sobre a imagem 1).</p> <p>O dia da alegria é um dia que cada participante decide o que vai brincar e com o que vai brincar, alguns escolhem jogos e outros escolhem brinquedos (...) o brincar em si não é totalmente direcionado, por isso permite com que as crianças expressem abertamente</p>

	<p>sua criatividade, interesses, habilidades, entre outros. (Comentários de A sobre a imagem 3).</p> <p>“na quadra onde as brincadeiras são mais livres: pular cordas bolas etc.” (Trecho da entrevista de D).</p> <p>“O brincar é um momento lúdico em que a criança concretiza espontaneamente sua imaginação com criatividade e ações.” (Trecho da entrevista de D).</p> <p>o brincar e importante não importa ,se a brincadeira e livre ou dirigida.essa foto representa a união, felicidade de poderem brincar juntos. (Comentários de D sobre a imagem 12).</p> <p>“Essa imagem representa um passeio, onde os participantes brincaram livremente, com a observação participativa dos Educadores.” (Comentários de E sobre a imagem 15).</p>
--	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas respondidas pelas Educadoras Sociais.

A análise dos dados permitiu à pesquisadora descrever ainda categorias de assuntos evidenciados na pesquisa de campo, entre eles: (1) Formação profissional e complementar da educadora social; (2) Relação entre brincar e infância; (3) O brincar no SCFV”.

Estas categorias de assuntos estão relacionadas nas tabelas a seguir de maneira a permitir ao leitor visualizar como estes assuntos estão apresentados nos dados documentais, teóricos e empíricos:

Tabela 9 - Categorias de assuntos destacados a partir da pesquisa de campo

Assunto	Dado teórico	Dado documental	Dado empírico (com base nas respostas das educadoras sociais)
<b>Formação profissional/complementar</b>	<p>Alguns autores sugerem formação superior na área da pedagogia social (GARRIDO, 2012).</p> <p>Formação territorializada, que considere o campo da sociologia, da psicologia, da culturalidade e também da pedagogia social (GONH, 2013; NATALI, 2016).</p> <p>Parte da comunidade</p>	<p>“Orientador social ou educador social: função exercida por profissional com, no mínimo, nível médio de escolaridade, conforme dispõe a Resolução CNAS nº 09/2014.” (BRASIL, 2016, p. 52).</p>	<p>2 educadoras informaram curso superior (Artes Visuais – licenciatura e Pedagogia);</p> <p>1 educadora informou curso técnico (Técnico em mecânica industrial);</p> <p>2 educadoras informaram formação superior em andamento (pedagogia).</p> <p>1 educadora relatou formação complementar com especialização em Inovação e tecnologias na educação;</p> <p>2 educadoras relataram cursos de curta duração na área social relacionados ao desenvolvimento infantil;</p> <p>1 educadora informou formação complementar em psicologia e teologia (curta duração);</p>

	acadêmica defende a formação da educadora social com curso superior na área da pedagogia social, outra parte defende a formação na área de humanas, com complementações específicas. (MÜLLER; BAULI, 2017).		1 educadora informou formação complementar na área técnica em programação e EV3.
<b>Relação entre brincar e infância</b>	<p>O brincar representa a ação da criança que lhe proporciona saltos qualitativos no desenvolvimento a partir dos quais ela se apropria da realidade em que vive, domina o contexto social e se abre para novos conhecimentos – “Zona de desenvolvimento proximal” (VYGOTSKY, 1989).</p> <p>Brincando a criança estabelece e fortalece seus vínculos sociais e assimila os aspectos característicos de sua própria cultura (VYGOTSKY, 1989, 2000, 2018; KISHIMOTO, 2002; ELKONIN, 2009).</p>	<p>“É por meio do brincar que a criança é inserida em seu meio social, ou seja, é brincando que ela conhece a sociedade na qual está sendo integrada, assim como também passa a conhecer o papel desempenhado por cada indivíduo de seu meio social, experimentando, assim, sua condição de cidadã.” (BRASIL, 2010, p. 75).</p> <p>O brincar enquanto direito: “O Mundo da Criança abarca a infância em sua plenitude. Ter infância é direito de toda criança, direito de brincar(...)” (BRASIL, 2010, p. 76).</p>	<p>“No brincar o lúdico pode expressar a realidade da criança, ajuda na expressão de sentimentos, criação de realidades, potencializa a criatividade, possibilita o desenvolvimento de capacidades e habilidades e promove lazer.” (Trechos da entrevista respondida por A).</p> <p>“(…) uma forma divertida de aprender e entender certas habilidades e dificuldades de quem a executa trazendo como uma ferramenta para melhorar e entender certos processos na fase de crescimento da criança.” (Trechos da entrevista respondida por B).</p> <p>“É uma forma muito importante de a criança aprender e descobrir sobre o mundo e a sociedade na qual está inserida.” (Trechos da entrevista respondida por C).</p> <p>“Momento mágico, onde as crianças usam sua imaginação, momento de socialização entre eles. É na infância e nas brincadeiras que conseguimos se expressar através de nossa imaginação e sonhos.” (Trechos da entrevista respondida por D).</p> <p>“(…) um momento lúdico em que a criança concretiza espontaneamente sua imaginação com criatividade e ações.” (Trechos da entrevista respondida por E).</p>
<b>O brincar no SCFV</b>	-----	<p>O brincar como tecnologia de mediação que promove o fazer coletivo, o respeito mútuo, o reconhecimento de diferenças, a valorização da produção coletiva (BRASIL, 2010).</p> <p>O brincar como um dos eixos do SCFV e item necessário no planejamento participativo (Brasil, 2010).</p> <p>O brincar como uma das aquisições e conquistas desejadas a partir da participação das crianças e adolescentes no SCFV: “almeja-se que as crianças e os</p>	<p>“serve para propor momentos de lazer direcionando a um objetivo como, por exemplo, trabalhar a convivência com os colegas ou promover uma autoreflexão e autoconhecimento, promover destrezas e habilidades ou como forma de abordar assuntos e temas a fim de que o participante possa aprender ou entender seu papel na sociedade, também pode ajudar a identificar possíveis vulnerabilidades ou violências que o participante possa estar sofrendo, entre outros.” (Trechos da entrevista respondida por A).</p> <p>“brincar momento (...) em que se interage uns com os outros. Aprendem a dividir, brincar em grupos e também</p>

		<p>adolescentes durante e após participação no Serviço (...) expressem-se por meio de brincadeiras e atividades lúdicas, ressignificando e simbolizando as experiências vividas” (BRASIL, 2010).</p> <p>O brincar “orientado”: “Torna-se evidente a grande importância em orientar corretamente os jogos infantis e juvenis. É por meio desses momentos lúdicos que as crianças e os adolescentes observam, exploram, elaboram hipóteses, compreendem o mundo em que vivem e contribuem para resolver situações de conflito no seu cotidiano.” (BRASIL, 2010, p. 110).</p>	<p>dividir os brinquedos ou jogos e os espaços.”</p> <p>“É de extrema importância para as crianças aprenderem e descobrirem sobre o mundo e, em contrapartida, ajuda o educador a compreender a situação na qual a criança está inserida.”</p> <p>“O brincar, o lúdico são ferramentas essenciais para ter um olhar mais amplo de certas situações ocasionadas pelo meio em que a criança e adolescente estão vivendo, o brincar traz a sensação de leveza para eles, tornando mais fácil abordar certas temáticas, e sendo mais fácil ver as dificuldades enfrentadas, vendo que essa ferramenta é algo leve e libertador, tanto para quem realiza quanto para quem executa.”</p> <p>“Brincar permite a interação com outros participantes, através da socialização.”</p>
--	--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir da análise dos dados teóricos, documentais e empíricos resultantes da pesquisa.

Conforme demonstrado na Tabela 8, as Educadoras Sociais “A”, “D” e “E”, atribuem ao brincar o significado de **“facilitador da expressão de emoções e facilitador do desenvolvimento da criatividade”** das crianças e adolescentes. Tal significado dialoga com as categorias teóricas do brincar **“situação imaginária” e “mobilidade”** que as crianças vivenciam, entrando e saindo de situações imaginárias enquanto brincam (VYGOTSKY, 2018). Esta significação está evidenciada nos seguintes trechos das entrevistas semiestruturadas:

“No brincar o lúdico pode expressar a realidade da criança, ajuda na expressão de sentimentos, criação de realidades, potencializa a criatividade, possibilita o desenvolvimento de capacidades e habilidades e promove lazer.” (Trecho da entrevista respondida por A).

“Na infância é nas brincadeiras que conseguimos se expressar, através de nossa imaginação e sonhos” (Trechos da entrevista respondida por D).

“O brincar é um momento lúdico em que a criança concretiza espontaneamente suas imaginação com criatividade e ações.” (Trecho da entrevista respondida por E).

Esses trechos das entrevistas dialogam com conceitos presentes nos estudos de Lev Vygotsky acerca da situação imaginária e a possibilidade de criação como dimensão central da brincadeira, numa relação dialética que se estabelece entre brincadeira e aprendizagem (VYGOTSKY, 1989).

Outra relação entre as categorias teóricas do brincar e os dados empíricos se refere à “situação imaginária” e o “imaginário coletivo e individual”. Vygotsky (2018) afirma que durante a brincadeira as crianças se mobilizam atuando entre situações imaginárias e reais e Elkonin (2009) afirma que na brincadeira ocorre um movimento entre o que é real e imaginário, de forma coletiva e individual entre os envolvidos na situação de brincadeira, o que está presente no seguinte trecho da entrevista de campo:

"O brincar é momento mágico, onde as crianças usam sua imaginação, momento de socialização entre eles. Na infância é nas brincadeiras que conseguimos se expressar, através de nossa imaginação e sonhos (...) momento em que se interage uns com os outros, aprendendo a dividir, brincar em grupos e também dividir os brinquedos ou jogos e também os espaços". (trechos da entrevista respondida por D).

No trecho acima a Educadora Social reconhece que há na brincadeira a possibilidades de movimentar-se entre real e imaginário e que, ao mesmo tempo que a criança ativa sua imaginação ela aprende a dividir e interagir no mundo real.

Outro aspecto demonstrado no trecho da entrevista apresentado acima diz respeito ao reconhecimento de que a brincadeira promove a experimentação de situações de negociação em que a criança tem a oportunidade de assimilar regras e papéis sociais, ou seja, a criança e adolescente aprende numa experiência coletiva, conforme apontado por Elkonin (2009).

As imagens 1, 5, 6 e 11 evidenciam o imaginário coletivo e individual e correspondem ao referencial teórico histórico cultural, representando situações em que a brincadeira se caracteriza como oportunidade de negociar coletivamente, onde a imaginação coletiva se fortalece na medida em que as regras e papéis sociais tornam-se conscientes para as crianças envolvidas nesta experiência coletiva (VYGOTSKY, 2018; ELKONIN, 2009).

A categoria teórica “Significados dos objetos na brincadeira” remete a exploração do material ou da própria brincadeira de maneira espontânea pela criança. Os momentos em que as educadoras sociais favorecem a espontaneidade no brincar estão evidenciados em apenas duas das cinco entrevistas respondidas e significados em apenas 2 das 15 imagens indicadas para o estudo (Imagem 3 e Imagem 15):

“O dia da alegria é um dia que cada participante decide o que vai brincar e com o que vai brincar, alguns escolhem jogos e outros escolhem brinquedos. No geral o dia da alegria promove uma maior convivência entre os participantes, pois reúne todas as idades, promovendo interação entre os mais novos e mais velhos no brincar. É um dia que o brincar em si não é totalmente direcionado, por isso permite com que as crianças expressem abertamente sua criatividade, interesses, habilidades, entre outros. É um dia que se percebe maior concentração nos participantes, pois focam totalmente nas brincadeiras e jogos, é um momento de lazer em grupo que podem fortalecer relacionamentos ou criar novos, descobrir novos interesses ou desinteresses. Tudo isso mostra que o brincar está fortemente



conectado com a formação da identidade da criança, no brincar ela desenvolve habilidades subjetivas e ao mesmo tempo desenvolve habilidades interpessoais.” (Trecho da entrevista respondida por A).

