



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Stella Rabello Kappler

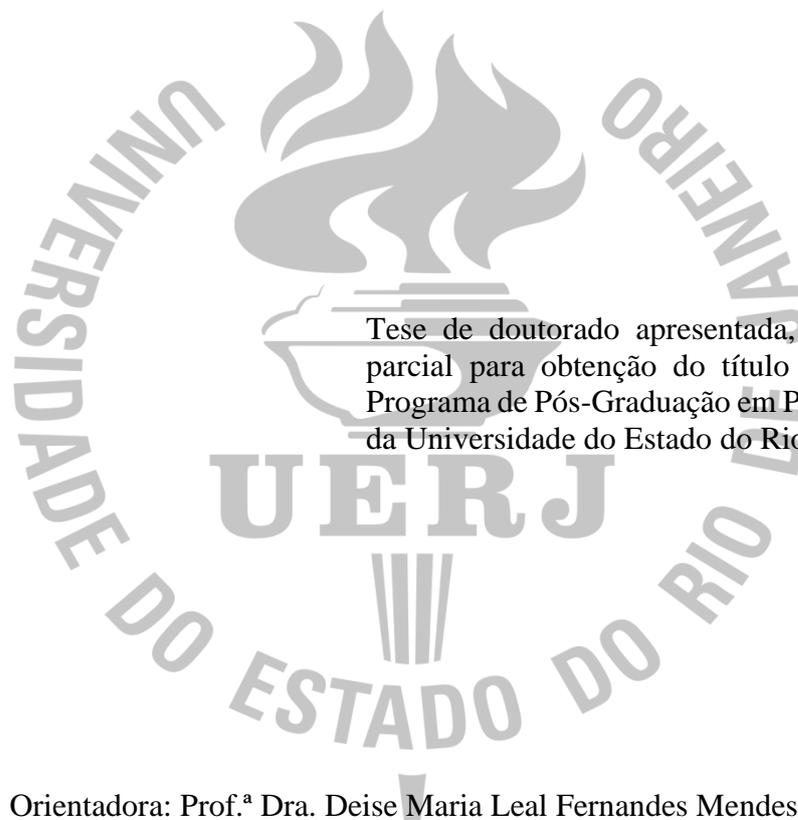
**Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores
sociais em instituições de acolhimento**

Rio de Janeiro

2021

Stella Rabello Kappler

Competência socioafetiva de crianças e creanças e práticas de educadores sociais em instituições de acolhimento



Tese de doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof.^a Dra. Deise Maria Leal Fernandes Mendes

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

K17

Kappler, Stella Rabello.

Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores sociais em instituições de acolhimento / Stella Rabello Kappler. – 2021. 188 f.

Orientadora: Deise Maria Leal Fernandes Mendes.

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia.

1. Psicologia Social – Teses. 2. Educação – Teses. 3. Crianças – Teses. I. Mendes, Deise Maria Leal Fernandes. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Psicologia. III. Título.

es

CDU 316.6:37

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta tese, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Stella Rabello Kappler

Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores sociais em instituições de acolhimento

Tese de doutorado apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora, ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 06 de abril de 2021.

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Deise Maria Leal Fernandes Mendes (Orientadora)
Instituto de Psicologia – UERJ

Prof.^a Dra. Lília Iêda Chaves Cavalcante
Universidade Federal do Pará

Prof.^a Dra. Zena Winona Eisenberg
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Gabriella Garcia Moura
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Dr. César Augusto Piccinini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Rio de Janeiro
2021

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese a todas as crianças que vivem ou viveram em instituições de acolhimento e em lares temporários, ao redor do mundo.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é mais do que ter gratidão é reconhecer que todos os dias aprendemos lições preciosas para nossa vida, boas e ruins, até fecharmos um ciclo e iniciarmos um novo.

Agradeço primeiro a Deus e aos meus santos de devoção, São Bento, São Francisco de Assis e a Virgem Maria, por me iluminarem todos os dias e me orientarem em tudo que faço.

Agradeço aos meus pais que me passam ensinamentos preciosos e lições para a minha vida. Por todo o incentivo que sempre me deram para estudar, mesmo com todas as dificuldades do nosso cotidiano.

Agradeço aos meus amigos felinos e caninos que sempre estiveram ao meu lado e são companheiros fiéis nessa minha jornada.

Agradeço a Felipe e a Fernanda por serem pessoas que me ajudam de diferentes maneiras e estão sempre ao meu lado compartilhando momentos felizes e desafiadores.

Agradeço com muito carinho e admiração minha orientadora, professora Deise Mendes, por ter me acompanhado, durante os últimos anos, na minha caminhada acadêmica, me repassando importantes lições para a vida profissional e, também, pessoal.

Agradeço minha grande amiga Ana Beatriz Souza que compartilhou comigo as angústias, ansiedades e anseios, mas principalmente nossas conquistas, ao longo desses seis anos.

Agradeço a todos os integrantes do grupo de pesquisa Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade, os antigos e os novos, pelo apoio. Em especial, agradeço a Bruna e Jenniffer, amigas queridas e inigualáveis. E, ainda, Rodrigo que me ajudou muitíssimo no período de coleta de dados nas instituições.

Agradeço a minha querida amiga Rafaela Máximo por ser companheira e me proporcionar tantas oportunidades de aprendizagem. Com sua luz irradia humildade e alegria por onde passa. Obrigada por tudo!

Agradeço as professoras Lília Cavalcante e Celina Magalhães por serem importantes modelos para mim, por serem tão acessíveis e carinhosas comigo ao compartilharem seu vasto conhecimento. Muita admiração pelas duas!

Agradeço a professora Gabriella Moura e ao professor César Piccinini por terem aceitado o convite para compor essa banca, pois são grandes inspirações para mim.

Agradeço a Capes por ter me concedido uma bolsa para cursar esse doutorado. Auxílio que foi de fundamental importância para mim e, certamente, também é para milhares de bolsistas pelo Brasil.

Agradeço a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para o desenvolvimento dessa tese.

Finalmente, agradeço aos preciosos participantes dessa pesquisa, principalmente às crianças que me fazem querer dar o melhor de mim.

Nem todas as flores que crescem no jardim foram plantadas pelo jardineiro.

Autor desconhecido

RESUMO

KAPPLER, S. R. *Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores sociais em instituições de acolhimento*. 2021. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

O presente estudo teve como objetivo analisar a competência socioafetiva de crianças, as crenças de educadores sociais sobre o desenvolvimento desta competência e práticas de cuidado por eles adotadas em instituições de acolhimento. A literatura indica que educadores sociais são importantes agentes de socialização do afeto e das emoções servindo, muitas vezes, como referencial para o comportamento das crianças em situações do cotidiano. Ademais, o desenvolvimento da competência socioafetiva tem início na infância e é considerada fundamental para as interações sociais que o indivíduo irá estabelecer, ao longo de sua vida. Para investigar a temática apresentada, optou-se pelo desdobramento desta tese em dois estudos. No Estudo 1, participaram 26 crianças, de seis a onze anos, de ambos os sexos, que estavam acolhidas em duas instituições. Uma localizada no município de Petrópolis e uma localizada no município do Rio de Janeiro. Foram aplicadas duas tarefas, inspiradas e desenvolvidas segundo o modelo da competência socioafetiva: a Tarefa A envolveu a contação de três histórias, enquanto que na tarefa B, foram exibidos três vídeos. Em ambas as tarefas os participantes deveriam identificar emoções manifestadas pelos protagonistas, indicando uma resposta dentre as oferecidas. No Estudo 2, participaram dez educadores sociais, de ambos os sexos, que atuavam com os participantes do Estudo 1. Primeiramente, os educadores sociais foram entrevistados, de forma individual, seguindo um roteiro com questões previamente estruturadas, sendo suas falas gravadas em áudio. Em um segundo momento, foram realizadas quatro filmagens, com cada educador, com duração de quinze minutos cada, em diferentes horários, utilizando a técnica do sujeito-focal. Para o Estudo 1, foram contabilizadas respostas adequadas para cada componente. Para o Estudo 2, as entrevistas foram transcritas na íntegra e analisadas com base na técnica de análise de conteúdo temático-categorial. Já para os vídeos, foram usadas categorias pré-definidas e realizados cálculos de frequências das categorias. Os resultados obtidos revelaram que as crianças indicaram buscar a figura de cuidado quando expostas a situações de conflito, além de demonstrarem dificuldade para diferenciar as emoções de raiva e tristeza. Porém, no geral, apresentaram alto índice de acerto. Com relação aos educadores sociais, relataram trabalhar as emoções com as crianças através do estabelecimento de diálogo que envolviam escuta e orientação sobre estados afetivos. Porém, durante as filmagens a categoria com maior número de ocorrências foi *práticas relacionadas à cuidados básicos* (41% do total), indicando que os participantes se envolveram em mais atividades voltadas para alimentação, higiene e vestuário das crianças. Verificou-se, de modo geral, que mesmo que os componentes da competência socioafetiva tenham sido analisados separadamente, sua articulação era incontestável, bem como a importância de serem interpretados “no contexto”. Ademais, embora os educadores sociais tenham relatado valorizar o desenvolvimento da competência socioafetiva das crianças acolhidas, suas práticas de cuidado ainda requerem reflexão e ajustes. Acredita-se que são necessários novos estudos na área, bem como a realização de programas de intervenção que busquem trabalhar aspectos afetivos de crianças e instrumentalize os educadores sociais para sua prática.

Palavras-chave: Crianças. Educador social. Acolhimento institucional. Competência socioafetiva. Crenças. Práticas de cuidado.

ABSTRACT

KAPPLER, S. R. *Children's affective social competence and beliefs and care practices of caregivers in institutional care*. 2021. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

The present study aimed to analyze the affective social competence of children, the beliefs of caregivers about the development of this competence and care practices adopted by them in institutional care. The literature indicates that caregivers are important agents for the socialization of affection and emotions, often serving as a reference for children's behavior in everyday situations. In addition, the development of affective social competence begins in childhood and is considered fundamental for the social interactions that the individual will establish throughout his life. To investigate the theme presented, it was decided to split this thesis into two studies. In Study 1, 26 children, from six to eleven years old, of both sexes, participated, who were living in two institutions. One located in Petrópolis and one located in Rio de Janeiro. Two tasks were applied, inspired and developed according to the affective social competence model: Task A involved the telling of three stories, while in task B, three videos were shown. In both tasks, participants should identify emotions expressed by the protagonists, indicating an answer among those offered. In Study 2, ten caregivers participated, of both sexes, who worked with the participants of Study 1. First, the caregivers were interviewed, individually, following a script with previously structured questions, with their speeches recorded in audio. In a second step, four shots were taken, with each caregiver, lasting fifteen minutes each, at different times, using the subject-focal technique. For Study 1, appropriate responses were counted for each component. For Study 2, the interviews were transcribed in full and analyzed based on the thematic-categorical content analysis technique. For the videos, pre-defined categories were used and frequency calculations of the categories were performed. The results obtained revealed that the children indicated to seek the figure of care when exposed to conflict situations, in addition to showing difficulty in differentiating emotions from anger and sadness. However, in general, they had a high success rate. With regard to caregivers, they reported working on emotions with children through the establishment of dialogue that involved listening and guidance on affective states. However, during filming, the category with the highest number of occurrences was practices related to basic care (41% of the total), indicating that the participants were involved in more activities aimed at food, hygiene and children's clothing. It was found, in general, that even though the components of affective social competence were analyzed separately, their articulation was undisputed, as well as the importance of being interpreted “in context”. Furthermore, although social educators have reported valuing the development of the affective social competence of the children they receive, their care practices still require reflection and adjustments. It is believed that further studies in the area are necessary, as well as the realization of intervention programs that seek to work on affective aspects of children and provide caregivers with tools for their practice.

Keywords: Children. Caregivers. Institutional care. Affective social competence. Beliefs. Care practices.

RESUMEN

KAPPLER, S. R. *Competencia social y afectiva de niños y niñas y creencias y prácticas de cuidado de educadores en centros de acogida*. 2021. 188 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

El presente estudio tuvo como objetivo analizar la competencia social y afectiva de los niños, las creencias de los educadores sobre el desarrollo de esta competencia y las prácticas de cuidado adoptadas por ellos en centros de acogida. La literatura indica que los educadores sociales son agentes para la socialización del afecto y las emociones, sirviendo a menudo como referencia los niños en situaciones cotidianas. Además, el desarrollo de la competencia social y afectiva comienza en la infancia y se considera fundamental para las interacciones que el individuo establecerá a lo largo de su vida. Para investigar el tema presentado, se decidió dividir esta tesis en dos estudios. En el Estudio 1 participaron 26 niños, de seis a once años, de ambos sexos, que fueron acogidos en dos instituciones. Uno ubicado en Petrópolis y otro en Río de Janeiro. Se aplicaron dos tareas según el modelo de competencia social y afectiva: la Tarea A consistió en el relato de tres historias, mientras que en la Tarea B se mostraron tres videos. Los participantes debían identificar las emociones expresadas por los protagonistas, indicando una respuesta entre las ofrecidas. En el Estudio 2 participaron diez educadores, de ambos sexos, que trabajaron con los participantes del Estudio 1. Primero, se entrevistó a los educadores, de manera individual, siguiendo un guión con preguntas previamente estructuradas, con sus discursos grabados en audio. En un segundo paso, se realizaron cuatro películas, con cada educador, de quince minutos cada, en diferentes momentos, utilizando la técnica sujeto-focal. Para el Estudio 1, se contaron las respuestas apropiadas para cada componente. Para el Estudio 2, las entrevistas fueron transcritas y analizadas con base en la técnica de análisis de contenido temático-categorico. Para los videos, se utilizaron categorías predefinidas y se realizaron cálculos de frecuencia de las categorías. Los resultados obtenidos revelaron que los niños indicaron buscar la figura del cuidado ante situaciones conflictivas, además de mostrar dificultad para diferenciar las emociones de la ira y de la tristeza. Sin embargo, en general, tuvieron una alta tasa de éxito. En cuanto a los educadores, relataron trabajar las emociones con los niños a través del establecimiento de un diálogo que involucró escucha y orientación sobre los estados afectivos. Sin embargo, durante el rodaje, la categoría con mayor número de ocurrencias fueron las prácticas relacionadas con los cuidados básicos (41% del total), lo que indica que los participantes se involucraron en más actividades orientadas a la alimentación y la higiene. Se encontró, en general, que si bien los componentes de la competencia social y afectiva fueron analizados por separado, su articulación fue indiscutible, así como la importancia de ser interpretados “en contexto”. Además, si bien los educadores han reportado valorar el desarrollo de la competencia, sus prácticas de cuidado aún requieren reflexión y ajustes. Se cree que son necesarios más estudios en el área, así como la realización de programas de intervención que busquen trabajar los aspectos afectivos de la niñez y dotar a los educadores de herramientas para su práctica.

Palabras-clave: Niños y niñas. Educadores. Centros de acogida. Competencia social y afectiva. Creencias. Prácticas de cuidado.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Crianças e adolescentes distribuídos por grupo fraterno no Estado do Rio de Janeiro.....	27
Figura 2 – Tempo de acolhimento de crianças e adolescentes em todo o estado do Rio de Janeiro.....	30
Figura 3 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro.....	65
Figura 4 – Quarto das meninas e <i>Home Care</i> na casa principal da instituição IA-1	68
Figura 5 – Quarto da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita	69
Figura 6 – Rouparia da instituição IA-1	69
Figura 7 – Sala da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita	70
Figura 8 – Cozinha da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita.....	70
Figura 9 – Refeitório da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita.....	71
Figura 10 – Área externa da instituição IA-1, pátio à esquerda e parquinho à direita	71
Figura 11 – Área externa da instituição IA-2	72
Figura 12 – Recorte do vídeo um, exibido na Tarefa B.....	77
Figura 13 – Recorte do vídeo dois, exibido na Tarefa B	77
Figura 14 – Recorte do vídeo três, exibido na Tarefa B	78
Figura 15 – Fluxograma de aplicação do protocolo de coleta definido.....	81
Figura 16 – Exemplo de práticas relacionadas a cuidados básicos	121
Figura 17 – Exemplo de práticas relacionadas a atividades lúdicas	123
Figura 18 – Apresentação teatral na instituição IA-1	124
Figura 19 – Aula de capoeira na instituição IA-1	125
Figura 20 – Exemplo de práticas relacionadas a educação.....	125
Figura 21 – Exemplo de práticas relacionadas a competência socioafetiva.....	126
Figura 22 – Educadora e criança se beijam e se abraçam.....	127
Figura 23 – Educadora penteia o cabelo de uma criança no pátio.....	129
Figura 24 – Educador afasta a criança com as mãos	137
Figura 25 – Criança solicita auxílio da educadora social	138
Figura 26 – Educador orienta a criança sobre seu comportamento	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual de motivo de acolhimento das crianças participantes	73
Gráfico 2 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa A, para o componente envio de mensagens afetivas	96
Gráfico 3 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa A, para o componente recebimento de mensagens afetivas	98
Gráfico 4 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa A, para o componente experimentação do afeto	101
Gráfico 5 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa B, para o componente envio de mensagens afetivas	103
Gráfico 6 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa B, para o componente recebimento de mensagens afetivas	105
Gráfico 7 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa B, para o componente experimentação do afeto	106
Gráfico 8 – Comparação do desempenho na Tarefa A e na Tarefa B, por componente, considerando índice de acertos	107
Gráfico 9 – Comparação do desempenho entre Grupo 1 e Grupo 2	108
Gráfico 10 – Percentagens de evocação das categorias relativas à primeira pergunta	110
Gráfico 11 – Percentagens de evocação das categorias relativas à segunda pergunta	113
Gráfico 12 – Percentagens de evocação das categorias relativas à terceira pergunta	116
Gráfico 13 – Percentagens de evocação das categorias relativas à quarta pergunta	117
Gráfico 14 – Percentagens de evocação das categorias relativas à quinta pergunta	119
Gráfico 15 – Percentuais de práticas manifestadas pelos educadores sociais nas filmagens, por categoria	121
Gráfico 16 – Percentuais de práticas manifestadas pelos educadores sociais nas filmagens, distribuídas por ambiente físico	128
Gráfico 17 – Percentuais das categorias discriminadas pelo ambiente físico em que foram manifestadas	128
Gráfico 18 – Percentuais de práticas manifestadas pelos educadores sociais nas filmagens, distribuídas por situação	129
Gráfico 19 – Percentuais das categorias discriminadas pela situação que se inserem	130

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Motivos de acolhimento de crianças e adolescentes nos municípios de Petrópolis e Rio de Janeiro	26
Tabela 2 –	Motivos de desligamento de crianças e adolescentes nos municípios de Petrópolis e Rio de Janeiro	29
Tabela 3 –	Perfil do educador/cuidador de acordo com as orientações do CONANDA.....	56
Tabela 4 –	Características sociodemográficas das crianças participantes	73
Tabela 5 –	Descrição das tarefas utilizadas com as crianças participantes	78
Tabela 6 –	Frequência de respostas assinaladas para o componente envio de mensagens afetivas, consonante à Tarefa A	96
Tabela 7 –	Frequência de respostas assinaladas para o componente recebimento de mensagens afetivas, consonante à Tarefa A	97
Tabela 8 –	Frequência de respostas assinaladas para o componente experimentação do afeto, consonante à Tarefa A	100
Tabela 9 –	Frequência de respostas assinaladas para o componente envio de mensagens afetivas, consonante à Tarefa B.....	102
Tabela 10 –	Frequência de respostas assinaladas para o componente recebimento de mensagens afetivas, consonante à Tarefa B.....	104
Tabela 11 –	Frequência de respostas assinaladas para o componente experimentação do afeto, consonante à Tarefa B.....	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APA	American Psychological Association
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CAPSi	Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
Conanda	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CRAS	Centro de Referência da Assistência Social
CREAS	Centro de Referência Especializado de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Febem	Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor
FGV	Fundação Getúlio Vargas
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ibre	Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas
MCA	Módulo Criança e Adolescente
PDE	Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância
TA	Tarefa A
TB	Tarefa B