“(…) na quadra onde as brincadeiras são mais livres: pular cordas bolas etc (...) brincar é importante, não importa se a brincadeira é livre ou dirigida” “brincadeiras dirigidas, com a participação do mediador e a brincadeira livre através da observação.” (Trechos da entrevista respondida por D).

A partir desses trechos pode-se inferir que: se há momentos, que as educadoras denominam de “brincar livre”, também existem momentos em que o brincar não é livre, estes significados pelos participantes da pesquisa de maneira geral como “brincadeira dirigida”. Neste sentido, considerando a teoria do brincar descrita pela terapeuta ocupacional Anita Bundy (REZENDE, 2008; 2009), se não há espontaneidade, controle da criança na ação e suspensão da realidade, não é brincar.

De fato os dados de campo demonstraram que as Educadoras Sociais **significam o brincar como “ferramenta de trabalho”**, ainda que por meio de uma caracterização que o compreende como sinônimo de lúdico. De qualquer forma fica demonstrado o reconhecimento do potencial que a brincadeira tem no desenvolvimento das temáticas do SCFV e promoção do desenvolvimento infantil, conforme podemos perceber nos seguintes trechos:

“O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos serve para propor momentos de lazer direcionando a um objetivo como, por exemplo, trabalhar a convivência com os colegas ou promover uma autoreflexão e autoconhecimento, promover destrezas e habilidades ou como forma de abordar assuntos e temas a fim de que o participante possa aprender ou entender seu papel na sociedade, também pode ajudar a identificar possíveis vulnerabilidades ou violências que o participante possa estar sofrendo, entre outros (...)nas minhas oficinas muitas vezes uso do lúdico como forma de direcionar algum tema ou realizo algum jogo/brincadeira com os participantes.e expressão de cada participante”. (Trechos da entrevista respondida por A).

“Eu uso do brincar em suas multiformes para que eu possa ter um resultado do meu trabalho mais completo e satisfatório. Eu trabalho muito com dinâmicas em grupo, favorecendo ao crescimento e a um amplo entendimento da temática abordada (...); o brincar é uma forma divertida de aprender e entender certas habilidades e dificuldades de quem a executa trazendo como uma ferramenta para melhorar e entender certos processos na fase de crescimento da criança.” (Trechos da entrevista respondida por B).

“sempre ao final das montagens eu incentivo que as crianças brinquem com o que construíram.” (Trechos da entrevista respondida por C).

Pode-se inferir desses trechos que o brincar, significado pelas Educadoras Sociais, está de forma direta relacionado ao uso dele como um meio de acessar a criança, de estabelecer vínculo e confiança e de promover ou alcançar os objetivos esperados do trabalho da sócio educação.

Nesse sentido fica a partir do estudo um questionamento que sinaliza uma possibilidade de aprofundamento da temática nesse campo: as atividades descritas pelo educador como brincar seriam descritas como brincar pelas crianças? Ou ainda, quais seriam os significados atribuídos pelas crianças ao que os educadores significam como brincar?

Atividades desenvolvidas pelas educadoras sociais como as representadas nas Imagens 1, 5, 6 e 14 corroboram para esse questionamento. Será que essas imagens seriam significadas como brincar pelas crianças que as realizassem?

Parece que do ponto de vista dos educadores sociais participantes desse estudo, se a atividade é divertida, relaxante, promove oportunidade de vivenciar experiências de produção coletiva e tem ludicidade, é brincar. Neste sentido uma atividade lúdica direcionada a criança, orem não controlada por ela (brincar dirigido descrito pelas Educadoras entrevistadas) pode, sem sombra de dúvidas, ser divertida e mediadora, porém pode não significar brincar para a criança que a realiza.

Este aspecto é descrito Modelo do Entretenimento de Anita Bundy, apresentado por Rezende (2008, 2009) o qual demonstra que o brincar se caracteriza pela predominância de três aspectos na ação da criança: controle interno, motivação intrínseca e suspensão da realidade (imaginação), ou seja, se a ação não predominar estes três aspectos pode não ser considerada brincar.

Nos dados empíricos a categoria vínculo está sinalizada na ideia de que o brincar promove a socialização e o vínculo, representado nas repostas das Educadoras Sociais em afirmações sobre sua percepção do significado do brincar em relação ao SCFV, reconhecendo-o como instrumento de mediação para o desenvolvimento de um ambiente de confiança, trocas e parceria entre educadoras e crianças e entre as crianças. Segundo os dados teóricos Sposati (2009) descreve convivência como a forma e vínculo como o resultado esperado da participação no SCFV. Os trechos apontados na tabela evidenciam que para as Educadoras entrevistadas o brincar representa, em seu cotidiano de trabalho uma ferramenta que promove a mediação da convivência e do fortalecimento de vínculos.

As imagens 1, 5, e 15 evidenciam situações de convivências intergeracionais (crianças das mais diferentes idades interagindo em situações de brincadeiras), o que demonstra correspondência entre o dado de campo e a sugestão presente no Caderno de Orientações Técnicas para o SCFV no sentido de promover vivências intergeracionais, reunindo numa mesma atividade crianças de diferentes idades (BRASIL, 2010).

Este aspecto dialoga com o conceito demonstrado por Vygotsky (1989) acerca da função potencializadora do brincar no que o autor chama de “zona de desenvolvimento

proximal” e também na função mediadora do brincar, possibilitando que uma criança mais nova desenvolva suas potencialidades ao interagir e relacionar-se com uma criança mais velha.

O significado do brincar enquanto direito da criança e do adolescente é evidenciado no campo de estudo através de narrativas que identificam o brincar como o meio pelo qual a criança experimenta sua condição de cidadã, reconhecendo papéis e funções sociais, suas e da coletividade em que está inserida e a possibilidade de expressão mediada por brincadeiras.

Os trechos das entrevistas transcritos na tabela 9 confirmam este aspecto e dialogam com os estudos de Lev Vygotsky (1989) que descreve a função das experiências sociais e culturais no desenvolvimento do sujeito e de sua identidade, além disso, os documentos norteadores do SCFV também apontam o brincar como Direito e oportunidade para o desenvolvimento da condição cidadã da criança e do adolescente (BRASIL, 2010).

Acerca da formação profissional podemos perceber que os documentos norteadores do SCFV não exigem formação superior. A política pública vigente parece negligenciar este aspecto e apesar de descrever os desafios e complexidades presentes no desenvolvimento do trabalho da Educadora Social sinaliza uma formação de nível médio para o desempenho dessa função. Em contrapartida, os dados teóricos apontam a necessidade de uma formação contextualizada e que leve em consideração as desafiadoras problemáticas que este profissional vivencia e sobre as quais intervém em seu cotidiano de trabalho (GOHN, 2013; GARRIDO, 2012; MÜLLER; BAULI, 2017).

Com relação a formação das Educadoras Sociais a pesquisa de campo demonstra que as 5 participantes na pesquisa informaram formação superior ao nível médio, sendo 4 com formação de nível superior, completa ou em andamento, e 1 com formação técnica, o que a pesquisadora entende como uma valorização do aspecto “formação” por parte dos participantes da pesquisa para o desempenho da atividade profissional, haja visto que todos esses participantes buscaram formações na área da educação.

A respeito desse aspecto os dados de campo permitiram à pesquisadora inferir que a formação das Educadoras que participaram da pesquisa (seja concluída ou em andamento), não de forma isolada, mas associada ao tempo e vivências experimentadas na função de Educadora Social, demonstra ser de grande relevância para a valorização, reconhecimento e favorecimento do brincar no cotidiano do trabalho com crianças e adolescentes.

Com relação ao que significa ser Educadora Social e as atividades que este profissional desenvolve, a análise dos dados documentais e empíricos permite afirmar que são

altamente complexas as demandas e tarefas do trabalho das Educadoras Sociais, conforme demonstrado nas tabelas 10 e 11 a seguir:

Tabela 10 - O que é ser educadora social: descrição da função

Atividades desenvolvidas pela educadora social		
Dado teórico	Dado documental	Dado empírico
<p>Profissional que desempenha uma prática pedagógica que inclui os valores das comunidades em que atuam e os significados culturais dele mesmo (GOHN, 2013).</p>	<p>É o profissional responsável pela “criação de um ambiente de convivência participativo e democrático. (...) e pelo planejamento de atividades a serem desenvolvidas em função das demandas específicas dos usuários, articulando-as aos diferentes atores envolvidos no trabalho e às crianças e aos adolescentes do(s) Grupo(s).” (BRASIL, 2010, p. 64;66).</p>	<p>“Profissional que trabalha na garantia de direitos de crianças e adolescentes, realizando atividades que ressignifiquem a vivência dos participantes em relação aos espaços que ocupam e em relação a sociedade, visando conscientizar sobre as várias formas de construção do futuro, para que através do acesso a seus direitos e deveres saiam da situação de vulnerabilidade.”</p> <p>“Um profissional que atua na área social, mas que acaba se envolvendo também com a parte pedagógica. Através dos projetos que desenvolvemos com os participantes. Profissional que procura interagir com os participantes através de roda de conversa e nos horários das atividades.”</p> <p>“Ser educador de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica.”</p> <p>“O Educador traz um norteio, uma direção aos assistidos, tendo um olhar amplo, e por vezes abordando e trabalhando de uma forma mais específica as dificuldades enfrentadas que surgem em algumas temáticas.”</p> <p>“Ser um mediador, intervir em situações de conflitos integrar a criança no ambiente social, através de ações Educativas.”</p>

Fonte: Elaborada pela autora a partir da análise dos dados teóricos, documentais e empíricos resultantes da pesquisa.

Tabela 11 – Atividades desenvolvidas pelas Educadoras Sociais

Atividades desenvolvidas pelas Educadoras Sociais		
Dado teórico	Dado documental	Dado empírico (trechos das entrevistas)
<p>Promover o diálogo tematizado - fio condutor na construção de um trabalho que envolve a disponibilidade em compreender e captar a “cultura local, do outro, do diferente, do nativo daquela região” (GOHN, 2013, p. 356).</p> <p>Facilitar os processos educativos (GOHN, 2013).</p>	<p>“Desenvolver atividades socioeducativas e de convivência e socialização visando à atenção, defesa e garantia de direitos; Organizar, facilitar oficinas e desenvolver atividades individuais e coletivas de vivência nas unidades e/ou, na comunidade; Acompanhar, orientar e monitorar os usuários na execução das atividades; Apoiar na organização de eventos artísticos, lúdicos e culturais nas unidades e/ou na comunidade; Participar das reuniões de equipe para o planejamento das atividades, avaliação de processos, fluxos de trabalho e resultado; Desenvolver atividades que contribuam com a prevenção de rompimentos de vínculos familiares e comunitários, possibilitando a superação de</p>	<p>“Acompanhamento da rotina dos participantes, tais como entrada, saída e lanche. Planejamento e execução das oficinas de Arte e Contação de História. Organização da rotina dos participantes através da grade de horários.” (Educadora social A).</p> <p>“Realizo as oficinas: ECA e Corpo em Movimento.” (Educadora Social B)</p> <p>“Oficinas de robótica”. (Educadora social C).</p> <p>“As atividades são realizadas de acordo com o tema do projeto,</p>

	<p>situações de fragilidade social vivenciadas; Acompanhar o ingresso, frequência e o desempenho dos usuários nos cursos para os quais foram encaminhados por meio de registros periódicos; Acompanhar e registrar a assiduidade dos usuários por meio de instrumentais específicos, como listas de frequência, atas, sistemas eletrônicos próprios, etc.” (BRASIL, 2016, p. 52).</p> <p>“planejamento de atividades a serem desenvolvidas (...); Mediar os processos grupais do Serviço, sob orientação do órgão gestor; participar de atividades de planejamento, sistematizar e avaliar o Serviço, juntamente com a equipe de trabalho responsável pela execução; atuar como referência para crianças/adolescentes e para os demais profissionais que desenvolvem atividades com o Grupo sob sua responsabilidade; registrar a frequência e as ações desenvolvidas, e encaminhar mensalmente as informações para o profissional de referência do CRAS; organizar e facilitar situações estruturadas de aprendizagem e de convívio social, explorando e desenvolvendo temas e conteúdos do Serviço; desenvolver oficinas esportivas, culturais e de lazer, em caso de habilidade para tal; identificar e encaminhar famílias para o técnico da equipe de referência do CRAS; participar de atividades de capacitação da equipe de trabalho responsável pela execução do Serviço; identificar o perfil dos usuários e acompanhar a sua evolução nas atividades desenvolvidas; informar ao técnico da equipe de referência a identificação de contextos familiares e informações quanto ao desenvolvimento dos usuários em seus múltiplos aspectos (emotivos, de atitudes etc.); coordenar o desenvolvimento das atividades realizadas com os usuários; manter arquivo físico da documentação do(s) Grupo(s), incluindo os formulários de registro das atividades e de acompanhamento dos usuários. (...) desenvolvimento, organização e coordenação de oficinas e atividades sistemáticas esportivas, artísticas e de lazer, abarcando manifestações corporais e outras dimensões da cultura local; organização e coordenação de eventos esportivos, de lazer, artísticos e culturais” (BRASIL, 2010, p. 64-66).</p> <p>“trabalhar potencialidades tecnológicas para o aprendizado e uso adequado da tecnologia pelas crianças e adolescentes dos grupos” (BRASIL, 2010, p. 120).</p>	<p>atividades como, leitura, desenhos livres, artes, jogos etc.” (Educadora social D).</p> <p>“Educadora Social” (Educadora social E).</p>
--	--	--

Fonte: Elaborada pela autora a partir da análise dos dados teóricos, documentais e empíricos resultantes da pesquisa.

Tal complexidade justificam as discussões acerca da necessidade de formação específica para o desempenho da função de Educadora Social, destacada nos dados teóricos

por Garrido (2012), Gonh (2013). Neste aspecto a pesquisa evidenciou pontos de divergências: por um lado a teoria reconhece a necessidade de formação, por outro este aspecto parecer ser de certa maneira negligenciado no que prevê os documentos norteadores do SCFV (BRASIL, 2016) e a pesquisa de campo demonstra que as Educadoras Sociais participantes do estudo valorizam a formação profissional e buscam de maneira autônoma uma formação ampliada para a execução de suas atividades de trabalho.

### 6.1.1 O brincar pelo olhar das Educadoras Sociais

As participantes da pesquisa indicaram um total de 15 imagens para o estudo, escolhidas a partir da indicação temática de imagens que representassem para cada um o significado do brincar em seu cotidiano de trabalho. Ainda que com uma indicação temática, coube a cada participante, decidir quais aspectos mereciam ser representados.

Desta forma, as imagens passaram primeiramente pela análise da Educadora Social, e carregam as vivências, experiências e conhecimentos prévios que estes profissionais possuem sobre o tema. Revelam escolhas carregadas da *perejivanie* de cada um dos sujeitos da pesquisa: a interpretação dos fatos a partir das experiências de vida de cada Educadora Social, ou seja, de acordo com suas vivências, experiências, conhecimentos prévios. Se ele teve uma formação a respeito do lúdico, do brinquedo, de sua importância para a o desenvolvimento da criança ele vai valorizar mais esta ação; se não teve a valorizará menos (VYGOTSKY, 2010).

As imagens foram identificadas pela pesquisadora aleatoriamente com os números de 1 a 15 e as legendas foram determinadas pelas Educadoras Sociais (identificados aleatoriamente pelas letras de A a E) e os comentários sobre cada imagem foram solicitados na entrevista com a seguinte pergunta: **“Como, ou porque esta imagem representa a relação entre suas atividades de trabalho como educador social e o brincar?”**.

Tabela 12 – Relação das imagens indicadas por cada Educadora Social

Educadora Social participante	Imagem indicada para o estudo
A	Imagem 2 – “Ler também é brincar”
	Imagem 3 – “Correr e desenvolver”
	Imagem 4 – “Brincar é crescer”
B	Imagem 5 – “Conexão”
	Imagem 6 – “Construção de amizades”
	Imagem 7 – “Equipe”
C	Imagem 8 – “Sumô de Robôs”
	Imagem 9 – “Braço Robótico”
	Imagem 10 – “Catapulta Robótica”

D	Imagem 11 – “Brincar sem limites”
	Imagem 12 – “Momentos de construir (sonhos)”
	Imagem 13 – “Felicidade”
E	Imagem 14 – “Contando bolinhas”
	Imagem 15 – “Acerte os objetos nas lixeiras correspondentes”
	Imagem 16 – “Dia Livre”

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos dados coletados nas entrevistas semiestruturadas respondidas pelos Educadoras Sociais.

As imagens, legendas e comentários indicados para o estudo serão apresentados a seguir e traduzem os significados dados pelos próprios educadores para o brincar no contexto do trabalho que estes profissionais desenvolvem no SCFV.

Imagem 2 – Ler também é brincar



Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social A – retirada do site <https://unsplash.com>

#### Comentários sobre a Imagem 2:

“representa uma das atividades que promovo no projeto que eu trabalho - Na oficina de contação de histórias fiz uma atividade em que os participantes escolhiam um livro e criavam um teatro a partir de uma releitura da história. O brincar esteve presente através do lúdico na criação de realidades no trabalho em equipe e na forma de expressão de cada participante, ao mesmo tempo que era uma atividade direcionada eles puderam desenvolver habilidades criativas espontâneas, se divertindo, pois compreendiam a atividade como uma brincadeira e não como uma tarefa.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social A).

Imagem 3 – Correr e desenvolver



Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social A – retirada do site <https://unsplash.com>

#### Comentários sobre a Imagem 3:

“Representa uma brincadeira que faço a anos com os participantes, promovendo o desenvolvimento da concentração, agilidade, coordenação motora e atenção. Tudo isso com diversão e ao mesmo tempo observando como se comunicam durante a atividade. É uma brincadeira que permite analisar como cada participante lida com os colegas, com a ansiedade, entre outros.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social A).

Imagem 4 – Brincar é crescer



Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social A – retirada do site <https://unsplash.com>

#### Comentários sobre a Imagem 4:

“esta imagem representa o dia da alegria. É um dia, no projeto em que trabalho, em que cada participante decide o que vai brincar e com o que vai brincar, alguns escolhem jogos e outros escolhem brinquedos. No geral o dia da alegria promove uma maior convivência entre os participantes, pois reúne todas as idades, promovendo interação entre os mais novos e mais velhos no brincar. É um dia que o brincar em si não é totalmente direcionado, por isso permite com que as crianças expressem abertamente sua criatividade, interesses, habilidades, entre outros. É um



dia que se percebe maior concentração nos participantes pois focam totalmente nas brincadeiras e jogos, é um momento de lazer em grupo que podem fortalecer relacionamentos ou criar novos, descobrir novos interesses ou desinteresses. Tudo isso mostra que o brincar está fortemente conectado com a formação da identidade da criança, no brincar ela desenvolve habilidades subjetivas e ao mesmo tempo desenvolve habilidades interpessoais.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social A).

Imagem 5 – Conexão



Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social B – retirada do site <https://unsplash.com>

Comentários sobre a Imagem 5: “favorece o trabalho e o brincar, uma conexão maior entre o Educador e as crianças como também entre as próprias crianças.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social B).

Imagem 6 – Construção de amizades



Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social B – retirada do site <https://unsplash.com>

Comentários sobre a Imagem 6: “Essa Foto representa o vínculo e fortalecimento entre os participantes de uma atividade de teatro que trouxe esses momentos.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social B).

Imagem 7 – Equipe



Fonte: Acervo pessoal de imagens da participante na pesquisa Educadora Social B

Comentários sobre a Imagem 7: “Essa foto foi resultante de uma atividade de competição, onde ao final teve uma reflexão sobre ser o melhor e o trabalho em equipe.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social B).

Imagem 8 – Sumô de Robôs



Fonte: Acervo pessoal de imagens da participante na pesquisa Educadora Social C

Comentários sobre a Imagem 8: “É um sumô de robôs, atividade voltada para brincadeira e descontração das crianças.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social C).

Imagem 9 – Braço Robótico



Fonte: Acervo pessoal de imagens da participante na pesquisa Educadora Social C

#### Comentários sobre a Imagem 9:

“É um braço robótico que já construímos durante uma das oficinas de robótica e as crianças lançavam desafios umas para as outras para ver quem conseguia empilhar objetos mais rapidamente ou colocá-los em locais específicos. Além de auxiliar na coordenação motora e no interesse pela programação - para fazer tudo funcionar sozinho -, também fez com que todos se divertissem e rissem bastante.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social C).

Imagem 10 – Catapulta Robótica



Fonte: Acervo pessoal de imagens da participante na pesquisa Educadora Social C

#### Comentários sobre a Imagem 10:

“É um modelo de catapulta semelhante ao que as crianças construíram durante uma oficina, a qual foi utilizada em um jogo de mira ao alvo (eles tentavam ver a distância que a bolinha era lançada e, a partir disso, definir a posição da catapulta

para acertar uma caixa)”. (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social C).

Imagem 11 – Brincar sem limites



Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social D – retirada do site <https://unsplash.com>

Comentários sobre a Imagem 11: “é na brincadeira que construímos um elo entre se educador e os participantes. São momentos especiais, troca de experiências, ensinar e também aprender.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social D).

Imagem 12 – Momentos de construir (sonhos)

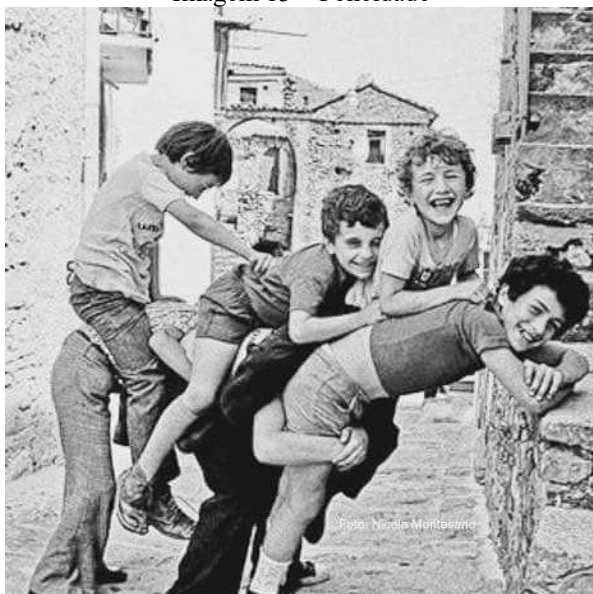


Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social D – retirada do site <https://unsplash.com>

Comentários sobre a Imagem 12: “brincadeiras com jogos também é importante aos participantes. É um momento de interação um com o outro. O importante também é deixar os participantes construir.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social D).



Imagem 13 – Felicidade



Fonte: Imagem e título fornecidos pela Educadora Social D – retirada do site <https://unsplash.com>

Comentários sobre a Imagem 13: “o brincar é importante não importa, se a brincadeira é livre ou dirigida. Essa foto representa a união, felicidade de poderem brincar juntos.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social D).

Imagem 14 – Contando bolinhas



Fonte: Acervo pessoal de imagens da participante na pesquisa Educadora Social E

Comentários sobre a Imagem 14:

“Representa uma atividade que foi desenvolvida no projeto em que trabalho. Os próprios participantes confeccionaram o jogo, com autonomia na criação do objeto; o brincar esta na interação em grupo com os colegas proporcionando a socialização.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social E).

Imagem 15 – Acerte os objetos nas lixeiras correspondentes



Fonte: Acervo pessoal de imagens da participante na pesquisa Educadora Social E

Comentários sobre a Imagem 15: “Através do Projeto Guardiões da natureza os participante aprendem regras sobre reciclagens através do jogo das lixeiras que proporciona o conhecimento dos objetos recicláveis e não recicláveis.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social E).

Imagem 16 – Dia Livre



Fonte: Acervo pessoal de imagens da participante na pesquisa Educadora Social E

Comentários sobre a imagem 16: “Essa imagem representa um passeio, onde os participantes brincaram livremente, com a observação participativa dos Educadores.” (Trecho da entrevista respondida pela Educadora social E).