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	16
1	INTRODUÇÃO	19
1.1	Acolhimento institucional e suas implicações para o desenvolvimento socioafetivo	19
1.1.1	<u>Institucionalização de crianças: fatores históricos e contemporâneos</u>	20
1.1.2	<u>O desenvolvimento socioafetivo de crianças em acolhimento institucional</u>	31
1.2	Desenvolvimento da competência socioafetiva	36
1.2.1	<u>Afeto, emoção e desenvolvimento da afetividade</u>	37
1.2.2	<u>O modelo teórico da competência socioafetiva</u>	41
1.2.3	<u>O intercâmbio entre competência socioafetiva e competência emocional</u>	45
1.3	Crenças e práticas de cuidado adotadas em instituições de acolhimento	49
1.3.1	<u>A psicologia dos cuidadores</u>	50
1.3.2	<u>Práticas de cuidado de educadores sociais em instituições de acolhimento</u>	55
2	OBJETIVOS	63
2.1	Objetivo geral	63
2.2	Objetivos específicos	63
3	MÉTODO	64
3.1	Caracterização do campo de estudo	64
3.1.1	<u>Instituição de acolhimento IA-1</u>	65
3.1.2	<u>Instituição de acolhimento IA-2</u>	67
3.1.3	<u>Ambiente físico das instituições</u>	68
3.2	Estudo 1	72
3.2.1	<u>Participantes</u>	72
3.2.2	<u>Documentos</u>	75
3.2.3	<u>Instrumentos</u>	75
3.2.4	<u>Tarefas</u>	76
3.2.5	<u>Procedimentos</u>	79
3.2.5.1	Éticos	79
3.2.5.2	Coleta de dados	80
3.2.5.3	Redução e codificação de dados	82
3.2.5.4	Análise de dados	83
3.3	Estudo 2	83

3.3.1	<u>Participantes</u>	83
3.3.2	<u>Documentos</u>	84
3.3.3	<u>Instrumentos</u>	84
3.3.4	<u>Entrevista</u>	85
3.3.5	<u>Categorias de observação e definições operacionais</u>	86
3.3.5.1	Categorias pré-definidas para análise das filmagens.....	86
3.3.5.2	Categorias de análise das entrevistas.....	87
3.3.6	<u>Procedimentos</u>	91
3.3.6.1	Éticos.....	91
3.3.6.2	Coleta de dados	91
3.3.6.3	Redução e codificação de dados.....	92
3.3.6.4	Análise de dados.....	93
3.3.6.5	Análise de fidedignidade	94
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	95
4.1	Estudo 1 – Aspectos do desenvolvimento socioafetivo de crianças acolhidas institucionalmente	95
4.2	Estudo 2 – Crenças e práticas de educadores sociais sobre o desenvolvimento socioafetivo de crianças acolhidas	110
4.3	Práticas de educadores sociais e o desenvolvimento da competência socioafetiva de crianças acolhidas institucionalmente	135
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	142
	REFERÊNCIAS	147
	APÊNDICE A – Carta de apresentação	156
	APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (Instituição)	157
	APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (Educador social)	160
	APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagens de vídeo (Instituição)	163
	APÊNDICE E – Termo de autorização para uso de imagens de vídeo (Educador social).....	164
	APÊNDICE F – Termo de assentimento livre e esclarecido	165
	APÊNDICE G – Ficha de caracterização da instituição de acolhimento	166
	APÊNDICE H – Ficha de identificação da criança	168
	APÊNDICE I – Ficha de identificação do(a) educador(a) social	169

APÊNDICE J – Formulário de informações complementares da criança.....	170
APÊNDICE K – Formulário de informações complementares do(a) educador(a) social.....	172
APÊNDICE L – Ficha de registro de tarefas	173
APÊNDICE M – Ficha de registro das filmagens.....	175
ANEXO – Transcrição das entrevistas com os educadores sociais	176

APRESENTAÇÃO

Estudar bebês, crianças e adolescentes que vivem em instituições de acolhimento traz certa inquietude que resulta, especialmente, de reflexões que se alternam das mais concretas às mais filosóficas. Isto porque se compreende a criança como um ser em desenvolvimento que necessita de cuidados por um longo período de sua vida e, assim, questiona-se o porquê de uma criança ser afastada de seu ceio familiar e inserida em uma instituição que, por sua vez, prioriza cuidados coletivizados e – quase que exclusivamente – assistenciais.

Minha formação acadêmica e experiência prática no campo da Psicologia me proporcionou, já ao longo da graduação, a oportunidade de ter um contato mais direto com crianças que estavam acolhidas. Ao realizar um período de estágio em um Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi), deparei-me com o desafio de atender às queixas das instituições. As mais comuns eram relacionadas a furtos, fugas recorrentes, comportamentos desafiadores e agressividade exacerbada, manifestadas por crianças e adolescentes institucionalizados.

Um caso em particular, de uma menina de nove anos, me chamou atenção. Apesar das queixas de mau comportamento, tratava-se de uma criança afetuosa com todos e carente de afeto e atenção. Na época, meu supervisor de estágio, em alguns desses casos, indicou-me como material para estudo o livro *Privação e Delinquência*, escrito por Donald W. Winnicott. Nesta obra, o autor discute como a privação de afeto, muitas vezes, decorrente do afastamento da criança de sua família natural, pode estar relacionada a comportamentos antissociais e/ou delinquentes.

Desde então, passei a pesquisar e estudar mais sobre o assunto e elaborei um projeto de pesquisa para o mestrado. A princípio, o foco era identificar comportamentos agressivos manifestados por crianças institucionalizadas. Contudo, a partir do meu ingresso no grupo de pesquisa *Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade*, coordenado pela professora Deise Maria Leal Fernandes Mendes, o projeto tomou novos contornos e se transformou em minha dissertação de mestrado, intitulada *Trocas Afetivas de Crianças em Acolhimento Institucional com seus Pares e Educadores* (Kappler, 2017).

A literatura indica que, durante alguns séculos, os cuidados fornecidos a crianças e adolescentes órfãos ou abandonados priorizavam a alimentação e higiene (Belsky, 2010). Essa era uma realidade brasileira, mas também se tratava de algo que ocorria em outros países ao redor do mundo. Os estudos de Bowlby (1982/2006), que apontaram resultados preocupantes a respeito dos efeitos negativos de tais práticas para o desenvolvimento infantil, são considerados fundamentais até os dias atuais. Eles são importantes, pois trouxeram bases para a compreensão

de que a sobrevivência e desenvolvimento saudável de um indivíduo devem contemplar, também, trocas afetivas e a vinculação com as figuras de cuidado.

Para Ijzendoorn et al. (2011), crianças que vivem em instituições recebem menos estimulação e nutrição se comparadas a crianças que cresceram com suas famílias naturais. Contudo, cabe observar que, no Brasil, muitas das crianças que são acolhidas institucionalmente, já passaram por um período vivendo em lares com situação insalubre, sendo negligenciados e/ou abusados por seus cuidadores. Algumas delas, já trazem consigo problemas neurológicos, psicológicos e de saúde que foram adquiridos no período anterior ao do acolhimento e essa realidade estará permeando a elaboração dessa tese. Sendo uma instituição de acolhimento considerada, atualmente, pela legislação brasileira, como uma medida de proteção, os motivos mais frequentes para institucionalização foram se modificando, principalmente a partir do estabelecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A maioria das crianças eram órfãs ou haviam sido abandonadas por suas famílias e, por isso, o Estado precisava realocá-las. Nos moldes atuais, negligência familiar, abuso físico, psicológico e sexual, genitores alcoolistas ou drogaditos, ou que sejam presos ou com transtornos mentais, dentre outros, são motivos passíveis de acolhimento da criança. A medida de acolhimento institucional prioriza a proteção, bem-estar e desenvolvimento sadio das crianças e adolescentes.

Ainda que a institucionalização de crianças seja uma prática adotada em casos semelhantes ao redor do mundo, a legislação brasileira preconiza que essa é uma medida excepcional e recomenda-se, primeiramente, que seja feita uma tentativa de manter a criança sob a guarda provisória (ou definitiva) de algum membro da família extensa para que não haja o rompimento de vínculos afetivos com os familiares, escola e com a comunidade local.

De acordo com a Psicologia do Desenvolvimento Evolucionista (PDE), os seres humanos nascem com uma predisposição para interagir com um ambiente que, por sua vez, apresenta condições próprias que foram selecionadas ao longo da evolução da espécie. Sendo assim, espera-se que o indivíduo, ao nascer, seja recebido por seus cuidadores, recebendo alimento, cuidados de higiene e formando vínculos afetivos para que desenvolva habilidades socioemocionais necessárias para a interação com o meio social no qual está inserido. Se esse ambiente não for adequado e se os cuidados básicos forem negligenciados, a criança pode desenvolver problemas de saúde e de comportamento em fases posteriores de sua vida (Vieira & Prado, 2004).

Partindo das reflexões e evidências que sinalizam as possibilidades de consequências negativas decorrentes da institucionalização, percebe-se como importante um trabalho que investigue as questões afetivas e emocionais dos indivíduos acolhidos. Devem ser considerados,

sobretudo, os aspectos psicológicos, sociais e culturais que permeiam o acolhimento institucional. Dessa maneira, o estudo das competências emocionais e afetivas de crianças, bem como do papel do educador social como principal agente socializador das emoções se apresenta como essencial para elucidar uma série de questões relacionadas ao desenvolvimento socioemocional.

A ideia de competência socioafetiva remete à noção da competência emocional, central no modelo de Denham (2007), manifestada no cerne das interações sociais (Camras & Halberstadt, 2017; Halberstadt, Denham, & Dunsmore, 2001). Pode-se considerar como habilidades que os indivíduos possuem para se comunicar afetivamente com outras pessoas e compreender a vivência das suas próprias emoções e estados afetivos. Um fator importante destacado por esse modelo teórico é a participação ativa de pais e cuidadores. Nesse sentido, torna-se essencial compreender as crenças desses indivíduos.

As crenças sobre emoções que os cuidadores possuem são estruturadas a partir de modelos culturais, podendo ser tomadas como ideias que funcionam como uma espécie de guia ou modelo para as práticas manifestadas por pais ou cuidadores com relação às crianças, além de influenciarem diretamente o curso do desenvolvimento infantil (Halberstadt et al., 2001, Harkness & Super, 1992).

Entende-se que características pessoais, incluindo personalidade, características familiares e institucionais, assim como as práticas utilizadas por pais e cuidadores, e o ambiente físico e sociocultural com o qual cada criança se relaciona podem se constituir em fatores de grande influência para o desenvolvimento socioafetivo. Bons relacionamentos afetivos e vínculos fortes estabelecidos com pares e com os educadores sociais também poderão auxiliar as crianças a lidarem de uma forma melhor com adversidades e problemáticas que estejam enfrentando.

Com o propósito de analisar questões relativas a essas circunstâncias, esta tese está estruturada em quatro capítulos. O primeiro trata do desenvolvimento socioemocional em contextos de acolhimento, a competência socioafetiva de crianças e as crenças e práticas de educadores sociais. O segundo capítulo apresenta os objetivos gerais e específicos da pesquisa e o terceiro capítulo descreve o método. No quarto capítulo são apresentados os resultados, obtidos a partir da análise de dados, e a discussão que contrastou a fundamentação teórica e a revisão da literatura com os achados dos estudos empíricos realizados. Na sequência, são apresentadas as considerações finais dessa tese.

1 INTRODUÇÃO

1.1 Acolhimento institucional e suas implicações para o desenvolvimento socioafetivo

A institucionalização de crianças no Brasil, por muitos séculos e ainda hoje, pode ser considerada um grave problema social que se encontra atrelado a tantos outros vividos em um país com histórico de colonização. Outrossim, o investimento insuficiente do poder público em educação, saúde e segurança intensifica a vulnerabilidade social e marginaliza grande parte da população brasileira.

Ainda que não seja, por si só, motivo para a institucionalização, considerando as estatísticas nesse contexto, sabe-se que a grande maioria das crianças e adolescentes acolhidos são provenientes de famílias com baixos recursos financeiros. De acordo com levantamento realizado pelo Instituto Brasileiro de Economia da Fundação Getúlio Vargas (Ibre/FGV), com base em dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o Brasil tem 4,4 milhões de crianças em situação de extrema pobreza (2020). Tanto o IBGE quanto a Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância) concordam que em decorrência da Pandemia do Novo Coronavírus esse número tende a crescer ainda mais, em função da crítica situação socioeconômica na qual o país se encontra.

Ao longo das últimas décadas movimentos sociopolíticos, influências externas e o avanço da discussão sobre a importância de se investir na qualidade dos atendimentos direcionados à infância e à adolescência possibilitaram o aperfeiçoamento da legislação brasileira e a criação de políticas públicas voltadas para a assistência e proteção (Medeiros & Martins, 2018). Contudo, há que se mencionar que a legislação, por si só, não é garantia de direitos e que se depende de uma atuação forte e competente das instituições e dos atores envolvidos no trabalho junto às crianças para que algo se concretize e seja executado de maneira eficaz.

O afastamento da criança de sua família de origem configura uma ocorrência presente em diversos lugares ao redor do mundo. Em muitos países em desenvolvimento, conflitos civis, guerras e doenças, como o HIV/AIDS, são os principais causadores de orfandade. Entretanto, países como Estados Unidos e Inglaterra também passam por problemas similares, o que indica que essa problemática não se restringe apenas a países emergentes. No Brasil, de acordo com dados do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) (2020) há mais de 30.967 crianças e adolescentes vivendo em serviços de acolhimento institucional. Desse quantitativo, apenas 5.154 aguardam

pela adoção. Sendo assim, pode-se pensar que há mais de 25 mil indivíduos com possibilidade de retorno à sua família de origem.

Embora o quantitativo dos que vivem em acolhimento institucional seja elevado, a prioridade deste tipo de atendimento, atualmente, é proteger e preservar a integridade das crianças e adolescentes, fato que nem sempre foi uma preocupação do Estado ou daqueles responsáveis por assistir a esse público. Trata-se de uma responsabilidade do poder público, que por muito tempo ficou a cargo de instituições religiosas e organizações filantrópicas.

1.1.1 Institucionalização de crianças: fatores históricos e contemporâneos

A partir da Idade Média, já havia orfanatos em alguns países do leste europeu que eram, em boa parte, financiados por doações de famílias ricas. Por muito tempo, as instituições religiosas ficavam com o encargo de receber e cuidar de crianças órfãs, como sustentam Nelson, Fox e Zeanah (2014). Contudo, muitos países, até o século XVIII, ainda não concebiam esse tipo de prática e, dessa forma, as crianças abandonadas viviam em ruas ou em asilos para pessoas pobres, sem qualquer tipo de cuidado diferenciado.

Nos Estados Unidos, o primeiro orfanato foi fundado em 1729, por iniciativas de freiras de uma ordem localizada no estado americano de Nova Orleans. Na Romênia, palco de muitos estudos relacionados aos prejuízos que a institucionalização poderia causar ao desenvolvimento infantil, registros mostram que seu primeiro orfanato foi construído em 1798. Tanto na América do Norte quanto na Europa os orfanatos começaram a se tornar mais comuns no final do século XIX e início do século XX. Isso porque, nesse período, teve início o aumento da população de imigrantes – em consequência das grandes guerras mundiais – e a industrialização das cidades (Nelson et al., 2014).

As instituições para crianças e adolescentes no Brasil remontam aos tempos de colônia e concebiam uma prática distante do acolhimento presente nos dias atuais. A literatura indica que a primeira instituição desse tipo, em âmbito nacional, surgiu entre 1550 e 1553 e acolhia crianças provindas de aldeias, que eram afastadas de suas famílias para servirem a propósitos dos colonizadores portugueses, como o de auxiliar na comunicação entre portugueses e índios, traduzindo seus diálogos. Posteriormente, esses mesmos locais passaram a receber órfãos e crianças rejeitadas, vindas de Portugal (Baptista, 2010). Pode-se especular que crianças abandonadas já configuravam uma questão social grave em Portugal e, portanto, eram enviadas às colônias portuguesas com o intuito de buscar uma solução para a problemática.

Com o aumento da população no Brasil e a vinda de famílias europeias e de outras partes do mundo, cresceu também o número de crianças abandonadas por seus genitores. Muitos desses indivíduos eram frutos de relações condenadas pela sociedade da época, como relacionamentos entre mulheres solteiras e homens casados ou entre homens e suas escravas e, por isso, no intuito de evitar uma repercussão negativa do caso, abandonava-se ou não se reconhecia a paternidade dos bebês. Baptista (2010) relata que essas questões causaram um grande problema social já que, com o passar dos anos, aumentou-se consideravelmente o número de crianças que viviam pelas ruas pedindo esmola e roubando para sobreviver.

No século XVIII, com o objetivo de reduzir o número de abandonos e proteger as crianças que viviam nas ruas, foram instaladas no Brasil algumas instituições seguindo um modelo já consolidado na Europa, conhecidas como Roda dos Expostos. Inicialmente, foram criadas em Salvador, Rio de Janeiro e, posteriormente, em Recife. Constituíam-se em locais que dispunham de uma espécie de cilindro oco que possuía uma abertura posicionada para a parte externa do prédio. Após a pessoa colocar o bebê no cilindro, o girava, permitindo que a criança tivesse contato com a parte interna da instituição e, assim, fosse recolhida por uma das freiras. Essa prática assegurava o sigilo daquele que entregava o bebê e reduziu, ao longo dos anos de sua implementação, o número de crianças abandonadas nas ruas e vielas dessas cidades.

Após a Proclamação da República, foi criada uma instituição para realizar um trabalho complementar ao das Rodas, que até então recebiam apenas bebês recém-nascidos. Por iniciativa da Igreja Católica, criou-se a Casa de Recolhimento dos Expostos que recolhiam crianças na faixa etária de três até sete anos de idade e, em seguida, as encaminhavam para casas de famílias (Marcílio, 1998). Já no século XIX, passou-se a investigar o alto índice de mortalidade entre bebês e crianças que eram acompanhadas por amas de leite e por algumas instituições. De acordo com Baptista (2010), com a perda da autonomia das Casas de Misericórdia, a responsabilidade pela administração das questões relativas às crianças passou a ficar sob o Estado, que por sua vez, promoveu ações que serviram como base para a criação das primeiras políticas públicas direcionadas a crianças e adolescentes abandonados ou órfãos.

Todavia, a legislação que nasceu a partir dessa discussão não distinguia indivíduos abandonados ou órfãos, daqueles que haviam cometido algum tipo de crime ou delito. Esse era o caso da lei n. 4.242 de 1921 que tratava das despesas públicas autorizando, dentre demais gastos, que o governo pudesse organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delincente. O mesmo podia ser observado no Decreto n. 16.272 de 1923 que regulamentou a assistência à proteção de menores, esse prevendo ainda que houvesse uma

instituição para receber menores abandonados e delinquentes até que eles tivessem um destino definitivo, que não era especificado (Baptista, 2010).

O Código de Menores, que vigorou até a década de 1980, sofreu bastante influência da primeira Declaração dos Direitos da Criança e era considerado um grande avanço nas políticas relacionadas à infância e à juventude. Porém, utilizava uma terminologia estigmatizante e pejorativa para denominar as crianças, classificando-as como “vadios”, “mendigos” e “libertinos”. Criou também a Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem), repassando a responsabilidade de administração para os estados e, não mais para o Governo Federal, e previa a estruturação de programas que pudessem ressocializar adolescentes infratores. Contudo, apesar de alterações na legislação e a instauração de políticas públicas de proteção à infância e à juventude, muitas das práticas adotadas envolviam a exclusão desses indivíduos da sociedade. Alocava-os em espaços de confinamento e distantes da comunidade local, o que aumentava o estigma e o preconceito com essa população.

A preocupação com um atendimento mais individualizado, a preservação dos vínculos afetivos e fraternais de crianças e a importância de estas serem criadas em ambientes saudáveis pode ser considerada relativamente recente e passou por mudanças significativas na década de 1990. Isso ocorreu, em boa medida, por estudos e pesquisas desenvolvidas em diversas áreas do conhecimento, em especial na Psicologia, que apontaram para os impactos que o estabelecimento e manutenção dos laços afetivos e emocionais, e a influência do contexto social e da forma com as crianças eram criadas pelos seus pais e cuidadores poderiam trazer de maneira negativa ou positiva ao desenvolvimento infantil, a depender da forma como fossem constituídos (Bowlby, 1969/1984; Wallon, 1942/2008; Winnicott, 1987/2014).

Uma mudança de pensamento social relacionado à concepção das pessoas acerca de filhos havidos de diferentes relacionamentos, também tem se modificado em razão de novas configurações familiares que não mais se adequam, necessariamente, ao modelo de família nuclear – pai, mãe e filhos. A questão, ainda que não tão bem aceita socialmente, sobre homens e mulheres que têm filhos com outros parceiros(as) fora de uma união estável e a diminuição do preconceito sobre esse tipo de acontecimento, contribuiu para uma redução progressiva do número de bebês abandonados ou colocados para adoção.

Conjuntamente, em função do aumento do conhecimento científico divulgado ao público em geral, práticas coercitivas, como agredir fisicamente os filhos como forma de educá-los, a negligência de cuidados básicos e os diferentes tipos de abuso (físico, psicológico e sexual) passaram a ser condenados socialmente e considerados crimes. Dessa maneira, sendo os pais considerados um fator de risco para seus filhos, considera-se o afastamento da criança

ou do adolescente desse núcleo familiar e sua colocação em família extensa ou, na inexistência ou impossibilidade desta, em um programa de acolhimento familiar ou institucional.

Mudanças no meio social e o aumento da discussão de temáticas relacionadas à proteção da infância e da adolescência, como os já mencionados, impulsionaram a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei n. 8.069 de 13 de julho de 1990, que trouxe um novo paradigma de proteção e cuidados a crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social. Em seu artigo 98, o ECA elenca algumas medidas de proteção a serem aplicadas sempre que os direitos de crianças e adolescentes forem ameaçados ou violados “I – por ação ou omissão da sociedade ou do Estado; II – por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável; III – em razão de sua conduta” (Brasil, 1990).

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: I - encaminhamento aos pais ou responsável, mediante termo de responsabilidade; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; III - matrícula e frequência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental; IV - inclusão em serviços e programas oficiais ou comunitários de proteção, apoio e promoção da família, da criança e do adolescente; V - requisição de tratamento médico, psicológico ou psiquiátrico, em regime hospitalar ou ambulatorial; VI - inclusão em programa oficial ou comunitário de auxílio, orientação e tratamento a alcoólatras e toxicômanos; VII - acolhimento institucional; VIII - inclusão em programa de acolhimento familiar; IX - colocação em família substituta (Brasil, 1990).

Nos moldes atuais, os orfanatos deixaram de existir como locais para crianças abandonadas e órfãs e deram lugar a instituições de acolhimento que, por sua vez, recebem bebês, crianças e adolescentes em situação de risco ou vulnerabilidade social. O acolhimento institucional passou a ser uma medida que visa a proteção de bebês, crianças e adolescentes que foram abandonados, negligenciados ou abusados por seus pais ou cuidadores, bem como daqueles que ficaram órfãos. O ECA preconiza que o indivíduo seja encaminhado a uma instituição apenas quando não haja outra pessoa no meio familiar para exercer as funções de cuidado. Nesses casos, a lei prevê que esse acolhimento não deve ser maior do que o período de dezoito meses, visto que a institucionalização e o afastamento da criança do lar e de uma família podem ser prejudiciais ao seu desenvolvimento (Brasil, 1990).

Diversas terminologias passaram a ser adotadas a partir do estabelecimento do ECA e de outras normas e resoluções relacionadas à essa temática. Cuidadores, educadores sociais, pais/mães sociais e monitores se referem àqueles profissionais que são responsáveis pelos cuidados mais diretos a crianças e adolescentes que residem em uma instituição: alimentação, higiene, organização da rotina, orientação, supervisão, carinho, atenção, dentre outros. O que diferencia os cuidadores dos educadores sociais é que os segundos precisam possuir uma

determinada formação escolar e, também, são responsáveis pela supervisão de tarefas escolares, por exemplo. Os pais ou mães sociais são aquelas pessoas que são os responsáveis pelo cuidado em instituições do tipo casa-lar, onde a atenção às crianças e adolescentes tende a ser mais individualizada (Brasil, 2009).

Abrigo e instituição para o acolhimento de crianças são termos considerados sinônimos por alguns autores (Moré & Sperancetta, 2010), porém, com as alterações realizadas pela lei 12.010, de 2009, a denominação abrigo (ou abrigo institucional) foi substituída por instituição de acolhimento. Logo, ainda que presente em estudos e textos científicos e acadêmicos, o termo abrigo, não deve mais ser utilizado.

Baseado no que preconiza o ECA, foi elaborado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) as Orientações Técnicas para os Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009). Esse relatório teve como principal objetivo apresentar as características principais dos serviços de acolhimento brasileiros. Nele, são destacadas quatro modalidades possíveis de acolhimento: abrigo institucional, casa-lar, família acolhedora e república. Como características comuns às diferentes modalidades, pode-se mencionar que podem ser do tipo governamental ou não-governamental; são instituições para onde são encaminhados crianças e adolescentes, de ambos os sexos, que estejam afastados do convívio com a sua família, por estarem sofrendo abuso, maus-tratos ou negligência, dentre outros motivos, e que, portanto, estão sob a tutela do Estado. Orienta-se que devam ter a aparência de uma casa, com arquitetura próxima a das residências do entorno e sem placa que as identifique como instituição. Com exceção da república, que recebe apenas jovens de 18 a 21 anos, as demais podem receber crianças e adolescentes de zero a 18 anos.

O denominado abrigo institucional – ou instituição de acolhimento – deve receber até 20 pessoas, para que o atendimento seja o mais individualizado possível. As crianças acolhidas devem ser alocadas em instituições próximas ao local de sua antiga residência para que sejam mantidos os laços com a escola, amigos e comunidade.

Contudo, embora haja orientação a respeito do número máximo de crianças e adolescentes que devem ser acolhidos, as instituições estão sujeitas a determinações judiciais e não podem deixar de receber indivíduos encaminhados pelas Varas de Infância e Juventude. Com relação à proximidade do local em que viviam, alguns municípios possuem apenas uma instituição de acolhimento e, por isso, nem sempre é viável que se mantenham as crianças nas mesmas escolas que frequentavam. Semelhantemente, são consideradas as questões de deslocamento e, principalmente, os recursos financeiros disponíveis em cada lugar.

Os serviços de acolhimento do tipo casa-lar são residências que recebem um número reduzido de crianças e os profissionais responsáveis por seus cuidados são chamados de pais e

mães sociais. Tem como objetivo um tratamento ainda mais individualizado do que as demais modalidades, estimulando a autonomia das crianças e uma maior proximidade com as figuras de cuidado. Pode receber a quantidade máxima de dez crianças e/ou adolescentes. Na casa-lar, além dos cuidados referentes às necessidades básicas da criança, os pais sociais residem na casa e são responsáveis também por administrar financeiramente o lugar. As casas tendem a exercer um papel diferenciado ao de instituição, como o próprio nome indica, e devem ser lugares que promovam maior interação afetiva entre aqueles que lá residem (Prada, Williams, & Weber, 2007).

Para a modalidade chamada de república são encaminhados jovens que estão em processo de desligamento da instituição, ou seja, aqueles com idade entre 18 a 21 anos. Nela, eles recebem supervisão de uma equipe técnica, que os auxilia na formulação de um projeto individual, com o objetivo central de estimular sua autonomia de modo que consigam administrar suas vidas, de maneira independente. No entanto, limita-se apenas àqueles jovens que tenham rompido os laços com os familiares e que não tenham condições de se sustentarem sozinhos. Os jovens devem ser distribuídos de acordo com o gênero, num total de até seis residentes por casa. As despesas com o aluguel, quando for o caso, são gradativamente divididas e assumidas por eles (Brasil, 2009).

A família acolhedora é uma das alternativas menos utilizadas no país, mas que tem ganhado força nos últimos anos. É indicada a crianças e adolescentes que tenham grandes chances de voltar ao convívio de sua família natural ou extensa e, também, a bebês. Outra especificidade é que a família acolhedora só recebe uma pessoa por vez, com exceção de casos em que se tenha um grupo de irmãos. Tais famílias são cadastradas e recebem um termo que lhes concede a guarda provisória da criança ou adolescente, sendo acompanhadas pelos técnicos dos serviços de acolhimento (Brasil, 2009).

Apesar de outras opções que possibilitem o convívio em ambiente familiar e comunitário de crianças e adolescentes preconizados pela legislação brasileira, como família acolhedora, o acolhimento institucional ainda tem sido a medida mais utilizada no Brasil. Essa tem sido uma questão também em Portugal, em que apenas 4% das crianças e adolescentes afastados de seus pais vivem sob a guarda de famílias temporárias. Diferentemente do que ocorre em outros países europeus que priorizam o acolhimento familiar, como é o caso da Espanha que chega a encaminhar 30% das crianças para esse tipo de serviço, enquanto França e Reino Unido o priorizam, encaminhando 66% e 77%, respectivamente, de crianças e adolescentes para casas de família. Contudo, como sugere o ECA (1990), a inclusão de criança ou adolescente em programa de acolhimento familiar tem preferência ao do tipo institucional.

Parece que as baixas percentagens de inclusão na primeira alternativa podem ser explicadas pela falta de investimento ou baixa aderência a esse tipo de serviço.

No que tem relação com o motivo para que as crianças sejam encaminhadas para os serviços de acolhimento institucional, como pode ser observado na Tabela 1, a negligência familiar destaca-se nos dois municípios indicados, seguida por abandono e situação de rua. Este último parece ser uma questão que está mais presente em regiões de alta densidade demográfica, como grandes cidades e regiões metropolitanas, como é o caso do município do Rio de Janeiro.

Tabela 1 – Motivos de acolhimento de crianças e adolescentes nos municípios de Petrópolis e Rio de Janeiro

Motivo de acolhimento	Petrópolis	Rio de Janeiro
Abandono pelos pais ou responsáveis	8,33%	5,04%
Abusos físicos ou psicológicos	4,17	3,95%
Abuso/Suspeita de abuso sexual	-	1,75%
Adoção mal sucedida	-	1,97%
Carência de recursos materiais da família ou responsáveis	-	2,19%
Conflitos no ambiente familiar	-	1,10%
Criança acolhida com genitora menor de 18 anos	-	2,63%
Devolutiva por tentativa de colocação familiar mal sucedida	-	2,85%
Em razão de sua conduta	4,17%	5,48%
Entrega voluntária	4,17%	0,88%
Exploração do trabalho infantojuvenil pelos pais ou responsáveis	-	0,44%
Falta de creche ou escola em horário integral	-	0,44%
Genitor(es) abrigado(s) com o filho	-	0,44%
Guarda/tutela para terceiros mal sucedida	-	1,54%
Guarda/tutela para família extensa mal sucedida	-	2,19%
Pais ou responsáveis dependentes químicos ou alcoolistas	-	1,54%
Negligência familiar	75%	33,99
Orfandade	-	1,10%
Reintegração aos genitores mal sucedidas	-	1,32%
Responsável impossibilitado de cuidar por motivo de doença	4,17%	3,51%
Risco de vida na comunidade		2,85%
Situação de rua		15,57%
Transferência de outro regime de atendimento	-	5,70%
Transferência de/para outra família acolhedora	-	1,10%

Nota: Dados do Censo MCA (2020).

Negligência familiar também é uma das principais causas para acolhimento de crianças em Portugal, diferentemente do que ocorre em países do leste europeu como Romênia e Rússia que têm sido palco de diversas pesquisas sobre essa temática, e onde os motivos mais recorrentes são o abandono de bebês ou de crianças pequenas (Oliveira, Fearon, Belsky, Fachada, & Soares, 2015). Quando o acolhimento familiar ou institucional é a única

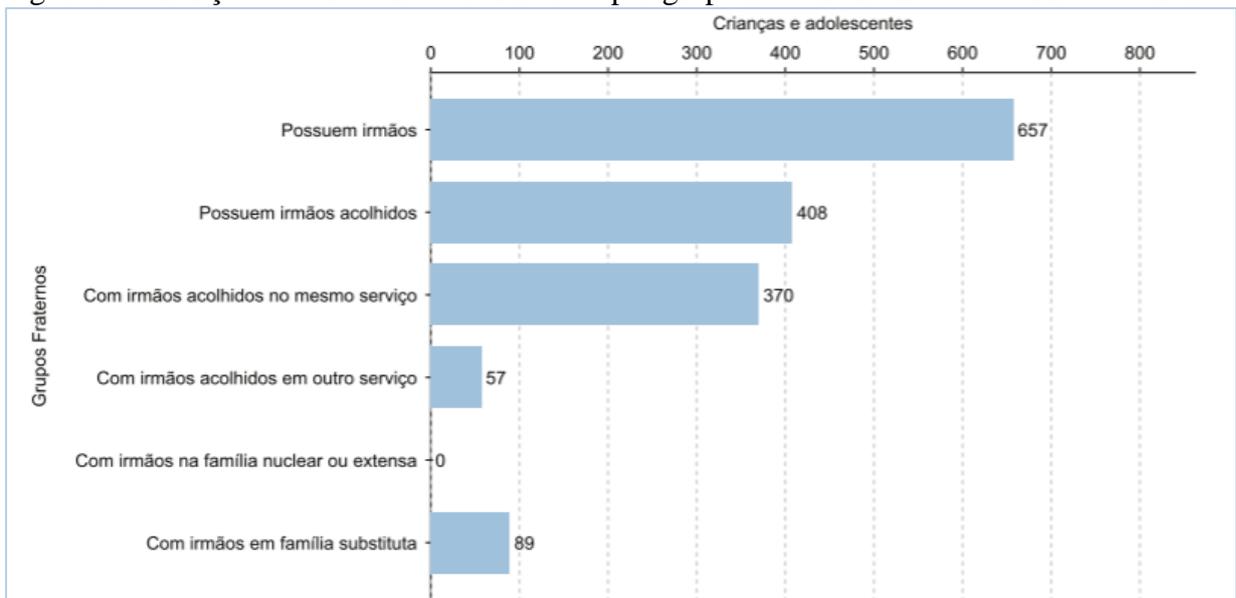
possibilidade encontrada para o caso, alguns princípios são considerados pelo ECA para minimizar os danos que podem ser causados pelo afastamento da criança de seu meio.

[...] III - atendimento personalizado e em pequenos grupos; IV - desenvolvimento de atividades em regime de co-educação; V - não desmembramento de grupos de irmãos; VI - evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados; VII - participação na vida da comunidade local; VIII - preparação gradativa para o desligamento; IX - participação de pessoas da comunidade no processo educativo (Brasil, 1990).

Destaca-se o não desmembramento do grupo de irmãos. O relacionamento entre irmãos que estão acolhidos em uma mesma instituição de acolhimento e que, portanto, convivem diariamente, também é de suma importância para a criança. A literatura mostra que o relacionamento entre eles pode proporcionar apoio, dando suporte emocional e favorecendo o aprendizado através das trocas possíveis (Cavalcante, Costa, & Magalhães, 2012). Esse parece ser um dos argumentos que sustenta a importância de manter na mesma instituição grupos de irmãos, já que eles tendem a cuidar e proteger uns aos outros.

É comum o acolhimento de crianças em grupos de irmãos, sendo o desmembramento dessa unidade familiar visto como prejudicial, a partir do entendimento de que já houve a ruptura de laços com genitores e outros familiares. A Figura 1 mostra a distribuição dos grupos de irmãos nas instituições do estado do Rio de Janeiro e pode-se perceber que muitos grupos fraternos foram separados. Isso pode se dar por diferentes motivos: irmãos que oferecem risco para os outros; instituições que atendem apenas um gênero; instituições que especificam a faixa etária; grupos de irmãos desmembrados para terem mais chances de serem adotados.

Figura 1 - Crianças e adolescentes distribuídos por grupo fraterno no Estado do Rio de Janeiro



Nota: Dados do Censo MCA (2020).

O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária (Brasil, 2006) se evidencia por ser uma política pública que confere destaque ao trabalho junto às famílias. Muitas destas apresentam dificuldade para lidar com conflitos internos, de origem emocional ou social, por conta própria e precisam de uma mediação externa.

Alguns fatores como ausência de rede de apoio, falta de vaga em creches públicas e desemprego contribuem para a adoção de práticas parentais negligentes, que podem gerar risco às crianças. Contudo, na falta da atuação do Estado e do poder público, em muitos casos, as situações vão tomando grandes proporções e acaba sendo necessária uma medida mais invasiva, a exemplo do acolhimento. Entretanto, deve ser observada a excepcionalidade da institucionalização e o entendimento de que o afastamento da família e da comunidade, assim como as práticas adotadas em instituições de cuidados coletivos podem não ser muito favoráveis ao desenvolvimento socioafetivo de bebês, crianças e adolescentes.

Além disso, deve-se atentar para a preservação e manutenção dos vínculos familiares. Para que isso ocorra, a partir do acolhimento da criança, indica-se um trabalho junto da família, que deverá ser realizado pela equipe técnica da instituição e da Vara da Infância e Juventude em parceria com a rede de apoio do município, como Centro de Referência da Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), dentre outros (Brasil, 1990). É necessário identificar e avaliar as situações de conflito e os principais fatores que motivaram o acolhimento e atuar sobre eles. Dessa forma, a menos que os pais ou familiares sejam considerados risco direto à criança, há um estímulo à visita que, por sua vez, pode trazer muitos benefícios para o fortalecimento dos vínculos afetivos e para a qualidade das interações.

As visitas familiares são um ponto muito importante para a readaptação da criança à sua moradia. Na visão de Silva, Cavalcante e Cardoso (2018), durante a visita, a família tem a oportunidade de participar junto da criança em atividades lúdicas e de cuidado que promovem trocas afetivas. De acordo com as autoras, a equipe técnica (psicólogos e assistentes sociais) da instituição tem a possibilidade de apreciar como se dá a interação entre criança-familiares e se a mesma se constitui em algo positivo ou negativo. O afastamento e/ou a evitação do contato da criança com o familiar é um dado importante para o embasamento de uma avaliação. De acordo com Mastroianni, Sturion, Batista, Amaro e Ruim (2018), a frequência da visita está entre os motivos ponderados para a reintegração familiar, pois indica interesse por parte dos familiares em manter o vínculo e reaver a guarda.

A importância da convivência em comunidade, ressaltada na legislação (Brasil, 1990), pode ficar dificultada. Considerando que o ambiente institucional apresenta poucas oportunidades de estímulos para as crianças (Heumann & Cavalcante, 2018), deve-se apresentar novas possibilidades para a interação com o ambiente externo. Muitas instituições de acolhimento recebem visitas frequentes de pessoas que se interessam ou tem curiosidade em conhecer o trabalho desenvolvido. Escolas, pessoas ligadas a movimentos religiosos, empresas e o público em geral demonstram interesse em fazer uma “ação social”, doação financeira e/ou do seu tempo para estar com as crianças e adolescentes. A realização de festas e atividades por pessoas vindas da comunidade permite uma integração com o meio externo e possibilita trocas, ainda que pontuais, com pessoas de diferentes lugares e influências. Contudo, cabe mencionar que a instituição é o equivalente à casa das crianças. Com a realização de eventos frequentes e visitas diárias do público externo, as crianças também têm poucas chances de se engajar em atividades com os educadores sociais e com as outras crianças que vivem na instituição. É importante balancear, para que não haja um excesso de visitas, permitindo que as crianças possam ter um momento livre de descanso e relaxamento.

Dentre os motivos para desligamento da criança da instituição, a reintegração aos genitores tem sido aquela com maior frequência no município de Petrópolis (52,33%). Já no município do Rio de Janeiro, apesar de também ser o motivo de desligamento com maior percentual (31,06%), a evasão da instituição apresenta índice alarmante (28,95%).

Tabela 2 – Motivos de desligamento de crianças e adolescentes nos municípios de Petrópolis e Rio de Janeiro

Motivo de desligamento	Petrópolis	Rio de Janeiro
Adoção	4,87%	1,44%
Colocação em família substituta	23,09%	17,35%
Evasão	2,75%	28,95%
Guarda ou tutela para família extensa	8,05%	6,86%
Guarda ou tutela para terceiros	0,85%	0,70%
Maioridade	7,63%	3,91%
Óbito	-	0,49%
Recambiamento ao município/Estado de origem	-	0,27%
Reintegração aos genitores	52,33%	31,06%
Transferência de/para outra família acolhedora	0,21%	-
Transferência para outro serviço de acolhimento institucional	0,21%	4,82%
Outros	-	4,15%

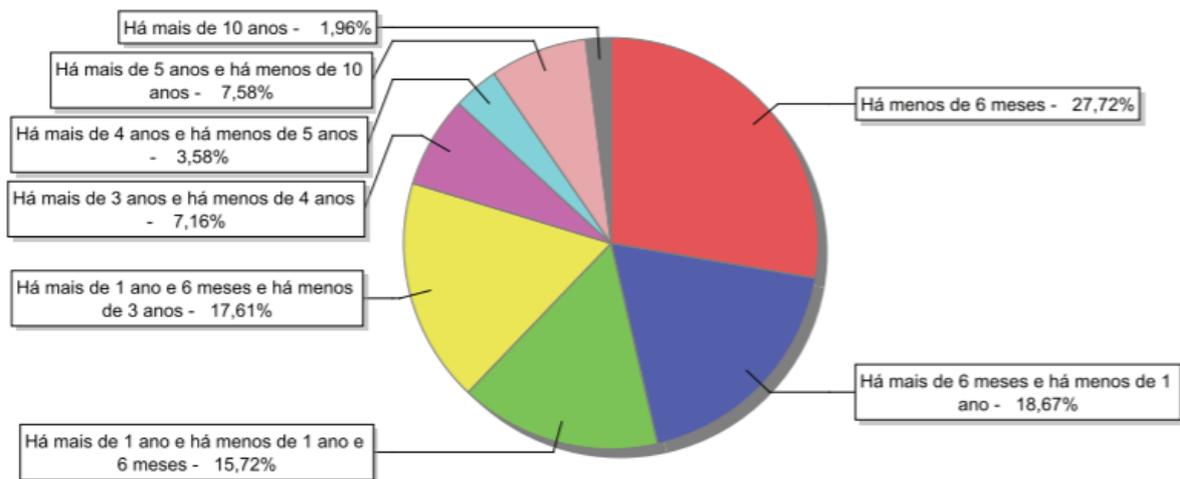
Nota: Dados do Censo MCA (2020).