A relação entre as imagens indicadas para o estudo também foi abordada na pesquisa de campo. Para 4 dos 5 Educadoras Sociais entrevistadas as imagens têm em comum a

representação de possibilidades de atividades que envolvem o brincar e que podem ser realizadas no trabalho por eles desenvolvidos no SCFV.

Os significados dessa relação entre as imagens e as palavras das educadoras sociais, estão representados na tabela abaixo:

Tabela 13 – Relação entre as imagens indicadas para o estudo

Educadora social	“As imagens que você indicou para o estudo possuem alguma relação entre si? Se sim comente:”
A	“Todas foram escolhidas por mim em um site ( <a href="http://unsplash.com/">http://unsplash.com/</a> ) que é um banco de imagens e representam algumas das atividades realizadas em meu local de trabalho.”
B	“Não”.
C	“Todas representam coisas que as crianças desenvolveram e depois puderam utilizar em jogos e brincadeiras.”
D	“com certeza são fotos que representa o dia a dia e os tipos de brincadeiras. que possamos realizar com os participantes”.
E	“representam atividades realizadas no mesmo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.”

Fonte: Elaborada pela autora a partir de trechos das entrevistas semiestruturadas respondidas pelas Educadoras Sociais.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destaca-se o impacto que a situação de pandemia da COVID-19 teve na etapa de coleta de dados da pesquisa (março de 2020). A etapa de campo inicialmente prevista para observação das interações das Educadoras Sociais em seu cotidiano de trabalho precisou ser suspensa tendo em vista a proibição de atividades presenciais nos SCFV pelas autoridades municipais no território da pesquisa e pelo mesmo motivo foi necessária também a adaptação do instrumento de entrevista semiestruturada, que seria realizada presencialmente, para realização de maneira assíncrona diante da impossibilidade de contato presencial com os participantes da pesquisa.

Apesar dessas dificuldades foi possível andamento do estudo sem comprometer os resultados do mesmo. A pesquisa alcançou de maneira satisfatória os objetivos inicialmente traçados, porém cabe ressaltar que este estudo não esgota o tema, pelo contrário, suscita importantes questões que merecem ainda reflexão e aprofundamento. Destaco aqui os resultados alcançados e sinalizo possibilidades de estudos de continuidade.

A revisão de literatura foi o ponto de partida do estudo e resultou no apontamento de uma lacuna nos estudos relativos à temática do brincar no contexto da assistência social, evidenciada pela quantidade de trabalhos encontrados na busca de estudos relacionados a este tema: apenas 10, dos 2989 trabalhos apontados na busca inicial, se enquadraram nos critérios de inclusão e exclusão do presente estudo, dos quais apenas 2 (dois) discutiam a temática do brincar no contexto de projetos sociais e sua relação com o trabalho de Educadores Sociais, os demais estudos focavam a temática dos brincar em contextos educacionais formais.

Foi a partir da percepção desta lacuna que a pesquisadora delineou o objetivo geral da pesquisa, sendo este o de identificar os significados do brincar no cotidiano de trabalho de Educadoras Sociais em instituições que atendem crianças e adolescentes (de 6 a 15 anos) em vulnerabilidade social no contexto do SCFV.

A escolha de procedimentos de pesquisa que favorecessem e valorizassem o ponto de vista das Educadoras Sociais participantes da pesquisa possibilitou o alcance deste objetivo, resultando em dados que representam a percepção desses profissionais expressa nas entrevistas semiestruturadas e nas imagens representativas indicadas neste estudo.

Como objetivo específico o estudo pretendia apresentar o contexto do SCFV com base na política pública vigente, o que ocorreu através da revisão dos documentos relativos à PNAS e dos documentos norteadores do SCFV. Esta busca resultou numa descrição de base histórica que resgatou marcos da proteção à infância a partir de autores como Moncorvo Filho



(1927), Sonia Camara (2010) e Irene Rizzini (2008) com uma descrição do percurso do desenvolvimento de serviços e ações de proteção a infância e adolescência que historicamente passa pela perspectiva da benesse, do voluntariado religioso, das ações médicas higienistas, da pressão dos movimentos populares junto as autoridades políticas e jurídicas, pela luta pelo reconhecimento da criança e do adolescente como sujeito de direitos, até a implantação de uma política pública específica.

O estudo se propôs a descrever o brincar a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, o que se desenvolveu através da discussão com base no referencial teórico de Vygotsky (1989) e Elkonin (2009) e resultou na descrição de quatro categorias teóricas que representam conceitos sobre o brincar centrais na perspectiva histórico cultural. São eles: (1) O conceito da situação imaginária; (2) Função e ação dos objetos na situação de brincadeira; (3) Mobilidade – entrar e sair do mundo real e imaginário; (4) Imaginário coletivo e individual. A descrição do brincar nos documentos norteadores do SCFV e os estudos de Sposati (2009) apontaram a descrição de uma quinta categoria teórica: Convivência e vínculo.

Ainda na perspectiva da teoria histórico cultural, a discussão acerca da dimensão sociocultural do brincar e do brinquedo permitiu afirmar que o brinquedo pode sim ser considerado um artefato para brincar que evidencia que o valor cultural e a percepção e representação do adulto acerca da infância, expressa no brinquedo.

O objetivo específico do estudo de conhecer quem são as Educadoras Sociais e suas funções se desenvolveu através da descrição desta função a partir dos documentos relacionados a PNAS (BRASIL, 2016) e através dos estudos de autores como GARRIDO (2012) e GONH (2013), bem como das entrevistas com os mesmos. Além disso, a utilização dos instrumentos de coleta de dados permitiu identificar o ponto de vista dos próprios participantes na pesquisa, os quais foram correlacionados com os dados teóricos. O estudo aponta que o perfil das Educadoras entrevistadas aponta para a valorização do aspecto formativo para atuação profissional, valorizado por todos os entrevistados, contrariando o dado teórico que descreve formação aquém da encontrada no campo.

A análise das imagens indicadas para o estudo e suas descrições e legendas, sinalizadas pelas Educadoras Sociais participantes na pesquisa, possibilitou identificar os significados que estes atribuem ao uso do brincar, o que resultou nas categorias empíricas do brincar, descritas pela pesquisadora posteriormente a análise dos dados. Entre elas: (1) Brincar como ferramenta de trabalho; (2) Brincar como facilitador da expressão de emoções e do desenvolvimento da criatividade; (3) Brincar como meio de compreender a realidade da criança; (4) Brincar promove a socialização e o vínculo; (5) Brincar facilita a introdução de

temas relativos ao trabalho da educadora social; (6) Brincar direcionado pela educadora social X Brincar livre (escolhido / dirigido pela criança).

Os dados empíricos demonstram que os participantes da pesquisa reconhecem a importância do brincar no desenvolvimento infantil apontada por autores referenciados na revisão teórica desse estudo (ELKONIN, 2009; VYGOTSKY, 1989, 2018; BROUGÈRE, 2008; KÄMPF e PAN, 2019; KISHIMOTO, 2002; 2008). Todas as Educadoras Sociais entrevistadas significaram o brincar como facilitador, promotor, um mediador que, mediado por relações humanas que podem ou não se utilizar de instrumentos (o brinquedo) e reconhecem a importância do brincar para o desenvolvimento infantil.

O brincar é apontado pelos participantes na pesquisa como: ferramenta de trabalho, meio de acessar a criança, gerar temáticas do SCFV, ferramenta para observação e (re)conhecimento dos aspectos sociais de cada criança e a Educadora Social desempenha uma função de favorecimento do brincar, disponibilizando recursos espaços, brinquedos e a si mesmo, a um público que muitas vezes tem restrição de acessos a estes recursos devido à vulnerabilidade social a que estão expostos. Estes apontamentos ressoam a importante contribuição de Vygotsky (1989) e da Teoria Histórico Cultural em considerar o desenvolvimento humano como resultante de um processo intrapessoal e interacional que surge das relações sociais e no qual a brincadeira representa uma prática dialética em que se estabelece ao mesmo tempo a distração e a aprendizagem, onde se inicia e se aprimora o desenvolvimento cognitivo da criança e onde a situação imaginária e possibilidade de criação são aspectos centrais.

Assim, os dados empíricos demonstram que o brincar é de fato valorizado como importante para o desenvolvimento das crianças atendidas e é utilizado pelos(a) educadores(a) Sociais. Os trechos das entrevistas apresentados neste estudo, bem como os dados dos documentos norteadores aqui considerados (BRASIL, 2010, 2013, 2016, 2017) demonstram que as atividades relacionadas ao brincar possuem espaço de destaque nas ações previstas no SCFV. As educadoras sociais evidenciaram através das imagens e comentários sobre elas a percepção e conhecimento acerca de que, ao brincar, a criança e adolescente em vulnerabilidade social pode de fato vivenciar experiências reguladoras em seu cotidiano, se o direito de brincar for garantido a ela.

A dialética mostrou-se presente nas contradições existentes entre o que preveem os documentos e o que se encontra no campo de prática no que se refere à formação esperada para a função de Educadora Social. A pesquisa apontou que este assunto é tema de muitos debates no campo da educação e da legislação, mas ainda sem definições. O estudo

evidenciou que, de fato, o conhecimento prévio que o profissional tem acerca da infância, do brincar e do que é esperado dele no serviço em que atua, sem dúvida, promove maior valorização do brincar como ferramenta em seu cotidiano de trabalho. Neste aspecto chama atenção o fato de que todas as 5 Educadoras entrevistadas relataram possuir formação acima de nível médio, sendo 4 com formação superior completa ou em andamento e 1 com formação técnica.

Fica reforçada, a necessidade de discussões e reflexões acerca dos impactos que os conhecimentos da Educadora Social podem ter sobre sua atuação profissional e a necessidade de formação específica e contextualizada para este profissional, seja ela de nível superior ou não, pois de fato a Educadora Social trabalha em seu cotidiano com situações de grande complexidade, seja pelas vulnerabilidades ou pela fase de desenvolvimento que o público atendido se encontra e sem formação específica e contextualizada este profissional seria tão vulnerável quanto seu público de atendimento.

Do ponto de vista das Educadoras participantes evidenciou-se uma significação do brincar como “meio de”, “ferramenta de trabalho”, possibilidade de acessar a criança, compreendendo o brincar como uma “linguagem” própria dela. Eu já havia percebido no momento anterior a escolha do tema, quando em minha prática profissional em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, a utilização do brincar em variadas atividades direcionadas pela Educadora Social de maneira lúdica, fazendo uso do brinquedo, porém sem o controle e espontaneidade da criança na ação, tratando-se sim de uma atividade em que o brinquedo mediava e possibilitava ao educador o convite ou acesso da criança a participar, mas descaracterizava a ação como brincar do ponto de vista da descrição de brincar apresentada por Anita Bundy no “Modelo do Entretenimento” (REZENDE, 2008, 2009): ainda que muitas vezes significado como prática lúdica, aquela que envolve a brincadeira, não é necessariamente o brincar da criança.