Outro ponto a ser discutido é o tempo delimitado de dezoito meses como sendo considerado o limite para que a criança permaneça acolhida em uma instituição (Brasil, 2017).

Apesar desse limite, ocorre em diversos casos a situação de indivíduos passarem muitos anos de suas vidas institucionalizados. Alguns desses casos eram de adolescentes que possuíam menos chances de serem adotados.

No Censo (2020) divulgado pelo MCA, no Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o percentual de crianças que vivem em acolhimento institucional por mais de dezoito meses é significativo (37,89%), sendo possível identificar, a partir do que mostra a Figura 2, que 9,54% (o que se refere a 136 crianças) dos acolhidos vivem em instituições por mais de cinco anos de suas vidas.

Figura 2 – Tempo de acolhimento de crianças e adolescentes em todo o estado do Rio de Janeiro



Nota: Dados Censo MCA (2020)

Dados como os apresentados acima, revelam que a institucionalização prolongada de crianças e adolescentes no Brasil ainda é algo presente. Podem ser apontados como prejuízos mais evidentes relacionados ao longo tempo de permanência em instituições a dificuldade na aquisição de habilidades sociais e cognitivas, e a capacidade de estabelecer vínculos afetivos e apegar-se a alguém (Silva et al., 2018).

No entanto, o quadro está mudando e tende a se modificar ainda mais como consequência das alterações realizadas no texto do ECA, em 2017 com a nova redação dada pela lei n. 13.509. A situação jurídica de um bebê, criança ou adolescente acolhido era realizada somente, a cada seis meses em audiências concentradas (realizadas dentro das instituições), com a participação do juiz, equipe técnica da Vara da Infância, equipe da instituição de acolhimento e demais colaboradores. Com a mudança na legislação, permanecem as audiências a cada seis meses, porém a situação de cada um dos acolhidos deve ser reavaliada a cada três meses, com o envio de relatórios circunstanciados ao juízo (Brasil, 2017).

Nessas avaliações, decide-se, inicialmente, se a criança pode voltar ao convívio de seus pais ou de sua família natural extensa. Se não houver essa possibilidade, de acordo com a situação de cada um em particular, opta-se por encaminhar o indivíduo para a adoção. Porém, nos casos em que se observa uma possibilidade de retorno aos pais, quando os mesmos ainda não têm condições de receber a criança decide-se, em geral, que o melhor a fazer é deixá-la por mais um período acolhida até que os pais se adaptem ou promovam as condições necessárias para reaver a guarda.

1.1.2 O desenvolvimento socioafetivo de crianças em acolhimento institucional

Estudiosos de diversas áreas (Bowlby, 1982/2006; Nelson et al., 2014; Oliveira et al., 2015) atentam para o fato de que a institucionalização pode ser prejudicial para o desenvolvimento, já que os cuidados em um ambiente coletivo costumam priorizar atendimento em grupo e não individualizado. Ao mesmo tempo, o acolhimento institucional é indicado para aquelas crianças que, no período anterior ao encaminhamento, viviam em um ambiente familiar considerado inadequado ou de risco ao seu desenvolvimento.

Os estudos sobre fatores de risco e proteção aplicados ao desenvolvimento infantil surgiram na década de 1980. Atualmente, a definição de fatores de risco aparece com mais frequência na literatura e, por isso, já se tem uma definição mais clara desse conceito. Todavia, fatores de proteção são confundidos, por vezes, com o conceito de resiliência, pois os primeiros podem ajudar a promover esse último (Maia & Williams, 2005; Sapienza & Pedromônico, 2005). Algumas pesquisas (Sapienza & Pedromônico, 2005; Silveira, Maruschi & Bazon, 2012) privilegiam o estudo de fatores de risco na adolescência por basear-se no princípio de que nessa fase da vida as pessoas estão mais expostas a eles. Todavia, entende-se que ambos, fatores de risco e de proteção, estão presentes e ocorrem ao longo de todo o ciclo vital.

De modo geral, os fatores de risco estão combinados a outras adversidades levando assim a prejuízos no desenvolvimento da criança. Eles podem estar relacionados tanto a problemas biológicos, genéticos ou hereditários, como também a problemas ligados aos meios social e cultural. Sapienza e Pedromônico (2005) citam alguns fatores que são mais comumente tidos como responsáveis por complicações na trajetória de desenvolvimento de crianças e adolescentes. Dentre eles, encontram-se as questões de ordem física e/ou biológica como prematuridade, desnutrição e baixo peso, bem como lesões cerebrais e dificuldades de aprendizagem. Outras características relacionadas à situação socioeconômica da família, como pobreza e falta de acesso a serviços básicos de educação e saúde, também são considerados

como de grande impacto. Ressalta-se que fatores da comunidade e do contexto cultural do indivíduo também podem ser considerados como fatores de risco (Maia & Williams, 2005).

Problemas de comportamento e prejuízos na área socioemocional da criança são aspectos do desenvolvimento que mais aparecem com relação à influência do ambiente. Práticas coercitivas que privilegiam o uso de castigos e agressões físicas estão entre os fatores de risco que elevam a probabilidade de apresentar problemas de comportamento em fases posteriores da vida (Sapienza & Pedromônico, 2005). Entre os fatores que mais se relacionam a transtornos psicológicos na infância estão os maus-tratos, abuso e negligência. Eles podem causar prejuízos no campo cognitivo, da linguagem, dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento socioemocional, provocando, dessa maneira, complicações nos relacionamentos afetivos (Barnett, 1997).

A importância de identificar os fatores de risco e os fatores de proteção ao desenvolvimento infantil se justifica, na medida em que, dessa forma, podem ser elaboradas intervenções eficazes que fortaleçam os mecanismos de proteção e diminuir ou interromper a exposição da criança a condições estressoras que reforçam os fatores de risco. Segundo Sapienza e Pedromônico (2005), a intervenção pode enfrentar algumas dificuldades no sentido de que, em alguns casos, quando a família é um fator de risco para a criança, é difícil modificar as crenças dos pais com relação à maneira de cuidar de seu filho. Por isso, muitas vezes, é necessário que a criança seja afastada do ambiente familiar e seja encaminhada a uma instituição até que os pais consigam se organizar e adaptar-se à uma maneira mais adequada de cuidar dos seus filhos. O suporte profissional adequado, nessas situações, é fundamental, como discutido.

Segundo Maia e Williams (2005), diversos tipos de violência que ocorrem no ambiente doméstico estão associados a fatores de risco como: violência psicológica, quando ocorrem intimidações verbais, humilhação, quando se ignora a criança, dentre outros; violência sexual, em que um ou mais adultos, que geralmente são pessoas próximas às crianças, como os próprios pais ou irmãos mais velhos, abusam da criança com objetivo de obter prazer sexual; e negligência, quando a criança não tem acesso a coisas básicas para a sua sobrevivência como alimentação e higiene, sendo essas responsabilidades atribuídas aos seus pais que, por sua vez, não o fazem por motivo de desinteresse.

A exposição contínua a situações de violência ou conflituosas são consideradas um fator de risco para o desenvolvimento infantil. Para Accioly, Mendes e Villachan-Lyra (2017), as situações estressantes e traumáticas recorrentes pelas quais algumas crianças passam causam problemas cerebrais irreversíveis. Alguns estudos, principalmente em âmbito internacional

(Barone, Dellagiulia, & Lionett, 2016; Troller-Renfree et al., 2016) buscaram identificar problemas emocionais, no comportamento, no desenvolvimento cerebral e nas habilidades sociais, de uma maneira geral, de crianças que viveram ou vivem em instituições.

De acordo com Oliveira et al. (2015), crianças que foram adotadas, após terem vivido parte de suas vidas em uma instituição, apresentaram mais problemas externalizantes (comportamento agressivo; dificuldade de aprendizagem) e internalizantes (depressão; ansiedade), se comparadas com crianças que não tinham histórico de institucionalização. Os autores consideram ainda que o afastamento de crianças pequenas de suas famílias pode causar comportamentos de apego atípicos, ou seja, esses indivíduos podem apresentar dificuldades para estabelecerem uma figura de apego e, conseqüentemente, problemas no estabelecimento de vínculos afetivos considerados como fundamentais para o desenvolvimento socioemocional e para a sobrevivência (Bowlby, 1982/2006). Embora, as variações individuais também tenham seu destaque, visto que, algumas crianças são mais sensíveis a estressores que podem causar danos ao seu desenvolvimento do que outras, esses fatores não devem ser tomados como determinantes.

Com o objetivo de investigar uma possível relação entre problemas de comportamento de apego e emocionais com a qualidade do cuidado recebido, Oliveira et al. (2015) analisaram 72 crianças com idade entre três a seis anos, que viviam em instituições de Portugal, e seus respectivos cuidadores, 51 profissionais, que eram responsáveis por essas crianças. Concluiu-se que, contrariamente ao que os pesquisadores tinham como hipótese, os resultados revelaram baixos níveis de problemas comportamentais e emocionais.

Embora tais pesquisas tenham contribuído para um maior aprofundamento sobre o tema, pouco se tem estudado sobre a finalidade do acolhimento institucional em constituir-se como uma rede de apoio e fator de proteção ao desenvolvimento. Para Siqueira, Betts e Dell’Aglia (2006), a literatura indica que muitas crianças que chegam à instituição já apresentam problemas de comportamento que foram adquiridos enquanto estavam vivendo com seus pais. Assim, as autoras concluem que a institucionalização, em si, muitas vezes não é fator gerador ou determinante para o desenvolvimento de desvios de conduta ou outros transtornos.

Em diferentes áreas da vida do indivíduo, existem fatores que podem influenciar, tanto de forma negativa quanto de forma positiva, as suas trajetórias de desenvolvimento. Deve também ser levado em conta que indivíduos expostos aos mesmos fatores de risco podem reagir de forma diferente em determinado momento, devido à existência de fatores de proteção efetivos que prevaleceram em uma determinada situação ou circunstância.

Na visão de Moré e Sperancetta (2010), a instituição de acolhimento pode ser considerada um fator de risco ou de proteção, a depender de como se constitui o ambiente físico, o tipo de práticas de cuidado adotadas pelos educadores sociais e funcionários, e de como eles se relacionam com as crianças institucionalizadas. A instituição pode tornar-se uma rede de apoio afetivo para a criança, a partir do estabelecimento de relações positivas com seus pares e educadores, desenvolvendo competências necessárias para lidar com as situações adversas e de estresse próprias de sua condição de acolhimento, e tornando-se mais resiliente.

Pesquisadores que se interessam pelo estudo do desenvolvimento cerebral encontraram diversos problemas infantis associados à privação de afeto vivenciada por crianças que viveram em instituições de acolhimento, como deficiências de crescimento cerebral, problemas cognitivos, atrasos no discurso e na fala e anormalidades sociais e comportamentais (Zeanah et al., 2003). Na contramão desses resultados, alguns estudos analisados por Belsky e Haan (2011), parte deles realizados em orfanatos, mostraram respostas diferenciadas em crianças expostas às mesmas condições que são consideradas como não adequadas para um desenvolvimento cerebral apropriado. Como discutem os autores, crianças que reagem, em maior medida, às investidas parentais de seus cuidadores tendem a ser mais sensíveis – se comparadas a outras crianças – a influências ambientais relacionadas tanto a fatores de risco quanto a fatores de proteção.

Essa visão foi trabalhada por Belsky e Pluess (2009) e denominada de suscetibilidade diferencial. De acordo com essa noção, as crianças que se envolvem em interações mais positivas com seus cuidadores têm um comportamento mais positivo, ao passo que crianças que passaram por interações conflituosas se comportam de forma menos adaptativa, sendo mais agressivas (Belsky & Pluess, 2009; Ellis et al., 2011). Contudo, algumas crianças parecem enfrentar e reagir a condições desfavoráveis como pobreza, negligência familiar e abuso sexual com menor dificuldade do que outras. Ademais, o suporte e apoio recebidos das figuras de cuidado pode ser um fator de proteção para o enfrentamento de tais situações de privação.

Barros e Fiamenghi Jr. (2007) expõem que a maioria das crianças institucionalizadas sofreu negligência e/ou maus-tratos por parte de seus pais biológicos. Essa evidência reforça a hipótese de que os comportamentos agressivos manifestados pelas crianças nas instituições de acolhimento podem estar relacionados ao tratamento que essas tinham quando viviam com seus pais e familiares. Os autores acreditam que algumas crianças ainda não desenvolveram estratégias que poderiam auxiliá-las no enfrentamento de situações provenientes de um ambiente agressivo. Muitas vezes, a criança não encontra ou não viveu a experiência de outro modo para se expressar de forma diferenciada daquela em que foi acostumada, o que pode

significar que o faça através de gritos, utilizando palavrões e/ou agredindo outras pessoas verbalmente ou fisicamente.

Tais achados indicam que nem sempre podemos considerar a institucionalização como única ou principal causadora de problemas no desenvolvimento global de crianças. Ademais, há escassez de pesquisas que procuram identificar as possibilidades de expressão emocional ou competências relacionadas ao desenvolvimento socioemocional de crianças que estão passando ou já passaram por uma situação de acolhimento institucional. Neste sentido, algumas questões precisam ser tratadas. Visto que há muitos casos em que o acolhimento familiar ou institucional não pôde ser evitado, quais práticas podem ser adotadas para que aqueles que estão acolhidos tenham um desenvolvimento socioemocional mais saudável? O que pode ser feito para que os fatores de proteção estejam mais presentes no dia-a-dia dessas crianças?

Fatores de proteção são definidos como recursos que auxiliam o indivíduo a ter uma resposta mais consciente e positiva, quando o mesmo está exposto a uma situação de risco ou privação (Sapienza & Pedromônico, 2005). Tais recursos podem estar presentes em três domínios específicos, quais sejam: nas características pessoais, incluindo personalidade, crenças, valores e a carga genética que cada um traz consigo; nas características familiares, que são as práticas utilizadas por seus pais e família extensa; e no ambiente físico e social com o qual cada pessoa se relaciona. Um importante fator de proteção que pode ser desenvolvido e incentivado na instituição são os relacionamentos entre as crianças, seus pares e educadores sociais e suas possíveis trocas afetivas. A literatura indica que os vínculos afetivos e a interação com cuidadores, não necessariamente pais ou familiares, são de fundamental importância para o desenvolvimento emocional e de habilidades sociais que estão sendo adquiridas, especialmente no período da infância (Ayoub, Bartlett, & Swartz, 2014; Vectore & Carvalho, 2008). Sendo assim, acredita-se que a maior ênfase e dedicação a pesquisas que busquem contribuir para intervenções que possam incrementar ou favorecer tais condições são de grande valia.

Em um estudo realizado por Vectore e Carvalho (2008) com o objetivo de discutir a importância dos vínculos afetivos no contexto de uma instituição de acolhimento localizada em Minas Gerais, as autoras entrevistaram dirigentes e demais funcionários da instituição, incluindo educadores, e destacaram que a grande maioria das crianças que participaram da pesquisa foram vítimas de maus-tratos, o que pode levar a problemas de autoestima, comportamentos agressivos, isolamento, dentre outros. Foi observado que a fala dos entrevistados, quando questionados a respeito da família das crianças, era repleta de opiniões preconceituosas. A visão era de que as famílias eram desinteressadas, acomodadas e que

inspiravam pouca confiança. Apesar de tais crenças e valores verbalizados por esses profissionais, a relação entre eles e as crianças era constituída por forte vínculo afetivo. De acordo com as autoras, algumas crianças reconheciam as educadoras como suas verdadeiras mães e quando havia a necessidade de um afastamento, isto era acompanhado por sofrimento e, por vezes, de ressentimento de ambas as partes.

O relacionamento entre crianças que estão passando por uma situação de acolhimento institucional, também pode ser positivo para o seu desenvolvimento. Maia e Williams (2005) destacaram esse tipo de relacionamento como um dos mais importantes fatores de proteção para criança, visto que a proximidade entre os que estão em acolhimento ajuda cada qual a desenvolver estratégias para o enfrentamento de adversidades. O indivíduo pode demonstrar resiliência, enfrentando de maneira positiva a sua nova realidade de acolhimento (Barros & Fiamenghi Jr., 2007) e, com isso, servir como exemplo para os demais. Além disso, o apoio emocional recebido de outros indivíduos que vivem em situação semelhante à sua, também pode contribuir para a qualidade de vida e para o seu bem-estar (Siqueira et al., 2006).

1.2 Desenvolvimento da competência socioafetiva

O conceito de competência socioafetiva corresponde a um modelo teórico desenvolvido por Halberstadt et al. (2001) que ressalta a importância de os indivíduos possuírem habilidades para se comunicarem afetivamente com outras pessoas e compreenderem a vivência das suas próprias emoções e estados afetivos. A escolha dos termos afeto e social para compor o nome do modelo indica que as autoras concebem uma forte articulação entre o afeto e o meio social. Considera-se que os indivíduos são demandados a se manifestarem emocionalmente já na infância e, à medida em que experimentam situações semelhantes ao longo da vida, tendo que (re)agir frente a cada uma, podem ficar mais experientes e, por conseguinte, desenvolvem habilidades que os tornam gradualmente mais competentes nesse âmbito.

A experiência afetiva, o contato com as figuras de cuidado e o estabelecimento de relacionamentos ao longo da vida são considerados alguns dos fatores que estão diretamente conectados ao desenvolvimento de uma competência socioafetiva. Halberstadt et al. (2001) definem que dentro desse modelo existem três componentes centrais que funcionam de maneira interligada: envio de mensagens afetivas, recebimento de mensagens afetivas e experimentação do afeto.

Em cada um desses componentes, quatro habilidades são indicadas como progressivamente importantes para o sucesso nas interações sociais: (a) consciência; (b)

identificação; (c) funcionamento em um contexto social complexo e de constante mudança; e (d) gerenciamento e regulação. Os componentes funcionam de forma complementar e sistêmica dentro de um contexto, sendo inteligíveis aos parceiros envolvidos na interação (Halberstadt et al., 2001). Ressalta-se, a esse respeito, que as habilidades necessárias para o desenvolvimento de uma competência socioafetiva têm o caráter de serem dinâmicas e integrativas.

Tomando por base uma articulação teórica da abordagem sociocultural com a psicologia evolucionista (Seidl-de-Moura & Ferreira, 2005), pode-se considerar que os seres humanos são vistos como animais sociais que dependeram, ao longo da sua história filogenética, das interações com coespecíficos para sua sobrevivência. Dessa forma, pode-se pensar que a habilidade de regular, experimentar e expressar seus estados afetivos e suas emoções de forma adequada, bem como compreender afetos e emoções seus e dos outros, são de suma importância para adaptação ao seu meio sociocultural, para o sucesso dos relacionamentos interpessoais e, principalmente, para o bem-estar pessoal (Franco & Santos, 2015).

Ressaltada essa importância, entende-se que há carência de abordagens teóricas na Psicologia científica que tratem do afeto (e afetividade), em especial na sua imprescindível interlocução com a emoção, sem que, no entanto, essas duas noções se confundam ou estejam mescladas. Ademais, embora em Halberstadt et al. (2001), não sejam explicitadas definições específicas assumidas para afeto e emoção – o que pode configurar certa carência em seu modelo teórico – as autoras parecem compreender o afeto como um estado em que estão incluídos as emoções e os sentimentos, perspectiva ainda bastante adotada no campo de estudos da Psicologia (Wertlieb, 2004).

1.2.1 Afeto, emoção e desenvolvimento da afetividade

Afeto e emoção são muitas vezes termos utilizados quase que indistintamente em alguns textos científicos (APA, 2010; Atkinson, 2002; Dalgarrondo, 2008), possivelmente por consistirem em fenômenos imbricados e intimamente relacionados. Ao que parece, o problema na diferenciação desses conceitos remete, principalmente, à dificuldade de alguns autores em defini-los com maior clareza e precisão, como discute Izard (2010).

Para alguns estudiosos, contudo, afeto e emoção são fenômenos psicológicos que não se confundem, uma vez que cada um contempla aspectos particulares que os diferenciam. No entanto, é admitida uma íntima relação entre eles que precisa ser melhor esclarecida. Na visão de Tomkins (2009), por exemplo, o afeto é um mecanismo inato de motivação biológica que funciona em conjunto com as emoções, afetando a intensidade da experiência emocional. Já

Panksepp (2004), considera o afeto como uma dimensão que reflete os sentimentos associados aos processos emocionais, e pode ser melhor entendido como uma experiência. Para esse autor, o afeto pode refletir desde necessidades corporais (fome, sede, dor ou prazer) a ações instintivas (impulsos emocionais). Outros estudiosos da Psicologia compreendem afeto como um termo genérico que envolve emoções e sentimentos (Atkinson, 2002; Dalgarrondo, 2008), atitudes, posturas interpessoais, personalidade e estados de humor (Frijda & Scherer, 2009).