Vale ressaltar que a presente pesquisa buscou o ponto de vista da Educadora Social e não a perspectiva da criança. Apenas 2, das 15 imagens indicadas, descrevem situações em que a Educadora foi um facilitador e a criança conduziu a atividade sem muitos direcionamentos do adulto, conforme o referencial teórico do Modelo do Entretenimento de Anita Bundy (REZENDE, 2008, 2009). O que conduziu ao seguinte questionamento: será que a criança considera estar brincando nas atividades caracterizadas como “dirigidas” e que as Educadoras Sociais significaram como brincar? Ficando aqui um apontamento para uma possível continuidade e aprofundamento deste estudo.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. T. P.; SIEBRA, L. M. G. O lazer infanto-juvenil nos espaços públicos de Barcelona. **Pedagogia Social Revista Interuniversitária**. N. 25. 2015 Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/38042>>. Acessado em: Mar. de 2020.
- ALVIM, M. R. B.; VALLADARES, L. P. Infância e sociedade no Brasil: uma análise da literatura. **BIB**. Rio de Janeiro, n. 26, p. 3-37, 1988.
- AOTA, AMERICAN OCCUPATIONAL THERAPY ASSOCIATION. Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: domínio & processo - 3ª ed. traduzida. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, v. 26, n. esp, p. 1-49, 24 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rto/article/view/97496>> Acessado em: Mar. 2019.
- ARAÚJO, E. A atividade do brincar e o desenvolvimento infantil na perspectiva histórico-cultural. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 13, n. 2, p. 40-49, 6 ago. 2018. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7851>>. Acessado em: Mar. 2020.
- ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. Tradução: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.
- BANCO DE IMAGENS <<https://unsplash.com>> indicado pelos participantes na pesquisa.
- BARBOSA, A. A. e MAGALHÃES, M. G. D. A Concepção de Infância na visão Philippe Ariès e sua relação com as Políticas Públicas para a Infância. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**. ISSN 1983-9065. V. 1, N. 1. 2008. Disponível em: <<https://revista.ufrn.br/examapaku/article/view/1456/1050>> Acessado em: Mar. de 2019.
- BOTELHO; CAMARGO e BUENO. O Ato de Brincar Enquanto Direito Fundamental da Criança. **Revista Argumenta** - UENP Jacarezinho, Nº 15, p. 265 – 286, 2011. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/viewFile/208/207>> Acessado em: Mar. 2019.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm#art266](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266)>. Acesso em: Mar. 2019.
- BRASIL, **Orientações técnicas sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos para crianças e adolescentes de 6 a 15 anos**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) Departamento de Proteção Social Básica (DPSB). 2010. Disponível em: <<http://www2.maringa.pr.gov.br/sistema/arquivos/fcd77625ea9a.pdf>> Acessado em: Mar. de 2019.
- BRASIL, **Política Nacional de Assistência Social PNAS/ 2004 Norma Operacional Básica NOB/SUA**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Reimpressão, 2013. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/PNAS2004.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/PNAS2004.pdf)> Acessado em: Mar. de 2019.

BRASIL, **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome Secretaria Nacional de Assistência Social. Reimpressão, 2014. Disponível em: <[https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Normativas/tipificacao.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Normativas/tipificacao.pdf)> Acessado em: Mar. de 2019.

BRASIL. **Perguntas frequentes Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV)**. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS) Departamento de Proteção Social Básica (DPSB), 2016. Disponível em: <[http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/perguntas\\_e\\_respostas/PerguntasFrequentesSCFV\\_03022016.pdf](http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_03022016.pdf)> Acessado em: Mar. 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social. **Concepção de convivência e fortalecimento de vínculos**. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e Cultura**. Trad. Gisela Wajskop. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2008.

CAMARA, S. **Sob a Guarda da República: a infância minorizada no Rio de Janeiro da década de 1920**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012.

CNS. Conselho Nacional de Saúde. RESOLUÇÃO Nº 510, DE 7 DE ABRIL DE 2016.

CORSARO, W. A. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares. In: MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009.

CUTCLIFFE, Stephen H. La emergencia de CTS como campo académico. In: \_\_\_\_\_. **Ideas, máquinas y valores: los estudios de ciencia, tecnología y sociedad**. México: Universidade Nacional Autônoma do México, 2003.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Tradução de Álvaro Cabral – 2ª edição. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009

ENGUITA, Mariano F. Do lar à fábrica, passando pela sala de aula: a gênese da escola de massas. In: **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 105-131.

FERNANDES, F. L. P. Processos educativos e a prática social do brincar em uma organização não governamental. **Diálogo**, n. 31, p.73-87. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18316/2238-9024.16.25>> Acesso em: 04/03/2020.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed. 2009.

FRANCISCO, D.; SILVA, A. P. L. Criança e Apropriação Tecnológica: Um estudo de caso mediado pelo uso do computador e do tablet. **HOLOS**, [S.l.], v. 6, p. 277-296, dez. 2015. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/2702/1227>>. Acesso em: 04 mar. 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GALHEIGO, S. **Terapia Ocupacional Social: uma síntese histórica acerca da constituição de um campo de saber e de prática**. In: LOPES, MALFITANO. *Terapia Ocupacional Social: desenhos teóricos e contornos práticos*. São Carlos: EdUFSCar. 2016.

GARRIDO, N. C. Educador social: diferentes campos de atuação, formação e reconhecimento profissional. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL**, 4., 2012, São Paulo. Anais online Associação Brasileira de Educadores Sociais, Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC0000000092012000200015&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000092012000200015&lng=en&nrm=abn)>. Acessado em: Mar 2020.

GOHN, M. G. Educação Não Formal e o Educador Social em Projetos Sociais. In: VERCELLI, L. (org.) **Educação não formal: campos de atuação**. Pedagogia de A a Z - Vol.11, 1. Ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia : caminhos e desafios**. Tradução: Marcel Aristides Ferrada Silva; revisão técnica: Fernando Luis González Rey. - São Paulo: Cengage Learning – 2005.

HUIZINGA, J. **Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura**. São Paulo: Perspectiva. 2001.

KÄMPF, R. e PAN, M. A. G. S. O papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento infantil: contribuições da psicologia histórico-cultural. In: **Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa** / Maria Sara de Lima Dias (Org.). Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LATOUR, B. Um coletivo de humanos e não-humanos: no labirinto de Dédalo. \_\_\_\_\_ **A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos**. São Paulo: EDUSC, p. 201-46, 2001.

LATOUR, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Edufba, 2012.

LAZAROTTO, A. F. Por uma cultura do brincar. **Caminho Aberto - Revista de Extensão do IFSC** | ano 3 | nº 4 | julho 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.35700/ca.2016.ano3n4.p64-71.1918>>. Acessado em: Mar. de 2020.

LIMA, R. C. P. Mudança das práticas sócio-educativas na FEBEM-SP: as representações sociais de funcionários. *Psicol. Soc.* [online]. 2006, vol.18, n.1, pp.56-62. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822006000100008>>. Acessado em: Mar. 2019.

LINSINGEN, I.; BAZZO, W. A.; PEREIRA, L.T. V. O que é ciência, tecnologia e sociedade? In: \_\_\_\_\_. **Introdução aos estudos CTS: ciência, tecnologia e sociedade**. Cadernos de Ibero-América. Espanha: OEI, 2003. p. 119-156.

LOPES, M. da C. de O. O brinquedo como médium de comunicação e ludicidade das crianças: contributos para a compreensão dos brinquedos. **Laplage Em Revista**, 4(especial), p.172-180. 2019. Disponível em: <<https://www.laplageemrevista.ufscar.br/index.php/lpg/article/view/594>>. Acessado em: Mar. 2020.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. In: Lukács, G. **O jovem Marx e outros escritos de filosofia**. Editora UFRJ, 2009, pp. 225-245.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**, 21 Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MONCORVO FILHO, Arthur. **Histórico da Proteção à Infância no Brasil 1500-1922**. Rio de Janeiro: Graphica Editora, 1927.

MÜLLER, V. R.; BAULI, R. A. Normalização da profissão do(a) Educador(a) Social: mitos e metas. *Ensino & Pesquisa*, v.15, n. 2, suplemento 44, p. 30-45. 2017. ISSN: 2359-4381 Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/1768/1096>>. Acessado em: Mar. de 2020.

OLIVEIRA, R. D.; DIAS, A. A. Avaliação e análise do Design Thinking aplicado à criação de brinquedos. **DAPesquisa**, Florianópolis, v. 10, n. 13, p. 075-93, jun. 2015. ISSN 1808-3129. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/dapesquisa/article/view/5133/4291>>. Acessado em: Mar. de 2020.

OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M. **Educação e teoria ator-rede: fluxos heterogêneos e conexões híbridas**. Ilhéus, Ba: Editus, 2016.

PAIVA, J. S. **Caminhos do Educador Social no Brasil**. 1. ed. – eBook: ISBN 978-85-4620-014-6 1. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2016.

PAPALI, Maria A.C. R. Ingênuos e órfãos pobres: a utilização do trabalho infantil no final da escravidão. In: **Estudos Ibero-Americanos**. PUCRS, v. XXXIII, n. 1, p. 149-159, junho 2007.

PARHAM, L. D.; FAZZIO, L. S. **A Recreação na Terapia Ocupacional pediátrica**. São Paulo: Santos, 2000.

PETERS, L.L. Situações em Jogo na era digital: existe limite entre real, virtual e imaginário? In: **Brincar: diálogos, reflexões e discussões sobre o lúdico** / Organizado por Marcos

Teodorico Pinheiro de Almeida, et al. – Várzea Paulista-SP: Editora Fontoura Ltda. 2019. (p. 167-179)

REZENDE, M. B. O brincar e a intervenção da Terapia Ocupacional. In: DRUMMOND, A. F.; REZENDE, M. B. **Intervenções da Terapia Ocupacional**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 25-44.

REZENDE, M. B. O brincar sob a perspectiva da Terapia Ocupacional. In: CARVALHO, A., SALLES, F., GUIMARÃES, M. e DEBORTOLI, J. A. **BRINCAR(es)**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009, p. 51-63.

ROCHA J., et al. Projeto ser criança: avaliação e resultados. **Revista de Gestão e Projetos - GeP** Vol. 9, N. 1. Janeiro/Abril. 2018.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSA, H. Introdução. In: **Aceleração: a transformação das estruturas temporais na modernidade**. São Paulo, Editora UNESP, 2019.

SANTA CLARA et al. O brincar como expressão de liberdade: entre a dignidade e o direito da criança. **Ensino & Pesquisa: revista multidisciplinar de licenciatura e formação docente**, v.15, n. 2, 2017, p. 168-191. ISSN 2359-4381. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/viewFile/1777/pdf9>> Acessado em: Mar. de 2019.

SANTOS, F. H. A. e DIAS, M. S. L. O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos na perspectiva histórico-cultural. In: DIAS, Maria Sara de Lima (Org.) **Lev Vygotsky: uma leitura (inter)disciplinar** [recurso eletrônico] – Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020a. ISBN -978-65-87340-75-3. DOI -10.22350/9786587340753.

SANTOS, F. H. A. e Dias, M. S. de L. INTERAÇÕES ENTRE SOCIEDADE, TECNOLOGIA E ESCOLA. **Divers@ Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Matinhos, v. 13, n. 1, p. 42-49, jan./jun. 2020b. ISSN 1983-892 Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5380/diver.v13i1.69878>> Acessado em: Out. de 2020.

SANTOS, C. A.; MARQUES, E. M.; PFEIFER, L. I. A brinquedoteca sob a visão da Terapia Ocupacional: Diferentes Contextos. **Caderno de Terapia Ocupacional da UFSCAR**. v. 14, N. 2, 2006. Disponível em: <<http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/158>> Acessado em: Mar de 2019.

SILVA, A. F. Infância, Gênero e brinquedos: reflexões sobre a construção da domesticidade feminina através das coisas contemporâneas de brincar. **Revista de Arqueologia**. Especial Arqueologia da Infância. V.31, n. 2, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24885/sab.v31i2.597>> Acessado em: Mar. de 2020

SIRGADO, A. P. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, no. 71, Julho de 2000, pp. 45 – 78.



SOARES, N. F. Infância e direitos: participação das crianças nos contextos de vida – representações, práticas e poderes. **Tese de Doutorado em Sociologia da Infância**. Universidade do Minho, Braga, 2005.

SPOSATI, A. **Desafios do sistema de proteção social**. São Paulo: Le Monde Diplomatique, 2009.

THOMAS, H. Tecnologías para la inclusión social y políticas públicas en América Latina (Versão em português: Tecnologias para inclusão social e políticas públicas na América Latina) In: **Tecnologias sociais: caminhos para a sustentabilidade**. Rede de Tecnologia Social (RTS), 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, 1. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

UNICEF, Fundo das Nações Unidas para a Infância - Brasil. **Pobreza na Infância e na Adolescência**. Disponível em:

<[https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza\\_infancia\\_adolescencia.pdf](https://www.unicef.org/brazil/pt/pobreza_infancia_adolescencia.pdf)> Acessado em: Mar. de 2019.