Ao se recorrer a dicionários da área, encontram-se descrições bem similares às citadas anteriormente. A *American Psychological Association* (APA) define afeto como “qualquer experiência de sentimento ou emoção, variando do sofrimento à exultação, da mais simples à mais complexa sensação de sentimento, e da mais normal a mais patológica reação emocional” (APA, 2010, p. 40). Por outro lado, conceitua emoção como um “padrão de reação complexo, envolvendo elementos experimentais, comportamentais e fisiológicos, pelo qual um indivíduo tenta lidar com um assunto ou evento pessoalmente significativo” (APA, 2010, p. 334).

Tal definição de emoção descrita pela APA (2010) vai ao encontro de afirmações de Gross e Jazaieri (2014). Esse autor afirma que as situações do dia a dia possuem significados diferentes para cada indivíduo e que isso se modifica ao longo do tempo. Dessa maneira, como ao longo do seu desenvolvimento o indivíduo está em constante processo de aprendizagem, transformação e mudança, sua percepção de determinadas situações é alterada e isso também modifica as emoções que sente diante de experiências que voltam a se repetir.

De modo similar, Barrett, Mesquita, Ochsner e Gross (2007) compreendem que também se experimenta o afeto, quando o indivíduo se depara com um evento ou objeto significativo. De acordo com os autores, afeto é um estado que auxilia na interpretação de uma situação, caracterizando-a como útil, prejudicial, gratificante ou ameaçadora, por exemplo, através do qual o indivíduo irá se comportar de modo a confrontar ou se afastar de determinado evento. Nesse sentido, o afeto também é experimentado em conjunto com as emoções, sentimentos de prazer ou desprazer que são excitantes ou calmantes, acarretando mudanças no estado neurofisiológico e comportamental do indivíduo.

A dificuldade em definir afeto se dá, como alguns argumentam, pelo seu relacionamento íntimo com outros termos, como paixão, emoção, motivação e personalidade, por exemplo (Santos & Rubio, 2012). Essa visão foi trabalhada por Wallon (1942/2008), que discutiu as emoções, sentimentos e paixões como aspectos integrados ao domínio da afetividade. Acredita-se, dessa forma, que a dificuldade em distinguir afeto de outras dimensões relacionadas ao desenvolvimento emocional e a ainda insuficiente compreensão que se tem sobre esse

fenômeno, constitui-se em uma problemática desafiadora para o campo psicológico (Wertlieb, 2004).

Com base nesses entendimentos explicitados, o afeto não é visto como associado a uma definição única, mas pode ser compreendido como abarcando diferentes dimensões que incluem emoções, sentimentos e estados de humor. A experiência afetiva, nessa perspectiva, além de ser vivenciada pelos indivíduos a partir de sensações internas e subjetivas, pode ser observada através de expressões faciais, verbais e comportamentais, por exemplo, e tem sido apontada como sendo de grande importância por teóricos de diferentes abordagens (Bowlby, 1969/1984; Denham, 2007; Halberstadt et al., 2001).

Esse conjunto de sentimentos, sensações e emoções que se desenvolve ao longo do ciclo vital dos indivíduos, já está presente desde o nascimento e pode ser identificado nas primeiras interações sociais com o bebê. Acerca desse aspecto, Seidl-de-Moura (2009) afirma que os bebês já nascem com predisposições que os capacitam a trocas afetivas, que fazem parte da dotação genética da espécie, sendo adaptadas ao meio social e à cultura em que estão inseridos. Dessa forma, pode-se entender que as trocas afetivas parecem se constituir em algo facilitador do processo de interação entre pais/cuidadores e seus bebês.

A existência de predisposições inatas nos indivíduos para formarem vínculos afetivos esteve presente na concepção de Konrad Lorenz sobre o conceito de estampagem (*imprinting*). Seus estudos sobre a importância do vínculo como responsável pelo desejo de manter-se próximo de outro indivíduo inspiraram a formulação da Teoria do Apego, proposta por Bowlby (1969/1984). Outro estudo clássico, desenvolvido por H. Harlow (Atkinson, 2002; Belsky, 2010) sobre a “mãe de arame x mãe de pano” também serviu de inspiração para os estudos de Bowlby. Neste estudo, foi verificado que filhotes de macacos rhesus permaneceram mais vezes e por mais tempo junto à “mãe de pano” do que à outra mãe em que havia um suporte com alimento. Esses resultados foram interpretados como evidências da importância do calor emocional para a manutenção da vida. Sendo assim, um raciocínio análogo foi feito em relação aos bebês humanos, considerando-se a importância do afeto para um desenvolvimento saudável e as repercussões do afastamento de sua figura de apego (Bowlby, 1969/1984).

A Teoria do Apego tem como base conceitos etológicos e evolucionistas e inclui, também, conceitos psicanalíticos, como a noção de vinculação. Sendo assim, considera que o bebê nasce com uma propensão inata para se aproximar de uma figura de cuidado que lhe forneça alimento, abrigo e proteção. Para Bowlby (1969/1984), a capacidade de estabelecer vínculos afetivos é tão indispensável quanto outras necessidades, como a de alimento e higiene, por exemplo. Considera, dessa forma, a afetividade como algo vital para sobrevivência. Para

esse autor, o apego é produto da vinculação entre o bebê e o cuidador sendo que, à medida que o bebê vai crescendo e inicia suas relações com outras pessoas, passa a tomar sua figura de apego como referencial e como apoio para explorar o mundo.

No campo da Psicanálise, segundo Winnicott (1987/2014), o estabelecimento do vínculo afetivo entre indivíduo e seu cuidador também é visto como um processo fundamental para o desenvolvimento psíquico e emocional da criança. Dessa maneira, o autor afirma que o afastamento do meio familiar, especialmente das figuras materna e paterna, pode prenunciar danos no processo de vinculação, e refletir-se de forma negativa na formação da personalidade da criança. Assim sendo, pessoas que foram afastadas do lar enquanto pequenas poderiam apresentar problemas de sociabilidade e afetividade ao tornarem-se adultas. Uma possível consequência de falha no processo de estabelecimento do vínculo infantil, apontada pelo autor, é a delinquência.

Esse entendimento também é compartilhado por Bowlby (1969/1984). Ao analisar pesquisas realizadas sobre o afastamento da criança da mãe, nos primeiros anos de vida, esse autor concluiu que a quebra ou rompimento do vínculo afetivo poderia resultar na formação de um caráter delinquente ou causar sintomas ansiogênicos e depressivos. Contudo, algumas diferenças podem ser identificadas entre as teorias de Bowlby e de Winnicott. A principal delas é que na Teoria do Apego o bebê está apegado à sua figura de cuidado, enquanto na concepção de Winnicott (1987/2014), o bebê é um ser dependente de sua figura de cuidado. Apesar disso, ambos os teóricos são categóricos e compartilham a visão que confere destaque às primeiras interações como base para um desenvolvimento saudável (Brum & Schermann, 2004).

Modelos darwinistas e etológicos, diferentemente da Psicanálise, se ocuparam mais diretamente de manifestações não aprendidas e deram importância à especificidade do sistema nervoso central, com a correspondência entre sinais ou pistas do ambiente e reação afetiva. Já os modelos relacionados à socialização enfatizaram processos de aprendizagem, especialmente na interação criança-cuidador, e influências situacionais ou ambientais sobre a experiência afetiva ou de expressão (Wertlieb, 2004).

As contribuições de J. Bowlby e H. Wallon são de grande importância para o estudo da afetividade – inclusive nos dias atuais – visto que ambos a destacaram como componente central e crucial para a sobrevivência dos indivíduos. Além disso, ambos partiam de uma noção multidimensional já que concebiam uma interação entre aspectos biológicos e sociais para o desenvolvimento socioemocional. Evidencia-se que as questões ressaltadas por esses autores priorizavam o desenvolvimento afetivo, assim como o estabelecimento de vínculos (em especial a Teoria do Apego), de maneira a destacar a importância de serem constituídos, desde

o início da vida, de forma saudável para o estabelecimento de relacionamentos interpessoais positivos, até etapas posteriores do desenvolvimento. Contudo, na perspectiva adotada por esses autores, a questão de o indivíduo precisar aprender a manejar seus próprios estados afetivos e emocionais e os das outras pessoas com quem interage, de forma a desenvolver capacidades nesse sentido, não parece ter sido priorizada.

Apesar de as perspectivas teóricas variarem de acordo com os princípios assumidos e valorizados em cada abordagem, diferentes contribuições são essenciais para um maior aprofundamento da compreensão do desenvolvimento afetivo. Por essa razão, cabe salientar que as perspectivas aqui citadas, ainda que contem com suas especificidades, concordam quanto à compreensão do afeto como uma dimensão complexa e fundamental para o desenvolvimento do indivíduo. Além disso, entendem que as interações afetivas já podem ser observadas em tenra idade e serão importantes para o aperfeiçoamento de diversas competências relacionadas ao desenvolvimento de habilidades afetivas e emocionais.

Nessa tese, concebe-se o afeto como uma dimensão, que inclui emoções, sentimentos e estados de humor. Entende-se que seu desenvolvimento ocorre dentro de um contexto, a partir da interação com pares e, especialmente, através da interação com pais e cuidadores. Os fatores genéticos, ambientais e culturais também se apresentam relevantes dentro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, as habilidades de enviar e receber mensagens afetivas e a experimentação do afeto devem ser entendidas como cumprindo um papel de grande relevância. Esse modelo teórico ressalta a importância de se compreender, expressar e reconhecer os próprios estados afetivos e emocionais, bem como os das outras pessoas, considerando que afeto e emoções são elementos primários constituintes das interações sociais. Esses fenômenos psicológicos implicam capacidades adquiridas e desenvolvidas através das trocas afetivas estabelecidas entre a criança, seus pares e cuidadores, que serão determinantes para o êxito ou fracasso de seus relacionamentos interpessoais (Halberstadt et al., 2001).

1.2.2 O modelo teórico da competência socioafetiva

Como visto, Halberstadt et al. (2001) não explicitaram pressupostos teóricos sobre afeto e afetividade, mas, empenharam-se em discutir as bases conceituais da competência socioafetiva. As autoras não mencionaram teóricos que trabalharam com afeto e/ou vínculos afetivos – como J. Bowlby e H. Wallon –, mas afirmaram que sua base teórica está ancorada em abordagens acerca do *self*, de competências sociais e de competências emocionais (Crick & Dodge, 1994; Mayer & Salovey, 1997; Saarni, 1990).

Halberstadt et al. (2001) identificaram lacunas em modelos teóricos relacionados à competência social, especialmente no tocante à carência de discussão acerca de aspectos intrapsíquicos e relacionais ligados às emoções. Nesse sentido, a competência socioafetiva ampliaria as noções trabalhadas por Rose-Krasnor (1997) que definiu uma interação social efetiva a partir de quatro conceitos centrais: habilidades sociais, status de pares, sucesso em relacionamentos e avaliações funcionais de resultados. Nessa perspectiva, Halberstadt et al. (2001) mencionam que as emoções não são o alvo da competência social, mas que, na concepção das autoras, a comunicação, interpretação e experiência pessoal são fortemente influenciadas por fatores emocionais.

A comunicação afetiva integra dois dos componentes presentes nesse modelo teórico: o envio e o recebimento de mensagens afetivas. O primeiro pode ser traduzido como a capacidade de expressar as emoções, de modo que outras pessoas consigam compreender o que se deseja comunicar. Já o segundo, corresponde à compreensão das emoções manifestadas por outros indivíduos, ao mesmo tempo em que também traz informações acerca das intenções das outras pessoas.

Além da comunicação, há a experimentação das emoções e dos estados afetivos, contemplada pelo terceiro componente do modelo teórico. Este envolve o reconhecimento de que se está experimentando uma determinada emoção e de sua funcionalidade, ou seja, para o que ela serve. Essa habilidade é fundamental para se compreender como as experiências pessoais podem afetar as comunicações com os outros indivíduos e, também, como os outros interpretam a nossa comunicação afetiva.

As tentativas de comunicação afetiva já podem ser observadas desde os períodos iniciais do desenvolvimento humano e tornam-se, progressivamente, mais intensas e dialógicas (Mendes & Kappler, 2018). Para Keller (2007), com alguns poucos meses de vida, um modo primário de se comunicar surge, como uma espécie de mediação simbólica. Essas afirmações indicam uma prática e o valor a ela atribuído pelos adultos, de acordo com o meio cultural de que fazem parte. De acordo com a autora, em muitas sociedades urbanas, por exemplo, há predomínio da comunicação oral com o bebê. Para Nóbrega e Minervino (2011), a linguagem falada é uma importante forma de comunicação utilizada pela espécie humana, sendo pais e cuidadores apontados como figuras que atuam como facilitadores, auxiliando as crianças a adquirirem habilidades verbais. As autoras afirmam que um ambiente estimulante propicia um desenvolvimento saudável dos aspectos linguísticos.

A capacidade de se comunicar, de modo geral, é considerada algo fundamental no aprendizado das crianças, não apenas necessária para demandas cotidianas, como pedir

alimento e verbalizar dor física, mas também está intimamente relacionada ao desenvolvimento cognitivo (Nóbrega & Minervino, 2011). Uma habilidade ainda rudimentar de consciência e interpretação do afeto dos outros, também começa já na infância. No entanto, para que o indivíduo possa estabelecer uma comunicação através da compreensão e posterior articulação de palavras que manifestem seu estado afetivo, é necessário que haja uma maturação e um nível de processamento cognitivo que permita tal expressão verbal. Por conseguinte, assim como as crianças aprenderão a falar sobre conteúdos variados a partir da observação e estímulos de pares e cuidadores, também assimilarão conteúdos relacionados à comunicação afetiva que tenderá a amadurecer e a se tornar mais eficiente à medida que a criança cresce (Halbersdadt et al., 2001; Mendes, 2018).

As reações dos pais e de outras figuras de cuidado às emoções e os diálogos relacionados a conteúdos emocionais auxiliam as crianças a compreenderem e a se regularem emocionalmente de forma adequada ou inadequada, a depender das mensagens transmitidas e das práticas parentais (Furtado, Magalhães, Silva, & Santos, 2020; Havighurst, Wilson, Harley, & Kehoe, 2019). A habilidade para enviar mensagens afetivas positivas, de uma forma efetiva, é vista pelos membros da cultura como indicativa de crianças com uma personalidade mais sociável e com melhor desempenho nos seus relacionamentos com pares (Field & Walden, 1982; Lindsey & Berks, 2019). De modo diverso, crianças que têm dificuldade de se expressar emocionalmente têm relações mais pobres com seus pares (Denham, McKinley, Couchoud, & Holt, 1990). Nesse sentido, apoiada em pesquisas, Denham (1986; 2007) afirma que crianças que têm habilidades na compreensão de mensagens afetivas em diferentes situações são mais queridas por outras crianças.

Nas interações iniciais com membros da família e, em seguida, em outros ambientes, como a escola, as crianças são demandadas a estarem aptas a compreender as informações que são transmitidas a elas. Isto posto, entende-se que há uma demanda sociocultural para uma adaptação na forma de se comunicar afetivamente que irá depender do ambiente, bem como da situação em que se está inserido (Halberstadt et al., 2001).

Halberstadt e Parker (2007) afirmam que as crianças podem ser consideradas sistemas dinâmicos na medida em que estão passando por constantes mudanças e transformações em seus próprios objetivos e crenças, bem como os ambientes ecológicos e contextos culturais e relacionais em que estão inseridas. Em um estudo qualitativo realizado por Parker, Rubin, Erath, Wojslawowicz e Buskirk (2015), que teve como objetivo explorar crenças parentais sobre emoções de pais norte-americanos, afroamericanos e índios americanos da etnia *Lumbee*, que vivem nos Estados Unidos, os pesquisadores constataram variações culturais importantes

no que diz respeito à preocupação com a expressão de emoções negativas por parte dos pais, a modulação das emoções positivas pelas crianças e o papel que as emoções desempenham no comportamento dos indivíduos. Os autores consideraram que a cultura pode moldar as ideias e as crenças sobre emoções, e que isso se reflete na forma em que os indivíduos irão regular seus estados afetivos e emocionais.

Alguns fatores, como regras de exibição de emoções, as expectativas familiares e culturais, e a mudança contínua do contexto influenciam diretamente a maneira como o indivíduo irá se colocar diante de uma situação específica. Nesse sentido, Halberstadt et al. (2001) consideram que a habilidade de identificar a emoção apenas quando manifestada de determinada forma ou em um contexto específico é, por si só, insuficiente, pois é preciso que haja uma adequação à situação que se apresenta a cada momento e à situação vivida. Ressalta-se que crianças muito pequenas apresentarão, naturalmente, uma dificuldade nessa etapa da ontogênese, visto que ainda estão se apropriando de tais habilidades.

Para comunicar-se de forma clara e eficaz, é necessário o uso de expressões definidas e compartilhadas culturalmente. Os bebês imitarão as expressões faciais e, progressivamente, a linguagem verbal e corporal exibidas pelos adultos (Nóbrega & Minervino, 2011). Dessa forma, aprenderão com as figuras de referência a manejar seus estados afetivos, percebendo sinais emitidos por outras pessoas e, a partir disso, irão regulando-se e manifestando-se afetivamente.

A partir dos dois anos de idade algumas crianças já conseguem nomear algumas emoções, porém essa é uma capacidade que demanda um período mais prolongado de tempo para se desenvolver se comparada com outras capacidades, como o reconhecimento de expressões faciais, por exemplo (Lewis, 2010; Machado, Veríssimo & Denham, 2012; Widen e Russell, 2003).

O desenvolvimento da comunicação afetiva se inicia já nas primeiras interações e, portanto, Lindquist, MacCormack e Shablack (2015) reiteram que o diálogo com os pais acerca das emoções, o processo de aprendizado sobre esse conceito e a aquisição de habilidades afetivas específicas devem ser iniciados já na primeira infância. O desenvolvimento da linguagem das crianças deve avançar juntamente com o conhecimento sobre estados afetivos pessoais e de outras pessoas. Para Halberstadt e Lozada (2011), é durante o desenvolvimento inicial que a criança irá adquirir os conhecimentos emocionais e as representações relevantes à sua cultura.

Com isso, Halberstadt et al. (2001) declaram que é importante saber o que deve ou não ser comunicado, ou seja, manejar e administrar os sinais recebidos implica a capacidade de mascarar as emoções que são relevantes para a interação, mas inapropriadas diante do contexto,

bem como mascarar as emoções que são irrelevantes para a interação. Por isso, a vivência de situações similares, o aprendizado cotidiano através da observação e os ensinamentos recebidos dos pais, demais cuidadores e educadores sobre a maneira de comunicar os estados afetivos influenciarão a forma como o indivíduo irá compreendê-los.

As capacidades de expressar e experimentar o afeto ocorrem ao mesmo tempo e podem ser percebidas como indissociáveis. De acordo com Halberstadt et al. (2001) a experiência se refere não apenas à consciência e reconhecimento das próprias emoções e estados afetivos, mas também à regulação eficaz da expressão no contexto de uma interação social contínua. Dessa maneira, as autoras entendem que a experimentação do afeto está intimamente ligada aos outros dois componentes do modelo.

Uma avaliação equivocada de um sentimento ou emoção pode levar a respostas inadequadas e causar confusão. Se uma criança interpreta tristeza como raiva, por exemplo, ela poderá reagir agressivamente em situações de descontentamento, o que pode levá-la a ser rejeitada por pares. Cole, Dennis, Smith-Simon e Cohen (2009) discutem que a raiva é considerada uma prontidão para agir, com o intuito de recuperar o bem-estar. Por outro lado, na tristeza abandona-se o objetivo e cessa-se o esforço. Na visão desses autores, a raiva seria uma resposta a um objetivo que foi bloqueado, enquanto a tristeza tem relação com algo perdido.

O relacionamento interpessoal depende diretamente do desenvolvimento da competência socioafetiva que, por sua vez, será adquirida a partir de experiências e da elaboração de estratégias comportamentais, ao longo da vida (Halberstadt et al., 2001, Parker et al., 2015). Para que um indivíduo seja considerado, de fato, competente socialmente e afetivamente, ele precisa apresentar as habilidades necessárias, presentes nos três componentes: envio, recebimento e experimentação. De acordo com Halberstadt et al. (2001), algumas pessoas podem ser muito experientes nos dois primeiros componentes, mas serem inaptas para integrar sua experiência emocional a eles.

1.2.3 O intercâmbio entre competência socioafetiva e competência emocional

A habilidade de interagir e se relacionar bem com outras pessoas ao longo da vida, de acordo com Denham (2007), é alvo de interesse na competência emocional, assim como na competência socioafetiva. Ainda que o modelo da competência socioafetiva dirija seu foco para o afeto presente nas interações sociais e a perspectiva teórica da competência emocional para

as emoções, essas duas abordagens tratam de noções e conceitos bastante próximos e interconectados.

A competência emocional, como concebida por Denham (2019), propõe um modelo teórico priorizando competências consideradas basilares e que constituem em três componentes, que se assemelham aos mencionados por Harberstadt et al. (2001), a saber: expressão e experiência emocional, compreensão emocional e regulação emocional. Considera-se que o desenvolvimento da competência emocional é uma importante conquista para o desenvolvimento de uma criança, pois possibilita que ela aprenda a estabelecer e manter relacionamentos positivos, incluindo a capacidade de iniciar e manter amizades e respeitar a autoridade dos adultos (Trommsdorff & Cole, 2011). Esse modelo também é concebido como um conjunto de capacidades relacionado a um melhor desenvolvimento social, emocional e cognitivo favorecendo, inclusive, o desempenho acadêmico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, & Schellinger, 2011; Denham, 2019; Denham, Bassett, & Zinsser, 2012).

A análise do componente relativo à experimentação do afeto (competência socioafetiva) aponta para grande similaridade com a experiência emocional (competência emocional). Além de serem noções que pressupõem certa consciência e o reconhecimento das próprias emoções, auxiliam na regulação da expressão emocional, tão necessária em contextos de mudanças constantes (Di Giunta et al., 2017). Denham e Burton (2003) explicam que tanto a experiência, quanto a expressão das emoções fornecem ao indivíduo informações importantes a respeito de si mesmo e dos outros que, por sua vez, modelam o comportamento individual e do grupo envolvido em determinada situação.

Em seguida, encontra-se o que Denham e Burton (2003) consideram como um elemento chave da competência emocional: a expressão emocional. De acordo com as autoras, tal componente, presente no modelo de Denham (1998), tem relação com o envio de mensagens afetivas que, por sua vez, integra a competência socioafetiva.

Os componentes relacionados ao recebimento de mensagens afetivas e à compreensão emocional também remetem a aspectos e questões em comum. Englobam inferências de emoções a partir das expressões percebidas e da situação em que estão inseridas, bem como abarcam suas prováveis consequências (Denham & Burton, 2003). Assim como outros componentes, recebem muita influência de experiências anteriores e da forma como os pais, cuidadores, educadores e pares agem diante de situações semelhantes.

Além dos pontos de contato existentes entre seus componentes, percebem-se outras ideias compartilhadas por ambos os modelos. Halberstadt et al. (2001) e Denham (2007) mencionam que nas experiências emocionais há muitos aspectos a serem levados em conta em

um curto espaço de tempo, e que as experiências vivenciadas em situações anteriores servem de referência para as do momento presente, pois contribuem para o desenvolvimento de habilidades adequadas. Além disso, tais propostas também consideram de muita importância os seguintes aspectos: compreender as próprias experiências emocionais em um contexto de constante mudança; realizar uma avaliação cuidadosa e equilibrada; adaptar-se a cada parceiro de interação e a uma situação específica; e, por fim, dar uma resposta rápida – ou que não leve muito tempo para ser produzida. Ademais, a competência socioafetiva e a competência emocional compreendem que afeto e emoções são aprimorados e vão se desenvolvendo ao longo do curso da vida, apesar de se tornarem mais elaborados e complexos durante a idade pré-escolar (Denham, 1998; Denham & Burton, 2003; Halberstadt et al, 2001).

Um dos aspectos destacados por Camras e Halberstadt (2017) para diferenciar a concepção de competência socioafetiva da noção de competência emocional é que a primeira foi desenvolvida para englobar as questões relacionadas às emoções e ao afeto, envolvendo o componente social que é crucial e tem sido negligenciado em outros modelos. Na competência socioafetiva, o meio social é parte essencial que funciona em combinação com os demais fatores afetivos e não tem valor superior ou inferior aos outros, mas sim de integração.

Alguns estudos teóricos e empíricos trabalharam a competência emocional e a competência socioafetiva de forma articulada o que permite uma maior compreensão dos fatores priorizados por cada um deles. Garner e Mahatmya (2015), por exemplo, trabalharam a influência do desenvolvimento da competência socioafetiva nas relações estabelecidas entre díades formadas por professor-aluno. Em seu estudo, os autores realizaram uma articulação da competência socioafetiva com a regulação emocional de crianças – componente que integra a competência emocional – para explorar como a falta de regulação das emoções e dos comportamentos pessoais podem impactar de forma negativa as relações entre professores e alunos.

Riley, Sullivan, Hinton e Kliwer (2019) também exploraram esse componente em um estudo que investigou relações entre expressão e regulação emocional e vitimização em adolescentes, em contextos urbanos. Os autores compreendem que as habilidades de gerenciamento e regulação, presentes nos componentes da competência socioafetiva, fazem um *link* com a regulação emocional, como expressa pela competência emocional.

A competência social não pode ser entendida como apartada da competência emocional e vice-versa. Ambas são interconectadas e produzem impactos para o ajustamento social, desempenho acadêmico, relações interpessoais e para a promoção de saúde mental e bem-estar (Durlak et al., 2011; Halberstadt et al., 2001; Hubbard & Dearing, 2004). No modelo de

competência emocional, embora os aspectos sociais não tenham ganhado centralidade, também têm seu valor destacado no desenvolvimento das emoções e da forma como se manifestam em diferentes contextos (Denham, 1998; 2019). Reconhecer as próprias emoções e as de outras pessoas pode ser considerado como um aprendizado tão importante quanto aprender a andar, ler ou escrever. A alfabetização emocional, como entendida por Denham e Burton (2003), constitui-se como basilar no desenvolvimento da habilidade de interagir e construir relacionamentos interpessoais.

A competência socioafetiva trabalha a competência social e a competência emocional de forma integrada e explora as lacunas presentes nesses dois conceitos. Halberstadt et al. (2001) afirmam que o termo competência emocional sugere uma experiência intra-psíquica e que a utilização do termo competência socioafetiva indica um foco maior em uma relação de integração e de dinamismo entre o afeto e as interações sociais. Nesse sentido, a capacidade de se adaptar ao meio e produzir respostas emocionais adequadas sofrerão influência das relações sociais e de como isso se reflete na compreensão e experimentação das emoções. Explorar o componente social e os aspectos emocionais de forma conjunta, integrada e dinâmica pode ser considerado um dos principais avanços do modelo da competência socioafetiva.

Um ponto primordial para a discussão do desenvolvimento socioafetivo e emocional é a importância do relacionamento com pares e com cuidadores. De acordo com Hubbard e Dearing (2004), muitos dos problemas enfrentados por crianças em seus relacionamentos interpessoais se devem a dificuldades que têm para compreender e regular seus próprios estados emocionais. Os relacionamentos de longo prazo dependem da habilidade dos parceiros em serem sensíveis ao contexto, sabendo regular suas emoções diante de cada situação específica (Saarni, 1990). O manejo de suas próprias emoções e a percepção efetiva das suas emoções e das dos outros são essenciais para as interações sociais bem-sucedidas.

Embora a competência emocional preconize uma visão sistêmica e integrada de seus componentes, permite uma análise individualizada de cada um deles. Contudo, o mesmo não ocorre com a competência socioafetiva, já que é um modelo que trabalha com seus componentes (envio de mensagens afetivas, recebimentos de mensagens afetivas e experimentação do afeto) de maneira conjunta e indissociável. Nesse modelo, a dimensão social é figura e não fundo, tendo o mesmo peso da dimensão afetiva. Embora não excluída pela competência emocional, essa característica da competência socioafetiva pode ser preponderante para estudos que tratem da importância das interações com pares e cuidadores, como fonte de referência e aprendizado, de maneira mais ampla.

Dessa forma, pesquisas que busquem trabalhar os impactos das manifestações afetivas em relacionamentos socioafetivos podem se valer melhor da competência socioafetiva, pois essa noção focaliza o conjunto de habilidades emocionais diretamente relacionado aos fatores situacionais e ambientais. A depender do foco do estudo, também é possível trabalhar com um dos componentes da competência emocional (como a regulação emocional) em conjunto com o modelo da competência socioafetiva, como discutido por Garner e Mahatmya (2015) e Riley et al. (2019).

No tocante à faixa etária, em ambos os modelos há um predomínio de investigações com crianças a partir de três anos de idade, momento da ontogênese em que estão aptas a expressar emoções de forma vívida e intensa (Denham, 2019). Portanto, não foram encontradas diferenças, entre os dois modelos, para determinados momentos da ontogênese.

Os dois modelos discutidos concordam com os impactos da parentalidade sobre o desenvolvimento das competências socioafetivas e emocionais (Denham, 2003; Halberstadt et al, 2001). As crenças dos pais e de outros cuidadores acerca das emoções e do afeto funcionam, segundo a concepção das autoras, como uma espécie de guia para seus comportamentos e tomadas de decisão. Além de possuírem grande influência sobre o comportamento das crianças, pois são responsáveis pela orientação e direcionamento de suas ações, pais e cuidadores servirão como importante referência sobre a maneira como as crianças irão manifestar e experimentar seus estados afetivos e emocionais, não só durante a infância, mas, também, em etapa seguinte da ontogênese (Halberstadt, Oertwig, & Riquelme, 2020).

1.3 Crenças e práticas de cuidado adotadas em instituições de acolhimento

Crenças parentais são consideradas, por estudiosos do desenvolvimento humano, como um conceito importante no campo da parentalidade e que deve ser estudado na busca de uma maior compreensão do desenvolvimento humano (Mendes & Ramos, 2020; Sigel & Kim, 1996). Na visão desses últimos autores, o termo crenças é considerado genérico e abrange tanto aspectos afetivos, quanto aspectos cognitivos. Segundo entendem, crenças são ideias, atribuições ou cognições, que funcionam como uma espécie de guia ou modelo para ações e comportamentos manifestados por pais ou cuidadores com relação às crianças, além de influenciar diretamente o curso do desenvolvimento infantil (Goodnow, 1996; Harkness & Super, 1992).

As crenças serão moldadas pelas influências ambientais e socioculturais às quais os cuidadores tendem a se adaptar e, dessa forma, podem ser consideradas como instrumentos para

a forma como irão organizar a rotina diária de cuidados com as crianças. Constituem-se ainda em modelos compartilhados culturalmente, com forte poder motivacional, geralmente, transmitidas de geração a geração, que fornecem interpretações de certas experiências, produzindo metas para ação (Harkness & Super, 1992). No plano individual, a experiência de ser pai, mãe ou cuidador infantil se constitui também como base para a estruturação de tais crenças.

A abordagem teórica denominada Nicho de Desenvolvimento (Harkness & Super, 1996) atribui grande importância às crenças parentais. Baseados no que acreditam ser bom e correto, e dentro das restrições impostas por sua cultura, pais/cuidadores tomam decisões acerca da maneira como irão cuidar de seus filhos. Essa ideia geral está inserida no que os autores definem como psicologia dos cuidadores ou etnoteorias parentais, entendidas como construções pessoais, que são organizadas coletivamente por aqueles que assumem papéis parentais e segundo valores culturais e sociais.

A utilização do modelo de nicho de desenvolvimento (Super & Harkness, 1986) associado ao modelo da competência socioafetiva (Halberstadt et al., 2001) permite analisar de forma mais ampla como se dá o desenvolvimento de competências socioafetivas de crianças e sua íntima relação com as crenças dos educadores sociais, responsáveis pelos cuidados relacionados às crianças que estão vivendo em instituições de acolhimento.

1.3.1 A psicologia dos cuidadores

De acordo com o modelo de nicho de desenvolvimento, o desenvolvimento do indivíduo é mediado por três subsistemas que compõem um sistema geral. O primeiro deles versa a respeito das configurações físicas e sociais do ambiente em que a criança está inserida. O segundo aponta para os costumes regulados culturalmente sobre os cuidados e assistência à infância. Já o terceiro, faz referência à psicologia dos cuidadores em que se inserem os sistemas de crenças e valores de mães e pais sobre crianças de modo geral, e filhos de modo específico. Tais subsistemas estão intimamente conectados e se relacionam em um fluxo de mudanças constantes. Dessa maneira, as regras sociais e a forma de se relacionar afetivamente nas interações sociais serão aprendidas pela criança através de uma regularidade nos subsistemas do nicho (Super & Harkness, 1986).

No contexto físico e social em que a criança está inserida estão presentes as informações de como, onde e com quem elas se relacionam no seu dia a dia e da forma como esse contexto

é organizado. As características próprias do ambiente e das pessoas que se envolvem com a criança podem se constituir em fatores promotores de saúde ou de doença.

O segundo subsistema do Nicho de Desenvolvimento, que trata dos costumes regulados culturalmente de assistência à infância, é descrito como comportamentos compartilhados pelos membros de uma comunidade e que não são realizados de forma crítica ou consciente pelos mesmos. Os costumes relacionados com o cuidado com as crianças não se referem apenas às rotinas de dar banho e de alimentação, mas também a aspectos de outra natureza, como levar a criança para estudar em uma escola ou levá-la à igreja, por exemplo.

No que tange à psicologia dos cuidadores, ou etnoteorias parentais, é definida como modelos culturais que os pais/cuidadores possuem em relação às crianças, famílias e sobre eles mesmos como pais/cuidadores. As etnoteorias parentais são muitas vezes implícitas, tomadas como certas ideias sobre a maneira natural ou certa de pensar ou agir, e têm fortes propriedades motivacionais para os pais. É esta característica – a relação entre ideias e metas para a ação – que une etnoteorias parentais com os outros dois componentes do nicho de desenvolvimento (Harkness et al., 2011).

Com relação à maneira como cuidar e educar seus filhos, Super e Harkness (1986) discutem que nem sempre os pais/cuidadores estão preocupados em refletir criticamente sobre as ações que praticam, embora haja uma reprodução de comportamentos aprendidos ou indicados por terceiros sobre a melhor maneira de agir frente à determinada necessidade da criança. Outros fatores, como a tecnologia disponível, instrumentos, metas de cuidados e restrições criadas pelo ambiente, também influenciam nesse sentido.

A cultura está notadamente integrada à psicologia dos cuidadores e a constitui. Em decorrência disto, Super e Harkness (1986) utilizam o termo etnoteorias parentais quando se referem às crenças de pais/cuidadores que são adaptadas às variações culturais de cada um. Para estes autores, as ideias culturalmente construídas interferem diretamente no comportamento e atitudes tomadas. Uma pesquisa realizada por Harkness e Super (2006) teve como objetivo comparar práticas de pais americanos em contraste com pais holandeses no que tange à rotina de sono de seus filhos.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados uma espécie de diário, no qual os pais descreviam sua rotina com os filhos. Os pais americanos apontavam para uma grande dificuldade de administrarem o sono das crianças. Os mesmos acordavam muitas vezes, ao longo da noite, por causa dos filhos, mesmo não se tratando mais de bebês. Quando os pais pediam assistência ao pediatra, este os orientava para que deixassem a criança chorar e gritar e que não fizessem nada. Entretanto, os próprios pais tinham dificuldade de lidar com essa

recomendação, pois a criança persistia por longos períodos sem mudança de comportamento. A crença desses pais era de que a questão do sono das crianças dependia da idade e do temperamento de cada um (Harkness & Super, 2006).

Os relatos descritos pelos participantes holandeses seguiam na contramão dos narrados anteriormente. Em seus diários foi possível notar uma problemática quase inexistente quando se tratava de sono. Os pais holandeses se norteavam por um modelo cultural conhecido por “três erres” (em português: descanso, regularidade e limpeza) em que a rotina de todos os dias era programada, a fim de abarcar tais fatores. Dessa forma, as crianças tinham hora para realizar suas atividades, tomar banho, ter um tempo com a família e, finalmente, descansar. As crenças desses pais eram de que as crianças precisavam de uma programação regular de descanso (Harkness & Super, 2006). Esse breve segmento do estudo pode ilustrar a importância e influência que as crenças parentais têm na maneira como as crianças irão se comportar e desenvolver-se. Observa-se que esse impacto se estabelece nos diferentes domínios do desenvolvimento, incluindo o socioemocional e cognitivo.

A discussão realizada pelos autores, assim como o fato de terem sido aqui mencionados tais exemplos não têm como finalidade apontar quais dos pais da investigação demonstraram a forma mais adequada de lidar com a rotina de sono de seu filho. Pretende-se argumentar que diferenças na forma de cuidar, ou seja, componentes da psicologia dos cuidadores, foram impactadas por outros subsistemas do nicho de desenvolvimento. Para Harkness e Super (1992), crenças e comportamento têm uma ligação íntima no que diz respeito aos modelos culturais. Tal abordagem compreende que o desenvolvimento infantil é modulado culturalmente e sofre principalmente a repercussão das etnoteorias parentais.

O exercício da parentalidade, para muitos autores, como Ayoub et al., (2014), deve ser considerado como implicando uma via de mão dupla. Por um lado, os pais/cuidadores interpretam os sinais dados por seu filho, como o choro, e de forma intuitiva respondem sensivelmente a eles. Nas culturas chamadas ocidentais, por exemplo, em que a comunicação oral da mãe/cuidadora com o bebê é frequente, quando o bebê chora, a mãe/cuidadora tenta descobrir o que ele quer, geralmente ao mesmo tempo em que fala com ele. Os bebês, em contrapartida, se expressam através do choro, do sorriso, de alguns movimentos corporais, além de vocalizações, e mais tarde, das primeiras palavras, para indicarem suas necessidades (Seidl-de-Moura, 2017).

A literatura indica que existe uma predisposição para exercer cuidados parentais presente na maioria dos indivíduos, o que foi definido por Rochat e Striano (2010) como parentalidade intuitiva ou normal, que seria uma maior sensibilidade para compreender o outro.

As interações sociais das crianças começam a ser desenvolvidas no núcleo familiar mais próximo, ou seja, pai, mãe e cuidadores que tenham um contato mais íntimo. A partir de como são estabelecidas essas relações, a criança passa a ir adquirindo condições de monitorar e prever seu comportamento e o de outras pessoas. Quando essa comunicação se dá de forma positiva, as relações estabelecidas com outras pessoas em trocas interpessoais são facilitadas.

Dessa maneira, considera-se que o exercício da parentalidade trará fortes repercussões no desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, impactando a capacidade dos indivíduos em regular suas emoções e se comportarem socialmente de forma considerada adequada. Essa capacidade é reconhecida como um componente essencial da competência socioemocional e um princípio organizador central do desenvolvimento da criança (Ayoub et al., 2014; Halbestadt et al., 2001).

As influências da parentalidade e do ambiente em que a criança é criada são possíveis e se estabelecem principalmente porque o cérebro humano é um órgão complexo e mutável que não depende apenas de fatores biológicos para se desenvolver. Depende também da interação constante do indivíduo com o meio ambiente e com as outras pessoas que nele vivem, para o seu desenvolvimento. A plasticidade cerebral, característica dos seres humanos, é possível em função de o cérebro continuar se desenvolvendo mesmo após o nascimento, o que constitui uma vantagem para os membros da espécie, que tanto têm a aprender ainda durante os anos seguintes (Flinn & Ward, 2005).

O nascimento dos bebês com um cérebro cujo desenvolvimento não foi concluído e, portanto, com volume menor do que o cérebro dos adultos é adaptativo e resultado de nossa história filogenética. Alterações anatômicas foram imprescindíveis para a passagem da locomoção quadrúpede para bípede, destacando-se as modificações na pélvis, pelas alterações posturais. Tais modificações levaram à seleção de um nascimento que pode ser considerado precoce, pois bebês humanos com a caixa craniana menor tinham mais condições de passar por uma pelve estreitada e nascer sem danos (Flinn & Ward, 2005; Vieira & Prado, 2004).

A parentalidade exercerá influência no desenvolvimento do cérebro mesmo antes do nascimento (Belsky & Haan, 2011). As manifestações afetivas de pais/cuidadores no período uterino e as trocas afetivas logo após o nascimento são essenciais, pois o bebê depende diretamente dessa interação com as suas figuras de cuidado para sua sobrevivência e desenvolvimento continuado.

Os cuidados não precisam ser necessariamente exercidos pelos pais biológicos de uma criança. Na omissão ou impossibilidade de os pais exercerem o papel de cuidador principal, é necessário que outra pessoa o faça, seja um familiar ou não. Nos casos de crianças que vivem

em instituições de acolhimento, o modelo de Harkness e Super (2006) pode ser um modelo teórico a ser utilizado para se pensar sobre o papel e a atuação que cabem aos educadores sociais. Nas instituições em que trabalham, são responsáveis pelos cuidados básicos relacionados às crianças. Através da interação com esses profissionais, as crianças aprendem a se comportar e se relacionam afetivamente.