UTFPR. Informações sobre o Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná Disponível em:

<<http://www.utfpr.edu.br/curitiba/estrutura-universitaria/diretorias/dirppg/programas/ppgte/pagina-inicial>> Acessado em: Mar. 2019.

VELHO, G. e VIVEIROS de CASTRO, E. O conceito de cultura e o estudo de sociedades complexas: uma perspectiva antropológica. In: **Artefato – Jornal de Cultura**, Ano I, n. 1, Conselho Estadual de Cultura. Rio de Janeiro. Janeiro, 1978.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução de Márcia Pileggi Vinha e Max Welcman. *Psicol. USP*. São Paulo, vol.21, n.4, 2010. Disponível em . Acesso em: 10 out. 2012. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642010000400003>. Acessado em: Jul. de 2020.

VYGOTSKY, L. S. **Obras Escogidas (Tomo VI)**: Herencia científica. Madrid: Machado Livros, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e Criação na Infância**. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABRÃO, R.; BEIERSDORF, D. S.; ABRANTES, D. R. A constituição da infância permeada pelo contexto social, mídia e brinquedo. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 79-90, mar. 2015. ISSN 1980-4512. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zerosais/article/view/1980-4512.2015n31p79/28941>>.

Acesso em: 06 jun. 2019.

BOTELHO, M. C.; et al. O Ato de Brincar Enquanto Direito Fundamental da Criança.

**Revista Argumenta** - UENP Jacarezinho, N° 15, p. 265 – 286, 2011. Disponível em:

<<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/viewFile/208/207>> Acessado em: Mar. 2019.

COFFITO, Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional, **Resolução N°. 324**, de 25 de Abril de 2007, DOU N°. 91, Seção 1, em 14/5/2007, Página 205 <acesso em Mar de 2019.

DILLY, R. A relação do brinquedo com a educação. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 46-55, dec. 2015. ISSN 2448-1939. Disponível em:

<<https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistapraxis/article/view/389/1619>>. Acesso em: 06 jun de 2019.

LATOUR, B. The Promises of Constructivism Bruno Latour. **Chasing technoscience: Matrix for materiality** Indiana University Press, Bloomington, IN, p. 27-26, 2003. SciELO-Editora UNESP, 2017.

LEMOS, André. Por um modo de existência do lúdico. **Revista Contracampo**, n. 32, p. 4, 2015.

LOPES, M. C. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2004.

LOPES, R. E.; MALFITANO, A. P. S.; SILVA, C. R.; BORBA, P. L. O. Recursos e tecnologias em Terapia Ocupacional Social: ações com jovens pobres na cidade. **Caderno Brasileiros de Terapia Ocupacional**. UFSCar, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 591-602, 2014.

MACEDO, T.; AMARAL FILHO, O.. Isto é uma brincadeira? Por uma fenomenologia do jogar: o “círculo mágico” como mediador das relações e experiências sociais. **Verso e Reverso**, v. 30, n. 73, p. 79-93, 2015.

MASSA, M. S. Ludicidade: da Etimologia da Palavra à Complexidade do Conceito.

**APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, Ano IX, n. 15 p.111-130. 2015.

MELO, M. A pipa e os quatro significados da mediação sociotécnica: articulações possíveis entre a Educação e a Psicologia para o estudo de um brinquedo. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 10, n. 2, 12 fev. 2011.

NEDER, R. T. (org.). **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de

Desenvolvimento Sustentável - CDS. Ciclo de Conferências Andrew Feenberg. Série Cadernos PRIMEIRA VERSÃO: CCTS - Construção Crítica da Tecnologia & Sustentabilidade. Vol. 1. Número 3. 2010. ISSN 2175.2478.

NUNESA, F. B. S.; FIGUEIREDO, M. O.; DELLA BARBA, P. C. S.; GUILLAUMON EMMEL, P. C. S. Retratos do cotidiano de meninos de cinco e seis anos: a atividade de brincar. **Caderno Brasileiros de Terapia Ocupacional**. UFSCar, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 275-287, 2013.

OLIVEIRA, I., KORBES, L. O brinquedo na educação infantil. **Eventos Pedagógicos**, 2, jul. 2011. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/article/view/105>>. Acesso em: 06 Jun. 2019.

OLIVEIRA, K. E. J.; PORTO, C. M.; SANTOS, J. F. Jogos pervasivos, realidade aumentada e teoria ator-rede: ludicidade e educação na cibercultura. **Encontro Internacional de Formação de Professores e Fórum Permanente de Inovação Educacional**, v. 10, n. 1, 2017.

TOWNSEND, E.; MARVAL, R. Profissionais podem realmente promover justiça ocupacional? **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 21, n. 2, p. 229-242, 2013.

**ANEXO I – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP – UTFPR****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** O BRINCAR COMO TECNOLOGIA DE MEDIAÇÃO NO TRABALHO DE EDUCADORES SOCIAIS EM SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

**Pesquisador:** FERNANDA HENRIQUES ALONSO E SANTOS

**CAAE:** 17898819.4.0000.5547

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**Situação do Parecer:** Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:** Não

**Assinado por:** Frieda Saicla Barros

**Endereço:** AV. SETE DE SETEMBRO 3165 **Bairro:** CENTRO **CEP:** 80.230-901 **UF:** PR

**Município:** CURITIBA **Telefone:** (41)3310-4494 **E-mail:** coep@utfpr.edu.br

**ANEXO II – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE****TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Local, 09 de Julho de 2019

Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que nós, da **Associação Beneficente Encontro com Deus**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **O Brincar como Tecnologia de Mediação no Trabalho de Educadores Sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos** sob a responsabilidade de Fernanda Henriques Alonso e Santos, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os profissionais que atuam no Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em nossas dependências que se enquadram nas categorias profissionais da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) 515305 – Educador social; 515310 – Agente de ação social; 331110 – Auxiliar de desenvolvimento infantil; 515325 – Sócio educador.

Temos conhecimento de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Atenciosamente,

Associação Beneficente Encontro com Deus CURITIBA - PR

Ru Luis França, 897 Cajuru. Curitiba - PR  
Tel. 3267-1110

## ANEXO III – TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE



Utilidade Pública Municipal: Lei 10.871 de 09/12/2003  
Utilidade Pública Estadual: Lei 14.460 de 13/07/2004  
Utilidade Pública Federal: Portaria 1.322 de 13/08/2006  
Conselho Municipal de Ação Social: 708

**TERMO DE CONCORDÂNCIA DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE**

Curitiba, 04 de Julho de 2019

Senhor (a) Coordenador (a),



Declaramos que nós, da **Abba Promoção Social**, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa **O Brincar como Tecnologia de Mediação no Trabalho de Educadores Sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos** sob a responsabilidade de Fernanda Henriques Alonso e Santos, nas nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Estamos cientes que os participantes da pesquisa serão os profissionais que atuam no Serviço de convivência e fortalecimento de vínculos em nossas dependências que se enquadrem nas categorias profissionais da Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) 515305 – Educador social; 515310 – Agente de ação social; 331110 – Auxiliar de desenvolvimento infantil; 515325 – Sócio educador.

Temos conhecimento de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que os pesquisadores somente poderão iniciar a pesquisa pretendida após encaminharem, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

Atenciosamente,

  
Assinatura  
Presidente  
Celina Novaes Portella dos Santos 

## ANEXO IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

**Título da pesquisa:** O Brincar como Tecnologia de Mediação no Trabalho de Educadores Sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

**Pesquisador responsável pela pesquisa:** Fernanda Henriques Alonso e Santos

**Orientador:** Prof.<sup>a</sup> Dra.<sup>a</sup> Maria Sara de Lima Dias

**Endereços e Telefones: Pesquisadora:** Rua José Dudek, 17. Pinheirinho, Curitiba – PR. CEP 81130-110 / **Orientadora:** Rua Abílio Sebastião da Silva, 49a. Abranches, Curitiba – PR. CEP 82130-360.

**Local de realização da pesquisa (1):** Associação Beneficente Encontro com Deus.

**Endereço, telefone do local:** Rua Luiz França, 897. Cajuru, Curitiba – PR. CEP 80320-260. Telefone: 3267-1110.

**Local de realização da pesquisa (2):** Abba Promoção Social.

**Endereço, telefone do local:** Rua Antonia Molina Bella, 25. CIC, Curitiba – PR. CEP 81460-157. Telefone: 3019-4649.

### A) INFORMAÇÕES AO PARTICIPANTE

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “**O Brincar como Tecnologia de Mediação no Trabalho de Educadores(as) Sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**” realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esta pesquisa tem o intuito de investigar o brincar como tecnologia de mediação no trabalho de educadores(as) sociais que atuam em instituições que atendem a infância em vulnerabilidade social no contexto do Sistema Único da Assistência social (SUAS), especificamente na modalidade de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de 6 a 15 anos.

A pesquisa aborda o termo “tecnologia” a partir de seu conceito ampliado, nesse sentido, a proposta de pesquisa compreende o brincar e o brinquedo enquanto tecnologia que possibilita a aquisição de novas experiências, conhecimentos e habilidades demonstrando sua relevância e alinhamento com a linha de pesquisa “Tecnologia e Trabalho” do Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que propõe análise e reflexão crítica e contextualizada do exercício de atividades no âmbito das relações entre tecnologia – o brincar – como tecnologia mediadora das relações - e sociedade - as crianças, adolescentes e profissionais envolvidos no SCFV.

#### 1. Apresentação da pesquisa

O interesse pelo tema deste estudo surgiu durante minha prática profissional em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos onde a utilização do brincar, muitas vezes compreendido como prática lúdica que envolve a brincadeira e a prática recreativa se apresentava como mediação das intervenções dos educadores(as) sociais no serviço.

Surgiram então a partir dessas observações dois questionamentos: Qual a relação entre o brincar em espaços de socioeducação e as práticas educativas e de cuidado previstas? O “brincar” pode, ou deve ser priorizado no atendimento a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social?

Estas questões orientaram a construção da problemática principal desta pesquisa, que tem como proposta responder: Quais os sentidos do brincar se fazem presentes na mediação



do trabalho de educadores(as) sociais em instituições que atendem crianças e adolescente (de 6 a 15 anos) em vulnerabilidade social no contexto de SCFV?

Pretende-se responder à problemática principal através da descrição e análise dos estudos teóricos e dos dados de observação de campo de forma a promover maior aprofundamento científico e valorização da utilização do brincar na prática profissional junto a crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social a partir da concepção do brincar enquanto principal categoria de atividade do fazer humano na infância e direito básico da criança e do adolescente.

Objetiva-se investigar como o brincar pode ser compreendido como uma tecnologia na mediação da prática dos educadores(as) sociais no contexto de SCFV no atendimento a crianças e adolescentes de 6 a 15 anos em vulnerabilidade social.

## **2. Objetivos da pesquisa.**

### **2.1 Geral**

Identificar os significados do brincar no cotidiano de trabalho de Educadores(as) Sociais em instituições que atendem crianças e adolescentes (de 6 a 15 anos) em vulnerabilidade social no contexto do SCFV, a partir da perspectiva desses trabalhadores.

### **2.2 Específicos**

- Apresentar o contexto do SCFV com base na política pública
- Descrever o brincar a partir da perspectiva da Teoria Histórico-Cultural;
- Conhecer quem são os(as) Educadores(as) Sociais e suas funções;
- Identificar os significados que estes atribuem ao uso do brincar

## **3. Participação na pesquisa**

O público participante envolve os profissionais educadores(as) sociais que compõem a equipe responsável pela execução das atividades do SCFV nas instituições parceiras (Abba Promoção Social e Associação Encontro com Deus).

Sua participação na pesquisa consistirá em responder a entrevista semiestruturada, através de formulário online e indicar neste mesmo formulário e a partir de seu próprio olhar, 3 imagens de domínio público da internet, que representem o uso do brincar no seu cotidiano de trabalho, para serem analisadas pela pesquisadora.

## **4. Riscos e Benefícios.**

Deve-se apontar o risco do desgaste mental durante sua participação na pesquisa, tendo em vista o desgaste emocional e constrangimento que pode surgir do fato de ser entrevistado. Todavia tal risco é minimizado diante do compromisso assumido pelo pesquisador responsável em esclarecer que, caso você concorde em participar na pesquisa pode, a qualquer momento e sem qualquer ônus para si, sinalizar à pesquisadora qualquer desconforto ou até mesmo desejo em desistir da participação na pesquisa.