As crenças dos pais e cuidadores e o conhecimento que eles têm sobre como deve ser a criação de uma criança influenciam o modo como eles tratam seus filhos (Harkness & Super, 2011). Maia e Williams (2005) discutem ainda que os pais e cuidadores que praticam atos de violência contra seus filhos têm percepções distorcidas sobre eles e esperam que os mesmos cumpram determinados papéis que podem não ser adequados para uma criança de acordo com o senso comum. A título de exemplo, pode-se observar que em algumas famílias é natural que os filhos, independentemente da idade, trabalhem para ajudar na renda familiar, sendo a hesitação da criança um possível motivo para que os pais a punam. Além disso, também pode acontecer de as práticas coercitivas da família envolverem punições físicas e verbais devido a crenças familiares transmitidas por gerações anteriores e costumes adquiridos no meio social em que se vive.

As crenças sobre emoções que os cuidadores possuem, por sua vez, são estruturadas a partir da cultura em que eles estão inseridos. Para Halberstadt et al. (2020), as crenças sobre afeto e emoções irão variar de acordo com o meio cultural, costumes, valores e normas compartilhados entre membros de uma mesma comunidade. Dessa maneira, as autoras discutem que os membros de cada cultura irão utilizar estratégias para coibir ou estimular a expressão de determinadas emoções, a depender da concepção de bom ou ruim que possuem de cada uma delas. Enquanto em alguns lugares a raiva é reprimida, porque é vista como uma emoção negativa, em outros a raiva é valorizada (Cole, Tamang, & Shrestha, 2006; Halberstadt et al., 2020).

O que os pais e cuidadores pensam sobre as emoções, a maneira como eles lidam com suas próprias emoções e as das outras pessoas e o que falam para as crianças sobre a forma de compreender e expressar seus estados afetivos, trazem um grande impacto ao desenvolvimento infantil (Mendes & Ramos, 2020; Souza & Mendes, 2018). O suporte emocional dos pais e cuidadores quando as crianças estão tendo dificuldade para lidar com uma emoção irão auxiliar a moldar o padrão interno da criança. A escuta, aceitação e o acolhimento das emoções e dos sentimentos da criança, bem como uma orientação sobre o que fazer ou não podem ajudar as crianças a entenderem melhor a relação de causa e consequência e aprender a lidar melhor com situações estressoras de maneira individual, em momentos futuros. De acordo com

MacCormack, Castro, Halberstadt e Rogers (2019), pais que tem esse tipo de atitude positiva e acolhedora frente a dificuldades das crianças, têm filhos que possuem melhor desempenho escolar, bom relacionamento com pares e autocontrole. Já pais que não são um suporte emocional adequado aos seus filhos, podem minimizar as emoções, ignorá-las, negá-las ou envergonhar e punir as crianças por causa de suas manifestações emocionais. Crianças que foram criadas sob esse estilo parental, em geral, podem desenvolver maior ansiedade e adquirir efeitos adversos no desempenho escolar, autocontrole e habilidades socioafetivas (MacCormack et al., 2019).

Hagan, Halberstadt, Cooke e Garner (2020) realizaram uma pesquisa para testar as crenças de professores sobre a raiva dos alunos no ambiente escolar, bem como sua capacidade de reconhecer expressões de raiva nos rostos das crianças em uma tarefa dinâmica de reconhecimento de emoções. Os dados obtidos indicaram que as crenças que os professores tinham a respeito da raiva, em específico, eram importantes para sua habilidade de predição em reconhecer pistas específicas relacionadas à emoção. O estudo identificou também que a valorização da emoção, ou seja, entender que uma emoção específica é importante ou que cumpre alguma função, promove uma maior atenção do cuidador e uma maior facilidade para identificar qual a emoção manifestada pela criança. Por outro lado, cuidadores que tentam ignorar a raiva ou acreditem que emoções *negativas* sejam ruins, podem ter mais dificuldades para identificá-las em crianças. Ademais, as demandas de lidar com muitas crianças, simultaneamente, e ainda transmitir o conteúdo educacional pode levar os professores a apresentarem dificuldades para identificar e intervir sobre as emoções manifestadas pelas crianças. Pode-se pensar que isso pode ocorrer também com os educadores sociais, em ambiente institucional.

1.3.2 Práticas de cuidado de educadores sociais em instituições de acolhimento

Para crianças que vivem em instituições de acolhimento, sendo os educadores sociais os principais responsáveis pelo seu cuidado, orientação e proteção, esses profissionais devem estar muito atentos às questões que permeiam o desenvolvimento socioafetivo infantil. Diversas transformações nas características físicas da instituição de acolhimento, bem como na forma como deve-se cuidar de crianças e adolescentes em situação de risco ocorreram ao longo dos últimos anos. Prada et al. (2007) afirmam que as práticas utilizadas antes da implementação do ECA eram compostas por inúmeros fatores de risco ao desenvolvimento daqueles que estavam acolhidos, com a presença de castigos físicos e o atendimento massificado que prejudicavam o

estabelecimento de trocas afetivas, em especial, entre crianças e educadores sociais. No entanto, a partir do estabelecimento de novas regras e referências de como deve ser o atendimento a essas crianças e adolescentes, o número de casos atendidos em relação a cada instituição vem sendo reduzido, com o entendimento de que a assistência individualizada e a formação de vínculos são de grande importância para o desenvolvimento (Prada et al., 2007).

Considera-se que intervenções que possam favorecer o ambiente físico e social e diminuir a exposição aos fatores de risco devem sempre ser realizadas. É importante frisar que tanto os fatores de risco como os de proteção não podem, por si só, ser responsabilizados por causar transtornos psicológicos ou distúrbios de comportamento nas crianças e adolescentes (Maia & Williams, 2005), pois são considerados aspectos que podem maximizar ou minimizar estados e características pré-existentes.

No que se refere às interações com os educadores, as Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009) sugere que sejam evitados esquemas de plantão e que o mesmo funcionário fique responsável pelas mesmas tarefas como café da manhã ou banho, por exemplo. Recomenda-se que o regime de trabalho seja de 12 horas de jornada por 36 de descanso, para que seja constituída uma rotina, reforçando os vínculos dos educadores com as crianças (Brasil, 2009).

Em instituições de acolhimento são necessários alguns pré-requisitos e tarefas que devem ser exercidas pelos educadores sociais. No que tange à formação, o profissional deve ter ensino médio completo e capacitação específica, além de experiência no atendimento a crianças e adolescentes. Deve haver no mínimo um profissional a cada dez usuários em cada turno, com exceções para os casos em que há algum indivíduo com necessidades especiais, caso em que deve haver um cuidador para cada oito usuários. Com relação às atividades desenvolvidas, incluem-se aquelas relativas aos cuidados básicos de alimentação, higiene e proteção, organização do espaço físico, auxílio à criança para lidar com sua história de vida, organização de fotografias, acompanhamento nos serviços de saúde e apoio na preparação da criança e do adolescente para o desligamento da instituição (Brasil, 2009).

Tabela 3 – Perfil do educador/cuidador de acordo com as orientações do CONANDA

	Educador/cuidador	Auxiliar de educador/cuidador
Perfil	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação mínima: nível médio e capacitação específica ▪ Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Formação mínima: nível fundamental e capacitação específica ▪ Desejável experiência em atendimento a crianças e adolescentes
Quantidade	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um profissional para até 10 usuários, por turno ▪ A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Um profissional para até 10 usuários, por turno ▪ Para preservar seu caráter de proteção e tendo em vista o fato de acolher em

Tabela 3 – Perfil do educador/cuidador de acordo com as orientações do CONANDA

	Educador/cuidador	Auxiliar de educador/cuidador
Principais atividades desenvolvidas	<p>demandem atenção específica (com deficiência, com necessidades específicas de saúde ou idade inferior a um ano. Para tanto, deverá ser adotada a seguinte relação:</p> <p>a) Um cuidador para cada oito usuários, quando houver um usuário com demandas específicas</p> <p>b) Um cuidador para cada seis usuários, quando houver dois ou mais usuários com demandas específicas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cuidados básicos com alimentação, higiene e proteção; ▪ Organização do ambiente (espaço físico e atividades adequadas ao grau de desenvolvimento de cada criança ou adolescente); ▪ Auxílio à criança e ao adolescente para lidar com sua história de vida, fortalecimento da auto-estima e construção da identidade; ▪ Organização de fotografias e registros individuais sobre o desenvolvimento de cada criança e/ou adolescente, de modo a preservar sua história de vida; ▪ Acompanhamento nos serviços de saúde, escola e outros serviços requeridos no cotidiano. Quando se mostrar necessário e pertinente, um profissional de nível superior deverá também participar deste acompanhamento; ▪ Apoio na preparação da criança ou adolescente para o desligamento, sendo para tanto orientado e supervisionado por um profissional de nível superior. 	<p>um mesmo ambiente crianças e adolescentes com os mais diferentes históricos, faixa etária e gênero, faz-se necessário que o abrigo mantenha uma equipe noturna acordada e atenta à movimentação</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ A quantidade de profissionais deverá ser aumentada quando houver usuários que demandem atenção específica, adotando-se a mesma relação do educador/cuidador ▪ Apoio às funções do cuidador ▪ Cuidados com a moradia (organização e limpeza do ambiente e preparação dos alimentos, dentre outros).

Nota: Adaptado de Orientações Técnicas para Serviços de Acolhimento (Brasil, 2009).

Como argumentam Harkness e Super (2011), um ambiente de cuidados adequados, com o estabelecimento de rotina e de regras que devem ser seguidas, em que haja cuidado com a saúde e bem-estar físico e emocional da criança, incluindo levá-la ao médico, conversar nos momentos em que se observa que ela está triste, dentre outros, pode ser fonte de fatores de proteção importantes (Maia & Williams, 2005). O ambiente e os cuidadores, em um ambiente familiar ou institucional, cumprem um papel-chave e que influencia significativamente no desenvolvimento de crenças, habilidades sociais e no comportamento.

Nos casos de crianças institucionalizadas, podem-se considerar dois tipos de perfis, quais sejam, o de crianças que foram encaminhadas para instituição recém-nascidas ou nos primeiros meses de vida e aquelas que passaram a conviver nesses espaços a partir de uma idade em que já haviam estabelecido vínculos afetivos com seus pais e/ou família natural. No primeiro caso, há a expectativa de que esses bebês tenham grandes possibilidades de serem adotados por alguma família que os aguarda na fila de adoção. Já o segundo caso, é o mais complicado, pois

ainda que as crianças tenham sido negligenciadas ou abusadas por seus pais/familiares, há uma forte vinculação com eles. Além disso, quanto mais velhas, menores chances as crianças ou adolescentes têm de conseguirem uma adoção.

Durante o período em que permanecem institucionalizadas, crianças e adolescentes têm a possibilidade de estabelecer na instituição de acolhimento vínculos afetivos com seus pares e educadores sociais. Mesmo dentro das restrições impostas pelo ambiente e normas institucionais, pode ser pensado que os educadores exercem um papel assemelhado ao de pais. Nesse sentido, suas crenças ou etnoteorias indicam o que consideram a melhor maneira ou, ao menos, aquela mais adequada, de cuidar e educar tais crianças, e suas práticas associam-se às suas convicções. As práticas desempenhadas por educadores sociais deveriam priorizar na visão de Wendt e Dell’Aglia (2018), não só o desenvolvimento da autonomia, autoestima e independência das crianças e adolescentes acolhidos, mas também as funções de proteção e educação.

Os cuidados e o atendimento às necessidades individuais de cada um são, todavia, prejudicados por se tratar de uma instituição em que estão presentes privações emocionais e sociais diversas. Como discutido por Cavalcante, Magalhães e Reis (2014), nesses locais, geralmente, há uma preocupação maior com os cuidados físicos de alimentação, higiene e acompanhamento médico e por outro lado são negligenciadas as questões afetivas e emocionais.

Heumann e Cavalcante (2018), em uma pesquisa com o objetivo de descrever e comparar as atividades, companhias e ambientes característicos da rotina de crianças e adolescentes em instituições de acolhimento em três regiões do estado do Pará, trouxeram resultados importantes. Neste estudo, foi constatado que a rotina das crianças era permeada por ações relacionadas à higiene pessoal e ao sono, e que estavam intimamente relacionadas às práticas dos educadores. Tais práticas são consideradas muito restritas e demandando pouco ou nenhum planejamento por parte dos educadores, já que não sofrem variações. Para as autoras, esses são sinais de um ambiente empobrecido no que tange o desenvolvimento humano, visto que as crianças e adolescentes precisam ser expostos a rotinas mais desafiadoras e complexas.

Pode-se pensar que a ausência de atividades lúdicas e diferenciadas com as crianças pode estar relacionada com a falta de motivação para o trabalho. Sabe-se que as demandas com higiene, alimentação e condução das crianças a consultas médicas e odontológicas¹ ocupam muito tempo da rotina. Adicionalmente, tudo isso é maximizado quando existem muitas crianças para um número pequeno de educadores. Ainda assim é necessário ressaltar que não

¹ As crianças e adolescentes, quando acolhidos, em sua maioria, sofreram negligência que se traduz em falta de cuidado com a higiene dentária, atraso na caderneta de vacinação, deficiências nutricionais, dificuldade de aprendizagem, problemas fonoaudiológicos, dentre outros.

se podem negligenciar as interações afetivas e propostas de atividades diferenciadas unicamente devido a isto.

Em uma pesquisa realizada por Silva & Lellis (2020), que teve como objetivo traçar o perfil de educadores e cuidadores e as atividades desenvolvidas dentro de uma instituição de acolhimento, ressaltou a importância da brincadeira e das manifestações de cunho lúdico para o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e cognitivas das crianças. Além disso, as autoras concluíram que esses momentos podem estreitar os vínculos e promover intervenções que venham a orientar o comportamento das crianças.

O trabalho com crianças e os regimes de plantão aos quais os educadores são expostos desgastam física e mentalmente esses profissionais. Um planejamento de trabalho é fundamental e é preconizado pelo ECA (1990) e pelo Conanda (2009), cabendo destacar que esses profissionais não são apenas cuidadores, mas sim educadores sociais.

A rotina institucional, como caracterizada por Heumann e Cavalcante (2018), é permeada por padrões rígidos que apresentam pouca variabilidade. Sendo assim, não parecem ser condizentes com preocupações atuais apontadas pela legislação e por pesquisadores da área sobre o seu reflexo no desenvolvimento infanto-juvenil. Pelo contrário, parece reforçar estigmas e ambientes prejudiciais, característicos de instituições totais dos séculos passados.

No entanto, ainda que o modelo ideal, estabelecido pelo ECA (1990) não esteja implementado de forma plena (Moré & Sperancetta, 2010; Prada et al., 2007), Vectore e Carvalho (2008) afirmam que os educadores sociais e outros funcionários também são considerados como pessoas que, de acordo com suas crenças, poderão contribuir de forma positiva ou negativa para a vida dos acolhidos, a depender de como serão exercidas suas práticas de cuidado.

A estruturação de um ambiente físico adequado somado às práticas de cuidado dos educadores e funcionários, bem como a forma com que a criança se relaciona com esses fatores, pode se constituir em fator de risco ou de proteção para seu desenvolvimento (Moré & Sperancetta, 2010). Relações positivas podem contribuir para que a instituição se torne uma rede de apoio afetivo, auxiliando a criança a conseguir lidar, com mais habilidade, com as situações adversas e de estresse próprias de sua condição de acolhimento.

Ayoub et al. (2014), com base na Teoria do Apego, avaliam que as relações diádicas podem contribuir para o desenvolvimento de fatores de proteção ao desenvolvimento socioemocional saudável. De acordo com as autoras, relações positivas entre pais/cuidadores e crianças, dentre outros fatores, aumentam as chances de que o indivíduo demonstre adaptação positiva frente a adversidades. Silveira et al. (2012) também acharam evidências de que a proximidade com figuras de cuidado, como pais e/ou cuidadores em geral, e um vínculo afetivo

forte entre eles e a criança, era um fator muito positivo e de caráter protetivo para um desenvolvimento saudável.

As práticas de educadores em instituições de acolhimento nem sempre prezam pelo afeto e preocupação com o desenvolvimento das crianças. Quando os educadores sociais, que cuidam das crianças, também as tratam de forma rígida e agressiva, reforça-se, na visão da criança, a ideia de que a figura de cuidado cuida sendo agressiva (Barros & Fiamenghi Jr., 2007). Esse profissional, todavia, pode ser considerado uma figura de referência e seu trabalho deve ir além de auxiliar e direcionar as crianças para atividades rotineiras. Siqueira e Dell’Aglío (2006) argumentam que as relações estabelecidas com as figuras de cuidado têm papel central na vida da criança no que se refere ao modelo de identificação. Por isso, considera-se a necessidade de os educadores estarem satisfeitos com o seu trabalho, já que isto poderá interferir diretamente em suas práticas de cuidado.

A percepção que os educadores sociais têm do seu trabalho pode variar de um indivíduo para outro. Entretanto, de maneira geral, os estudos sobre cuidados institucionais revelam importantes prejuízos ao desenvolvimento infantil. Uma pesquisa realizada por Vashchenko, Easterbrooks e Miller (2010) investigou características de setenta e um cuidadores, suas crenças e práticas em três instituições localizadas na Ucrânia. Os resultados deste estudo revelaram que os cuidadores reconhecem a importância do cuidado emocional como um componente chave das práticas administradas às crianças no período inicial do desenvolvimento.

Uma perspectiva similar foi encontrada como resultado de uma pesquisa realizada por Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) que verificou que os educadores sociais entrevistados também demonstraram reconhecer a importância do convívio familiar para o desenvolvimento infantil e conseguiram sentir reflexos da necessidade desse convívio no comportamento afetivo que partia das crianças. Segundo relataram, tal necessidade era canalizada para os educadores ou funcionários da instituição, havendo, por vezes, uma disputa por parte das crianças pela atenção desses profissionais.

Os achados das pesquisas citadas corroboram indicações da literatura que apontam para a presença de estresse, conflitos internos (Vashchenko et al., 2010) e despreparo e falta de clareza (Corrêa & Cavalcante, 2013; Magalhães et al., 2011), por parte dos profissionais, em compreender sua atuação. Evidências como essas parecem sinalizar que as crianças buscam e sentem a necessidade de afeto. Nesse sentido, Moré e Sperancetta (2010) ressaltam a necessidade de uma constante formação e atualização dos educadores para que compreendam a importância de atender às necessidades das crianças, de cuidar delas e de que tenham consciência da sua influência sobre o desenvolvimento socioemocional daqueles indivíduos.

No estudo de Gabatz et al. (2018), os educadores sociais revelaram ter participado de uma espécie de “educação continuada” – o que parece ter relação com uma capacitação –,

porém, tratava-se de algo eventual. Dez das quinze participantes, que relataram ter participado de tais eventos verbalizaram efeitos positivos dessa prática para o trabalho, visto que, além da discussão de demandas cotidianas, também, havia uma integração positiva do grupo de trabalho. Bersh, Yunes, Garcia e Piske (2018) afirmam que, por trabalhar em regimes de turnos, muitos educadores passam longos períodos sem se encontrar. De acordo com as autoras, os encontros de capacitação podem ser momentos de compartilhamento de práticas e ações positivas. Contudo, ressalta-se que a presença do mediador capacitador pode suscitar questões acerca do relato de práticas que não sejam benéficas e dar orientações sobre o que foi relatado, promovendo uma reflexão por parte dos profissionais.

Como descrevem as pesquisadoras, a educação continuada se valia de palestras, atividades em grupo, reuniões com a apresentação de temáticas relacionadas a primeiros socorros, meditação e práticas de cuidado com as crianças. Tais temas são importantes e podem ser incluídos no dia a dia, como a meditação, tanto para funcionários quanto para as crianças. Além de acrescentar novas atividades à rotina das crianças favorece um contexto mais rico para o desenvolvimento, como discutido por Heuman e Cavalcante (2018).

Um importante resultado relatado na pesquisa de Vashchenko et al. (2010) tem relação com a satisfação com o trabalho dos cuidadores. Ainda que esse não tenha sido o foco do estudo realizado pelas autoras, foram observados aspectos que possibilitaram identificar sintomas depressivos e de ansiedade no decorrer da entrevista. Tais apontamentos vão ao encontro do referido em outros estudos que identificaram altos níveis de depressão e ansiedade nesses profissionais (Muhamedrahimov et al., 2004). Também foram encontrados níveis elevados de emoções negativas e precárias habilidades para reconhecer as emoções dos outros, em cuidadores de abrigo, quando comparados a cuidadores que trabalhavam em ambientes domésticos com crianças que viviam com suas famílias naturais (Pashina, 1995).