Esta pesquisa não trará a você nenhum dividendo, sendo de inteira responsabilidade do pesquisador qualquer custo no desenvolvimento da pesquisa.

Conforme Resolução 466/12 itens II.21 – o pesquisador se compromete ao ressarcimento de qualquer despesa que resulte da pesquisa, como despesas com transporte ou alimentação do entrevistado e ainda conforme o item II.7 – o pesquisador se compromete a indenização em caso de cobertura material para reparação a dano, causado pela pesquisa ao participante da pesquisa.

Com relação aos benefícios destaca-se sua colaboração para o aprofundamento dos estudos relacionados ao campo da infância e adolescência. O resultado desse estudo poderá



contribuir para intensificação e aprofundamento do debate acerca das políticas públicas para infância e o papel do brincar e do trabalhar nas atividades de trabalho de educadores(as) sociais que atuam na área, o que beneficiará o desenvolvimento de suas atividades de trabalho.

## **5. Critérios de inclusão e exclusão.**

### **5.1 Critérios de inclusão**

Serão incluídos na pesquisa os profissionais educadores(as) sociais que compõem a equipe responsável pela execução das atividades do SCFV nas instituições parceiras (Abba Promoção Social e Associação Encontro com Deus), considerando a Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), incluindo as seguintes categorias: 515305 - Educador social; 515310 - Agente de ação social; 331110 - Auxiliar de desenvolvimento infantil; 515325 – Sócio educador.

### **5.2 Critérios de exclusão**

Não se aplica.

## **6. Direito de sair da pesquisa e direito de esclarecimentos durante o processo.**

Sua participação nesta pesquisa é voluntária, ou seja, você pode se recusar a participar ou, se aceitar participar, pode retirar seu consentimento a qualquer momento. As informações relacionadas à pesquisa serão analisadas pela pesquisadora responsável, no entanto, qualquer informação só será divulgada com seu consentimento.

Você pode assinalar o campo a seguir, para receber o resultado desta pesquisa, caso seja de seu interesse:

Quero receber os resultados da pesquisa.

Email para envio: \_\_\_\_\_.

NÃO quero receber os resultados da pesquisa.

## **ESCLARECIMENTOS SOBRE O COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA:**

O Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos (CEP) é constituído por uma equipe de profissionais com formação multidisciplinar que está trabalhando para assegurar o respeito aos seus direitos como participante de pesquisa. Ele tem por objetivo avaliar se a pesquisa foi planejada e se será executada de forma ética. Se você considerar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você foi informado ou que você está sendo prejudicado de alguma forma, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (CEP/UTFPR). **Endereço:** Av. Sete de Setembro, 3165, Bloco N, Térreo, Bairro Rebouças, CEP 80230-901, Curitiba-PR, **Telefone:** (41) 3310-4494, **e-mail:** coep@utfpr.edu.br.

Você receberá uma cópia deste termo onde consta o contato do pesquisador responsável como telefone e e-mail, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Desde já agradeço!

## **B) CONSENTIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_ declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e,

adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos, benefícios, ressarcimento e indenização relacionados a este estudo.

Declaro ainda permitir que os pesquisadores relacionados neste documento obtenham fotografia, filmagem ou gravação de voz de minha pessoa para fins de pesquisa científica / educacional. As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

Concordo que o material e as informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, não devo ser identificado por nome ou qualquer outra forma.

Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo.

Nome Completo: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_  
Endereço: \_\_\_\_\_  
CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_  
Instituição Parceira: \_\_\_\_\_  
Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Nome completo: \_\_\_\_\_  
Assinatura pesquisador (a): \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Fernanda Henriques Alonso e Santos, através do email: fer.alonso.santos@gmail.com ou pelo telefone (41) 988532888.

## ANEXO V – MODELO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

### O brincar como tecnologia de mediação no trabalho de Educadores(as) sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos

Você está sendo convidado a participar de um estudo intitulado “O Brincar como Tecnologia de Mediação no Trabalho de Educadores(as) Sociais em Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos” realizado na Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Esta pesquisa tem o intuito de investigar o brincar como tecnologia de mediação no trabalho de educadores(as) sociais que atuam em instituições que atendem a infância em vulnerabilidade social no contexto do Sistema Único da Assistência social (SUAS), especificamente na modalidade de Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de 6 a 15 anos.

A pesquisa aborda o termo “tecnologia” a partir de seu conceito ampliado, nesse sentido, a proposta de pesquisa compreende o brincar e o brinquedo enquanto tecnologia que possibilita a aquisição de novas experiências, conhecimentos e habilidades demonstrando sua relevância e alinhamento com a linha de pesquisa “Tecnologia e Trabalho” do Programa de Pós Graduação em Tecnologia e Sociedade (PPGTE) da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) que propõe análise e reflexão crítica e contextualizada do exercício de atividades no âmbito das relações entre tecnologia - o brincar - como tecnologia mediadora das relações - e sociedade - as crianças, adolescentes e profissionais envolvidos no SCFV.

Sua contribuição se dará em duas etapas

1. Respondendo à entrevista SEMIESTRUTURADA;
2. Enviando através deste formulário 3 imagens de domínio público da internet, que, a partir de seu próprio olhar, representem o uso do brincar no seu cotidiano de trabalho.

#### DADOS GERAIS DO PARTICIPANTE DA PESQUISA

Nome:

Qual a sua idade?

Qual sua formação acadêmica? (se formação superior favor especificar o curso/área)

Formações adicionais: (cursos extra, cursos de pequena duração, formação complementar)

Há quanto tempo você trabalha como educador(a) social?

Qual sua carga horária de trabalho na instituição? ( ) 20 horas semanais ( ) 30 horas semanais ( ) 40 horas semanais ( ) outros \_\_\_\_\_

Por favor, descreva as atividades que você realiza na instituição:

Quantas crianças e/ou adolescentes você atende por dia de trabalho (em média)?

O que você entende ser um “educador social”?

Como você se tornou educador social?

Fale o que você sabe sobre o brincar e sua relação com a infância:

Conte o que você sabe sobre o Brincar e sua relação com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos:

Você favorece o brincar em sua rotina de trabalho? Se sim, como isso acontece?

#### SEÇÃO DE ENVIO DE FOTOS PARA ANÁLISE PELA PESQUISADORA

Nesta etapa você deverá enviar 3 imagens que representem o uso do brincar no seu cotidiano de trabalho, indicando a partir de seu próprio olhar imagens para serem analisadas pela pesquisadora.

- Campo para envio da foto 1

- Onde e quando foi tirada a foto 1 – caso seja uma imagem da internet siga para a próxima questão
- Como, ou porque, a foto 1 representa a relação entre suas atividades de trabalho como educador social e o brincar?
- Que legenda você daria para a foto 1
- Campo para envio da foto 2
  - Onde e quando foi tirada a foto 2 – caso seja uma imagem da internet siga para a próxima questão
  - Como, ou porque, a foto 2 representa a relação entre suas atividades de trabalho como educador social e o brincar?
  - Que legenda você daria para a foto 2
- Campo para envio da foto 3
  - Onde e quando foi tirada a foto 3 – caso seja uma imagem da internet siga para a próxima questão
  - Como, ou porque, a foto 3 representa a relação entre suas atividades de trabalho como educador social e o brincar?
  - Que legenda você daria para a foto 3

As imagens que você indicou para o estudo possuem alguma relação entre si? Se sim comente:

Existe mais alguma coisa que você gostaria de comentar, ou algo que acha importante me dizer sobre as imagens ou sobre esta pesquisa?

Você gostaria de receber uma devolutiva deste estudo? ( ) sim ( ) não

Obrigada!!! Sua contribuição é de fundamental importância para minha análise, estudo e aprofundamento sobre esta temática, obrigada por sua participação!

## ANEXO VI – TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

### 1) TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RESPONDIDA POR “A”

#### DADOS PESSOAIS DO(a) EDUCADOR(a) SOCIAL PARTICIPANTE NA PESQUISA

A - 30 anos. Graduada em Artes Visuais – Licenciatura com Especializada em Inovação e Tecnologias na Educação

#### DADOS SOBRE SUA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR(a) SOCIAL

Trabalha há 5 anos como educadora social, numa jornada de 40 horas semanais.

Listou como principais atividades do seu cotidiano de trabalho:

- Acompanhamento da rotina dos participantes, tais como entrada, saída e lanche;
- Planejamento e execução das oficinas de Arte e Contação de História;
- Organização da rotina dos participantes através da grade de horários.

Atende aproximadamente 55 crianças por mês;

O QUE VOCÊ ENTENDE COMO SER EDUCADOR(a) SOCIAL: “É um profissional que trabalha na garantia de direitos de crianças e adolescentes, realizando atividades que ressignifiquem a vivência dos participantes em relação aos espaços que ocupam e em relação a sociedade, visando conscientizar sobre as várias formas de construção do futuro, para que através do acesso a seus direitos e deveres saiam da situação de vulnerabilidade. “

COMO VOCÊ SE TORNOU EDUCADOR(a) SOCIAL? “Desde o primeiro estágio da faculdade trabalhei na área social, fiz algumas capacitações para educadores.”

O QUE VOCÊS SABE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A INFÂNCIA? “No brincar o lúdico pode expressar a realidade da criança, ajuda na expressão de sentimentos, criação de realidades, potencializa a criatividade, possibilita o desenvolvimento de capacidades e habilidades e promove lazer.”

O QUE VOCÊ SABE SOBRE O BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O SCFV? “O brincar no serviço de convivência e fortalecimento de vínculos serve para propor momentos de lazer direcionando a um objetivo como, por exemplo, trabalhar a convivência com os colegas ou promover uma autoreflexão e autoconhecimento, promover destrezas e habilidades ou como forma de abordar assuntos e temas a fim de que o participante possa aprender ou entender seu papel na sociedade, também pode ajudar a identificar possíveis vulnerabilidades ou violências que o participante possa estar sofrendo, entre outros.”

VOCÊ FAVORECE O BRINCAR EM SUA ROTINA DE TRABALHO? SE SIM, COMO ISSO ACONTECE: “Sim, na rotina os participantes tem o dia da alegria que é um dia voltado para o brincar e nas minhas oficinas muitas vezes uso do lúdico como forma de direcionar algum tema ou realizo algum jogo/brincadeira com os participantes.”

### IMAGENS INDICADAS PELA EDUCADORA A PARA O ESTUDO:

Imagem 1 – Legenda indicada pela participante: “Ler também é brincar”:

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “representa uma das atividades que promovo no projeto que eu trabalho - Na oficina de contação de histórias fiz uma atividade em que os participantes escolhiam um livro e criavam um teatro a partir de uma releitura da história. O brincar esteve presente através do lúdico na criação de realidades no trabalho em equipe e na forma de expressão de cada participante, ao mesmo tempo que era uma atividade direcionada eles puderam desenvolver habilidades criativas espontâneas, se divertindo, pois compreendiam a atividade como uma brincadeira e não como uma tarefa.”

Imagem 2 – Legenda indicada pela participante: “Correr e desenvolver”:

Comentários do(a)educador(a) sobre a imagem: “Representa uma brincadeira que faço a anos com os participantes, promovendo o desenvolvimento da concentração, agilidade, coordenação motora e atenção. Tudo isso com diversão e ao mesmo tempo observando como se comunicam durante a atividade. É uma brincadeira que permite analisar como cada participante lida com os colegas, com a ansiedade, entre outros.”

Imagem 3 – Legenda indicada pela participante: “Brincar é crescer”:

Comentários do(a)educador(a) sobre a imagem: “esta imagem representa o dia da alegria. É um dia, no projeto em que trabalho, em que cada participante decide o que vai brincar e com o que vai brincar, alguns escolhem jogos e outros escolhem brinquedos. No geral o dia da alegria promove uma maior convivência entre os participantes, pois reúne todas as idades, promovendo interação entre os mais novos e mais velhos no brincar. É um dia que o brincar em si não é totalmente direcionado, por isso permite com que as crianças expressem abertamente sua criatividade, interesses, habilidades, entre outros. É um dia que se percebe maior concentração nos participantes pois focam totalmente nas brincadeiras e jogos, é um momento de lazer em grupo que podem fortalecer relacionamentos ou criar novos, descobrir novos interesses ou desinteresses. Tudo isso mostra que o brincar está fortemente conectado com a formação da identidade da criança, no brincar ela desenvolve habilidades subjetivas e ao mesmo tempo desenvolve habilidades interpessoais.”

O QUE ESSAS IMAGENS TÊM EM COMUM? “Todas representam algumas das atividades realizadas em meu local de trabalho.”

## 2) TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RESPONDIDA POR “B”

### DADOS PESSOAIS DO(a) EDUCADOR(a) SOCIAL PARTICIPANTE NA PESQUISA

B – 36 anos. cursando Pedagogia. Listou as seguintes formações complementares: Cursos de curta duração: Formação em Inteligência emocional, Mentalidade de Alta Performance, Formação da Rede Sócio Assistencial, Teatro para educadores.

### DADOS SOBRE SUA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR(a) SOCIAL

Trabalha há 1 ano como educadora social, numa jornada de 20 horas semanais.

Listou como principais atividades do seu cotidiano de trabalho:

- “Realizo as oficinas: ECA e Corpo em Movimento.”

Atende diariamente aproximadamente 24 crianças.

O QUE VOCÊ ENTENDE COMO SER EDUCADOR(a) SOCIAL: "O Educador traz um norteio uma direção aos assistidos, tendo um olhar amplo, e por vezes abordando e trabalhando de uma forma mais específica as dificuldades enfrentadas que surgem em algumas temáticas."

COMO VOCÊ SE TORNOU EDUCADOR(a) SOCIAL? "Através de uma oportunidade de trabalho para esta função"

O QUE VOCÊ SABE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A INFÂNCIA? "O brincar é uma forma divertida de aprender e entender certas habilidades e dificuldades de quem a executa trazendo como uma ferramenta para melhorar e entender certos processos na fase de crescimento da criança."

O QUE VOCÊ SABE SOBRE O BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O SCFV? "O brincar, o lúdico, são ferramentas essenciais para ter um olhar mais amplo de certas situações ocasionadas pelo meio em que a criança e adolescente estão vivendo, o brincar traz a sensação de leveza para eles, tornando mais fácil abordar certas temáticas, e sendo mais fácil ver as dificuldades enfrentadas, vendo que essa ferramenta é algo leve e libertador, tanto para quem realiza quanto para quem executa."

VOCÊ FAVORECE O BRINCAR EM SUA ROTINA DE TRABALHO? SE SIM, COMO ISSO ACONTECE: "Sim, eu uso do brincar em suas multiformes para que eu possa ter um resultado do meu trabalho mais completo e satisfatório. Eu trabalho muito com dinâmicas em grupo, favorecendo ao crescimento e a um amplo entendimento da temática abordada."

IMAGENS INDICADAS PELA EDUCADORA B PARA O ESTUDO:

Imagem 4 – Legenda indicada pela participante: "Conexão":

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: "Por que favorece o trabalho e o brincar, uma conexão maior entre o Educador e as crianças como também entre as próprias crianças."

Imagem 5 - Legenda indicada pela participante: "Construção de amizade":

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: "Essa imagem representa o vínculo e fortalecimento entre os participantes de uma atividade de teatro que trouxe esses momentos."

Imagem 6 - Legenda indicada pela participante: "Equipe":

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: "Essa imagem foi resultante de uma atividade de competição, onde ao final teve uma reflexão sobre ser o melhor e o trabalho em equipe."

O QUE ESSAS IMAGENS TÊM EM COMUM? "Não"

3) TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RESPONDIDA POR "C"

**DADOS PESSOAIS DO(a) EDUCADOR(a) SOCIAL PARTICIPANTE NA PESQUISA**  
C – 19 anos. Formação Técnica em Mecânica Industrial. Listou as seguintes formações complementares: Curso de programação de arduino e EV3.

**DADOS SOBRE SUA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR(a) SOCIAL**

Trabalha há 1 anos como educadora social, numa jornada de 20 horas semanais.

Listou como principais atividades do seu cotidiano de trabalho:

- “Realizo as oficinas de Robótica”

Atende diariamente aproximadamente 24 crianças.

**O QUE VOCÊ ENTENDE COMO SER EDUCADOR(a) SOCIAL:** “Ser educador de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade econômica”.

**COMO VOCÊ SE TORNOU EDUCADOR(a) SOCIAL?** "Por meio de um amigo que fez contato com a instituição ECD, que estava interessada em aulas de robótica.”

**O QUE VOCÊ SABE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A INFÂNCIA?** “É uma forma muito importante de a criança aprender e descobrir sobre o mundo e a sociedade na qual está inserida.”

**O QUE VOCÊ SABE SOBRE O BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O SCFV?** “É de extrema importância para as crianças aprenderem e descobrirem sobre o mundo e, em contrapartida, ajuda o educador a compreender a situação na qual a criança está inserida.”

**VOCÊ FAVORECE O BRINCAR EM SUA ROTINA DE TRABALHO? SE SIM, COMO ISSO ACONTECE:** “Sim, sempre ao final das montagens eu incentivo que as crianças brinquem com o que construíram.”

**IMAGENS INDICADAS PELA EDUCADORA C PARA O ESTUDO:**

Imagem 7 – Legenda indicada pela participante: “Sumô de Robôs”:

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “É um sumô de robôs, atividade voltada para brincadeira e descontração das crianças.”

Imagem 8 - Legenda indicada pela participante: “Braço Robótico”:

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “É um braço robótico que já construímos durante uma das oficinas de robótica e as crianças lançavam desafios umas para as outras para ver quem conseguia empilhar objetos mais rapidamente ou colocá-los em locais específicos. Além de auxiliar na coordenação motora e no interesse pela programação - para fazer tudo funcionar sozinho -, também fez com que todos se divertissem e rissem bastante.”

Imagem 9 - Legenda indicada pela participante: “Catapulta Robótica”

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “É um modelo de catapulta semelhante ao que as crianças construíram durante uma oficina, a qual foi utilizada em um jogo de mira ao alvo (eles tentavam ver a distância que a bolinha era lançada e, a partir disso, definir a posição da catapulta para acertar uma caixa)”.



O QUE ESSAS IMAGENS TÊM EM COMUM? “Todas foram coisas que as crianças desenvolveram e depois puderam utilizar em jogos e brincadeiras.”

#### 4) TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RESPONDIDA POR “D”

##### DADOS PESSOAIS DO(a) EDUCADOR(a) SOCIAL PARTICIPANTE NA PESQUISA

D – 52 anos – Graduada em pedagogia com formação adicional em diversos cursos, palestras e seminários na área social e educacional: como musicalização.

##### DADOS SOBRE SUA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR(a) SOCIAL

Trabalha há 8 anos como educadora social, numa jornada de 40 horas semanais.

Listou como principais atividades do seu cotidiano de trabalho:

- As atividades são realizadas por “projetos”, de acordo com o tema do projeto. atividades como: leitura ,desenhos livres, artes, jogos, etc.

Atende aproximadamente 68 crianças diariamente, sendo que a meta institucional é de 80.

O QUE VOCÊ ENTENDE COMO SER EDUCADOR(a) SOCIAL: “um profissional que atua na área social, mas que acaba se envolvendo também com a parte pedagógica através dos projetos que desenvolvemos com os participantes. Um profissional que procura interagir com os participantes através de roda de conversa, nos horários das atividades”

COMO VOCÊ SE TORNOU EDUCADOR(a) SOCIAL? “A partir do momento que iniciei meu trabalho na ECD”

O QUE VOCÊ SABE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A INFÂNCIA? “é um momento mágico, onde as crianças usam sua imaginação, momento de socialização entre eles. Na infância é nas brincadeiras que conseguimos se expressar, através de nossa imaginação e sonhos.”

O QUE VOCÊ SABE SOBRE O BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O SCFV? “brincar momento único! momento em que se interage uns com os outros, aprendendo a dividir, brincar em grupos e também dividir os brinquedos ou jogos e também os espaços”.

VOCÊ FAVORECE O BRINCAR EM SUA ROTINA DE TRABALHO? SE SIM, COMO ISSO ACONTECE: “Sim. Acontece na brinquedoteca, onde os participantes brincam com brinquedos, jogos e também na quadra onde as brincadeiras são mais livres: pular cordas bolas etc.

##### IMAGENS INDICADAS PELA EDUCADORA D PARA O ESTUDO:

Imagem 10 – Legenda indicada pela participante: “Brincar sem limites”:

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “é na brincadeira que construímos um elo entre o educador e os participantes são momentos especiais, troca de experiências ensinar aprender e também aprender.”

Imagem 11 - Legenda indicada pela participante: “Momento de construir (sonhos)”:

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “brincadeiras com jogos também são importantes aos participantes. É um momento de interação um com o outro. O importante também é deixar os participantes construir.”

Imagem 12 - Legenda indicada pela participante: “Felicidade”:

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “o brincar é importante, não importa ,se a brincadeira é livre ou dirigida. Essa foto representa a união, felicidade de poderem brincar juntos.

O QUE ESSAS IMAGENS TÊM EM COMUM? “são fotos que representam o dia a dia e os tipos de brincadeiras que podemos realizar com os participantes.”

##### 5) TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA RESPONDIDA POR “E”

###### DADOS PESSOAIS DO(a) EDUCADOR(a) SOCIAL PARTICIPANTE NA PESQUISA

E – 42 anos. Formação: Pedagogia (em formação). Listou as seguintes formações complementares: Curso de curta duração com tema psicologia infantil; curso de curta duração em teologia.

###### DADOS SOBRE SUA ATUAÇÃO COMO EDUCADOR(a) SOCIAL

Trabalha há 7 anos como educadora social, numa jornada de 40 horas semanais.

Listou como principais atividades do seu cotidiano de trabalho:

- “Educadora Social”

Atende diariamente aproximadamente 65 crianças.

O QUE VOCÊ ENTENDE COMO SER EDUCADOR(a) SOCIAL: “Ser um mediador, intervir em situações de conflitos, integrar a criança no ambiente social, através de ações Educativas.”

COMO VOCÊ SE TORNOU EDUCADOR(a) SOCIAL? “Através de cursos especializados.”

O QUE VOCÊ SABE SOBRE A RELAÇÃO ENTRE O BRINCAR E A INFÂNCIA? “O brincar é um momento lúdico em que a criança concretiza espontaneamente suas imaginação com criatividade e ações.”

O QUE VOCÊ SABE SOBRE O BRINCAR E SUA RELAÇÃO COM O SCFV? “Brincar permite a interação com outros participantes, através da socialização.”

VOCÊ FAVORECE O BRINCAR EM SUA ROTINA DE TRABALHO? SE SIM, COMO ISSO ACONTECE: “Sim, brincadeiras dirigidas, com a participação do mediador e a brincadeira livre atreves da observação.”

IMAGENS INDICADAS PELA EDUCADORA F PARA O ESTUDO:

Imagem 13 – Legenda indicada pela participante: “Contando as bolinhas”

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “A atividade foi desenvolvida no projeto em que trabalho. Os próprios participantes confeccionaram o jogo, com autonomia na criação do objeto; o brincar está na interação em grupo com os colegas proporcionando a socialização.”

Imagem 14 – Legenda indicada pela participante: “Acerte os objetos nas lixeiras correspondentes”

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “Através do Projeto Guardiões da natureza os participante aprendem regras sobre reciclagens através do jogo das lixeiras proporciona o conhecimento dos objetos recicláveis e não recicláveis.”

Imagem 15 – Legenda indicada pela participante: “Dia Livre”

Comentários do(a) educador(a) sobre a imagem: “Essa imagem representa um passeio, onde os participantes brincaram livremente, com a observação participativa dos Educadores.”

O QUE ESSAS IMAGENS TÊM EM COMUM? “Sim, representam atividades realizadas no mesmo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.”