Vashchenko et al. (2010) chama atenção para o que compreende como sendo um importante fator a ser considerado. Os sintomas psicológicos, descritos anteriormente, podem afetar a habilidade dos cuidadores em estabelecer conexões empáticas com as crianças com as quais trabalham. Curbow et al. (2001) afirmam que o estresse no trabalho, conflitos internos e a alta rotatividade são fatores que impactam negativamente os cuidados com crianças institucionalizadas. No estudo realizado por Gabatz et al. (2018) mais da metade dos participantes verbalizou a necessidade de complementar a renda fazendo hora extra ou possuindo um segundo emprego.

Neste estudo, também pode ser verificado que ainda havia uma educadora com apenas ensino fundamental completo, o que é desaconselhado pelo Conanda (2009). Sabe-se que ao educador social são incumbidas tarefas que necessitam de um conhecimento mais aprofundado do que o nível fundamental da educação formal pode oferecer. Ministrando medicamentos, o

auxílio nas tarefas escolares e, até mesmo, a forma como serão conduzidas as práticas educativas e de cuidado são fortemente influenciadas pelas capacidades de cognição e pensamento crítico.

Gabatz et al. (2018) discutem ainda que a qualificação e capacitação continuada de educadores e cuidadores é percebida de forma positiva e permite uma visão mais ampliada dos aspectos do desenvolvimento infantil. Destaca-se que o conhecimento acerca do desenvolvimento infantil como um todo, incluindo aspectos cognitivos, físicos e socioemocionais, são de suma importância para pessoas que atuam com crianças e adolescentes.

Bersch et al. (2018) trabalharam com uma metodologia experiencial para realizar encontros de formação dos educadores sociais que prima pelo diálogo e não teve como finalidade apresentar modelos rígidos de intervenção. As autoras analisaram dados obtidos através de doze encontros de formação com 30 educadores, de instituições localizadas no Rio Grande do Sul. Para as autoras, os encontros possibilitam o surgimento de temáticas diferenciadas que refletem demandas por parte dos educadores com relação à falta de orientação, melhoria das condições de trabalho, melhores salários, necessidade de escuta e acolhimento.

A pensar sobre as questões de gênero que permeiam as práticas de cuidado institucional, percebe-se que, em grande medida, esse é um espaço ocupado por mulheres. No estudo de Gabatz et al. (2018), assim como em Kappler e Mendes (2019), a totalidade ou a maior parte dos educadores sociais eram do sexo feminino. Discute-se, assim, que apesar das mudanças sociais atuais, em que a mulher ocupa espaços no mercado de trabalho e exerce profissões que antes eram atribuídas aos homens, as funções de cuidado com crianças ainda ficam a cargo de pessoas do gênero feminino (Cecílio et al., 2018; Formiga, 2006).

A importância do trabalho dos educadores sociais junto às crianças que estão em acolhimento institucional deve ser sublinhada a partir do que vem sendo discutido. Com base em seus valores e crenças sobre o desenvolvimento de crianças e de como elas devem ser cuidadas, educadas e disciplinadas, esses profissionais irão transmitir orientações e regras e colocar limites a elas que servirão de referência sobre o modo como deverão se comportar. Assim, exercerão um papel importante na forma como essas crianças irão interagir com outras pessoas e estabelecer relações afetivas (Corrêa & Cavalcante, 2013).

A partir da discussão proposta, tem-se como questão de pesquisa: como crianças acolhidas institucionalmente interpretam mensagens afetivas em contexto e quais as crenças e práticas de educadores sociais sobre a competência sociafetiva?

2 OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar a competência socioafetiva de crianças, as crenças de educadores sociais sobre o desenvolvimento desta competência e práticas de cuidado por eles adotadas em instituições de acolhimento.

2.2 Objetivos específicos

- a) Descrever a competência socioafetiva de crianças acolhidas institucionalmente a partir de suas capacidades para envio de mensagens afetivas, recebimento de mensagens afetivas e experimentação do afeto.
- b) Contrastar duas alternativas de método para avaliação da competência socioafetiva de crianças acolhidas institucionalmente.
- c) Examinar o que os educadores sociais pensam a respeito do seu papel no desenvolvimento das capacidades de enviar mensagens afetivas, receber mensagens afetivas e de experimentação do afeto manifestadas por crianças acolhidas institucionalmente.
- d) Caracterizar práticas relacionadas à competência socioafetiva; a cuidados básicos; à educação; e a atividades lúdicas manifestadas por educadores sociais e voltadas para crianças acolhidas institucionalmente.
- e) Analisar a relação entre o que pensam os educadores sociais sobre o desenvolvimento da competência socioafetiva de crianças acolhidas com as práticas adotadas por esses profissionais no dia a dia do seu trabalho em uma instituição.
- f) Verificar a relação entre a competência socioafetiva manifestada por crianças acolhidas com as práticas relacionadas ao desenvolvimento desta competência, adotadas pelos educadores sociais.

3 MÉTODO

A presente pesquisa versa sobre aspectos relacionados ao desenvolvimento socioafetivo de crianças que vivem em acolhimento institucional. Por se tratar de uma temática multifacetada, características peculiares mereceram especial exame, que se deu a partir do desdobramento em dois estudos, de cunho empírico, complementares.

O Estudo 1 investigou a competência socioafetiva de crianças que vivem em acolhimento institucional, a partir da aplicação de tarefas baseadas no modelo desenvolvido por Halberstadt et al. (2001). No que se refere ao Estudo 2, foram analisadas as crenças dos educadores sociais acerca do desenvolvimento da competência socioafetiva de crianças, bem como de suas práticas de cuidado.

Algumas definições de método foram compartilhadas pelos dois estudos, em termos de documentos, instrumentos e procedimentos gerais (ainda que com especificidades), enquanto outras foram discriminadas em seções próprias, como apresentado neste capítulo. Primeiramente, contudo, é necessário caracterizar o ambiente físico e social em que essa pesquisa se inseriu, visto que se trata de uma investigação realizada em um contexto *atípico*, considerado *a priori* como não ideal ao desenvolvimento socioafetivo infanto-juvenil.

3.1 Caracterização do campo de estudo

Realizou-se essa pesquisa em duas instituições de acolhimento do estado do Rio de Janeiro. A escolha pelas instituições se deu com base em critérios previamente definidos de seleção, a saber: (a) instituições que estivessem localizadas na região metropolitana do Rio de Janeiro e no município de Petrópolis (este último, trata-se de uma amostra por conveniência); (b) instituições que atendessem à faixa etária definida para essa pesquisa – crianças de seis a onze anos.

A seleção das instituições foi realizada a partir de informações obtidas através do *site* Módulo Criança Adolescente – MCA (<http://mca.mp.rj.gov.br/>), vinculado ao Ministério Público do Rio de Janeiro. Este constitui-se em um cadastro on-line que contém dados dos programas de acolhimento de cada criança e adolescente acolhidos no estado.

Figura 3 – Mapa do Estado do Rio de Janeiro



3.1.1 Instituição de acolhimento IA-1

A instituição de acolhimento IA-1 iniciou suas atividades em 1957 e recebe crianças na faixa etária de zero a doze anos incompletos. Tem capacidade para receber até vinte indivíduos, mas sua lotação atual é de vinte e cinco. Funciona em regime integral recebendo crianças – encaminhadas pelo Conselho Tutelar ou pela Vara da Infância, da Juventude e do Idoso da Comarca de Petrópolis – que se encontram em situação de risco ou vulnerabilidade social, envolvendo negligência, abandono familiar, violência física ou sexual, e/ou exploração sexual, dentre outros.

As crianças acolhidas recebem quatro refeições diárias, sendo café da manhã, almoço, café da tarde e jantar. A rotina gira em torno de horário livre pela manhã para brincadeira ou para tarefas escolares e horário da tarde reservado para escola (ou vice-versa, a depender do turno escolar de cada criança). À noite as crianças brincam ou assistem televisão até o horário de ir para cama.

Todas as crianças em idade escolar são matriculadas em uma escola municipal localizada próxima à instituição, sendo que apenas em casos excepcionais as crianças que são acolhidas não são transferidas e/ou matriculadas nessa escola. Ademais, recebem na própria instituição, reforço escolar e também são inseridas em atividades extracurriculares, como cursos livres. Quando as crianças atingem a idade de onze anos, começam a ser preparadas para a transferência de instituição. Alguns casos – não especificados pelos dirigentes –, necessitam permanecer na instituição até completarem dezoito anos de idade. Nessas ocasiões, os mesmos são matriculados em cursos profissionalizantes e sua autonomia é preparada para que possam ser inseridos futuramente no mercado de trabalho.

A equipe técnica da instituição (psicólogos e assistentes sociais) atua em conjunto com a Vara da Infância e com as equipes técnicas de apoio buscando, através de estudos de caso, visitas domiciliares e entrevistas, viabilizar a possibilidade do retorno à família biológica, extensa ou a inserção em família substituta. O objetivo dessa avaliação/intervenção é o de atenuar situações graves, com o intuito de evitar que as crianças e adolescentes acolhidos reincidam ao estado que motivaram o acolhimento. Visa-se, também, resgatar os aspectos inerentes ao desenvolvimento como: autoestima, autoconhecimento, identidade, autonomia, responsabilidade, a fim de proporcionar o seu objetivo principal, ou seja, a construção de valores para exercício da cidadania, adequado à condição peculiar da pessoa em desenvolvimento. Os projetos desenvolvidos são executados pela coordenação, equipe técnica, educadores sociais e voluntários da instituição.

A instituição é administrada por um Conselho Deliberativo composto por quinze membros com mandato de quatro anos e uma diretoria com mandato de dois anos, ambos, eleitos por Mantenedores e Contribuintes, em Assembleia Geral Ordinária. Com relação aos funcionários há uma presidente, uma gerente, uma supervisora, uma psicóloga, duas assistentes sociais, vinte educadores, duas cozinheiras, duas faxineiras, um jardineiro, dois motoristas e duas lavadeiras. Há três casas construídas no terreno. Na casa principal, fica a sala da administração, sala de espera, sala de cinema, refeitório, cozinha, dispensa, banheiro dos funcionários, três berçários, rouparia (cômodo que funciona como um *closet* onde ficam guardadas roupas, calçados e outros itens do vestuário das crianças), biblioteca (que funciona no momento como quarto *Home Care*² para um acolhido com necessidades especiais), brinquedoteca (que funciona no momento como quarto para as meninas), dois banheiros para as crianças (um feminino e outro masculino), saída para lixo e roupas e mais dois banheiros que estão localizados um em cada berçário.

Na segunda construção, ficam apenas os meninos de seis a onze anos. A casa é composta por uma sala grande, rouparia, varanda, cozinha, refeitório, três banheiros (sendo um deles adaptado para deficientes físicos) e três quartos, cada quarto comporta duas camas tipo beliche. Na terceira casa, ficavam as meninas na faixa etária de seis a onze anos. Porém, no período em que foi realizada a pesquisa, essa casa havia sido fechada para contenção de despesas e as meninas que estavam residindo na instituição foram encaminhadas para a casa principal. A casa é composta por uma sala, dois quartos, cozinha, varanda, dois banheiros, uma área de serviço e um anexo com duas salas e um banheiro.

² *Home Care* é uma modalidade de cuidado à domicílio indicada para pessoas com problemas de saúde grave que necessitam de acompanhamento médico 24 horas por dia.

Nos fundos da casa principal existe uma pequena construção onde está localizada a lavanderia. Nesse local, há dois banheiros, uma área de lavagem de roupas, sala de depósito, área para distribuição das roupas e uma área externa. Na parte da frente há, também, uma garagem com capacidade para guardar cinco carros e um amplo estacionamento descoberto. Anexo à casa principal, há três salas que ficam ao lado do pátio. Elas pertencem à equipe técnica, respectivamente, à psicóloga e às assistentes sociais, já a terceira é uma sala de recursos que é utilizada pelos educadores sociais.

3.1.2 Instituição de acolhimento IA-2

A instituição IA-2 é um serviço voltado para crianças e adolescentes do sexo masculino, na faixa etária de sete a catorze anos, que estão afastados do convívio familiar, cujas famílias ou responsáveis encontram-se temporariamente impossibilitados de cumprir sua função de cuidado e proteção. A instituição relata adotar os princípios de: preservação dos vínculos familiares; integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família de origem; atendimento personalizado e em pequenos grupos; desenvolvimento de atividade em regime de coeducação; não desmembramento de grupo de irmãos; evitar sempre que possível, a transferência para outras entidades de criança e adolescentes; participação na comunidade local; preparação gradativa para o desligamento e participação de pessoas da comunidade no processo educativo³.

A instituição conta com um presidente, uma psicóloga, uma assistente social, um jovem aprendiz, nove educadores sociais, duas cozinheiras, uma faxineira, uma lavadeira, uma professora de reforço e um motorista.

A instituição integra a linha emergencial de um projeto maior. De acordo com dados apresentados por seus responsáveis, já foram realizados acompanhamentos e reintegração familiar de 760 crianças e adolescentes encontrados nas ruas da cidade do Rio de Janeiro e verificado sucesso escolar de mais de 1.050 crianças participantes de projetos, além de geração de trabalho e renda e empreendedorismo de mais de 400 jovens mulheres.

A instituição de acolhimento tem capacidade para receber até 20 indivíduos, no momento da coleta de dados a instituição contava com 18 acolhidos, sendo uma instituição privada que sobrevive com o patrocínio de alguns mantenedores e doações de pessoas físicas e jurídicas. A casa principal possui dois andares: no primeiro há cozinha, refeitório, sala de

³ A instituição não esclareceu de que forma se daria essa participação.

informática, um quarto, um banheiro, sala de reforço escolar e um pequeno *hall* de entrada. No segundo andar, ficam três quartos.

Já no pátio há dois *boxes* com chuveiro que são utilizados pelas crianças, apenas para tomar banho, e uma pia externa em que as mesmas fazem sua higiene. Em anexo à casa principal, há uma pequena construção de dois andares que conta, no seu primeiro andar, com uma sala de televisão. No segundo andar, ficam acomodadas a equipe técnica com uma sala para a Psicologia e outra para o Serviço Social. Em frente às duas salas há uma lavanderia.

3.1.3 Ambiente físico das instituições

A coleta de dados para essa pesquisa se deu dentro das instituições de acolhimento. As filmagens foram realizadas em diversos cômodos que serão apresentados e discriminados, a seguir.

- **Quartos:** na instituição IA-1 há dois berçários, um quarto para as meninas e um quarto *Home Care* na casa principal e mais três quartos na Casa dos Meninos, considerando os ambientes que estão em funcionamento.

Figura 4 – Quarto das meninas e *Home Care* na casa principal da instituição IA-1



Cada quarto dos meninos tem capacidade para receber até quatro crianças, na faixa de seis a onze anos. Trata-se de cômodos de tamanho mediano, com uma grande janela, que permite boa iluminação. Os quartos da instituição IA-2 são compostos por beliches e armários. Em um deles, não há janela, pois trata-se de um cômodo localizado em meio a outros dois. Observou-se que em ambas as instituições, os beliches superiores não possuem grade ou qualquer outra proteção para as crianças, o que pode ocasionar quedas. Todas as camas ficam cobertas apenas por um lençol, sendo as cobertas dobradas e colocadas aos pés, enquanto o travesseiro fica na parte superior do colchão.

Figura 5 – Quarto da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita



- **Rouparia:** como pôde ser visto na Figura 5, na instituição IA-2 o guarda-roupas fica no mesmo cômodo das camas, o que permite um maior acesso das crianças às suas peças de vestuário e demais pertences. Contudo, na instituição IA-1, há um cômodo especialmente reservado para esse fim, que é denominado de rouparia (Figura 6). Nele, ficam acomodadas as roupas e sapatos de todas as crianças, divididos por prateleiras com nome e número de identificação. Também são armazenados medicação, escovas e acessórios para cabelos, relatórios para controle de visitas, prescrições de medicamento (em um mural) e caderno com acompanhamento de ocorrências nos plantões de educadores. Esse espaço fica trancado e a chave em posse de um dos educadores que está de plantão.

Figura 6 – Rouparia da instituição IA-1



- **Sala:** ambas as instituições possuem uma sala com televisão, mas trata-se de ambiente restrito que fica desocupado, na maior parte do tempo. Na sala da IA-1, há três sofás, sendo um deles de canto; um cercado para bebês; uma televisão; videogame; DVD e uma estante com diversos títulos de filmes. Na sala da IA-2, não há sofás tradicionais, mas alguns bancos improvisados em que foram colocadas almofadas; uma televisão; aparelho de DVD; alguns bancos feitos de pneus e uma pequena estante com livros e

brinquedos. Ademais, embora haja uma janela nesse cômodo, ela nunca é aberta pelos funcionários, pois parece ser bloqueada por um aparelho de ar-condicionado que fica na parte externa da sala. Dessa forma, a sala é um local muito escuro iluminado apenas de maneira artificial.

Figura 7 – Sala da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita



- Cozinha:** em ambas as instituições, a cozinha é um ambiente restrito possuindo um portão com grades, logo em sua entrada. A cozinha da IA-1 é ampla e dividida em três espaços: no principal deles, ficam dois fogões industriais grandes, dois armários, uma geladeira, três pias e uma bancada; no segundo, fica uma copa com uma pia, dois armários, um fogão, um micro-ondas e é um espaço reservado para o preparo das mamadeiras e outros alimentos para os bebês; o terceiro contém duas pias, uma pequena mesa, um filtro de água e uma geladeira. Nesse último, podem adentrar funcionários e visitantes, sendo os outros dois restritos. Também há um espaço com mais dois cômodos amplos em que fica a dispensa com várias prateleiras e um *freezer*. Na instituição IA-2, a cozinha é bem menor se comparada à descrita anteriormente; há um fogão, um *freezer*, uma geladeira e dois armários amplos.

Figura 8 – Cozinha da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita



- **Refeitório:** nesse cômodo, as crianças e funcionários das duas instituições fazem todas as suas refeições. O refeitório da IA-1 possui um espaço amplo com seis mesas, acompanhadas por quatro cadeiras cada, uma mesa baixa para acomodar as crianças de três a seis anos e um espaço com uma mesa ampla onde são colocados alguns alimentos como pães e café, na hora do café da manhã. No refeitório da IA-2, há duas mesas grandes com dois bancos sem encosto, em cada. Também há uma pequena mesa onde são colocados alguns recipientes com alimento. Diferentemente da IA-1, há um armário com medicamentos, logo à frente de uma das mesas, que fica trancado. Ambos os espaços são arejados e bem iluminados por grandes janelas, e possuem uma imagem de Nossa Senhora Aparecida em uma prateleira na parede, bem como crucifixos e fotos do Papa Francisco. Por serem instituições católicas, antes de todas as refeições as crianças são incentivadas a rezar a oração do Pai Nosso e da Ave Maria e agradecem a Deus por seu alimento.

Figura 9 – Refeitório da instituição IA-1 à esquerda e da instituição IA-2 à direita



- **Área externa:** IA-1 tem uma ampla área externa na casa principal com uma quadra poliesportiva coberta, pula-pula, mesa de totó e um parquinho para as crianças com até cinco anos de idade. A quadra também é muito utilizada para os eventos que são realizados na instituição, como o churrasco comemorativo de dia das crianças e o bazar que ocorrem todos os anos.

Figura 10 – Área externa da instituição IA-1, pátio à esquerda e parquinho à direita



A área externa da instituição IA-2 é bem reduzida e não há muito espaço para brinquedos, com exceção de uma mesa de totó que fica em uma parte coberta. As crianças têm o costume de irem para a pracinha do bairro, em que há bastante espaço para jogarem bola e alguns brinquedos, como escorrega e gangorra.

Figura 11 – Área externa da instituição IA-2



3.2 Estudo 1

3.2.1 Participantes

Participaram 26 crianças, na faixa etária entre seis a onze anos, de ambos os sexos, acolhidas, no mínimo há um mês, em uma instituição localizada no município de Petrópolis/RJ e em outra localizada no município do Rio de Janeiro/RJ. Foi definido como critério de inclusão que as crianças participantes não possuíssem diagnóstico médico de transtorno mental ou neurológico.

É importante salientar que, em decorrência da Pandemia do Novo Coronavírus, COVID-19, não foi possível atingir o número de trinta crianças participantes, como programado. A etapa final da coleta de dados nas instituições de acolhimento, que seria realizada no mês de março de 2020, não pôde ser cumprida devido às orientações dos governos municipais de Petrópolis e do Rio de Janeiro, além do governo do estado do Rio de Janeiro, que instituiu período de quarentena. Contudo, o número de participantes que já se tinha obtido estava bem próximo do planejado, o que não comprometeu as análises, inferências e comparações, sem prejuízo para o estudo como um todo.

A faixa etária das crianças foi definida a partir de uma revisão de literatura realizada previamente em que se constatou uma lacuna no que diz respeito a estudos realizados com crianças acolhidas institucionalmente, em idade escolar. A predominância dos estudos encontrados era voltada para crianças de zero a seis anos no norte do país, mais precisamente

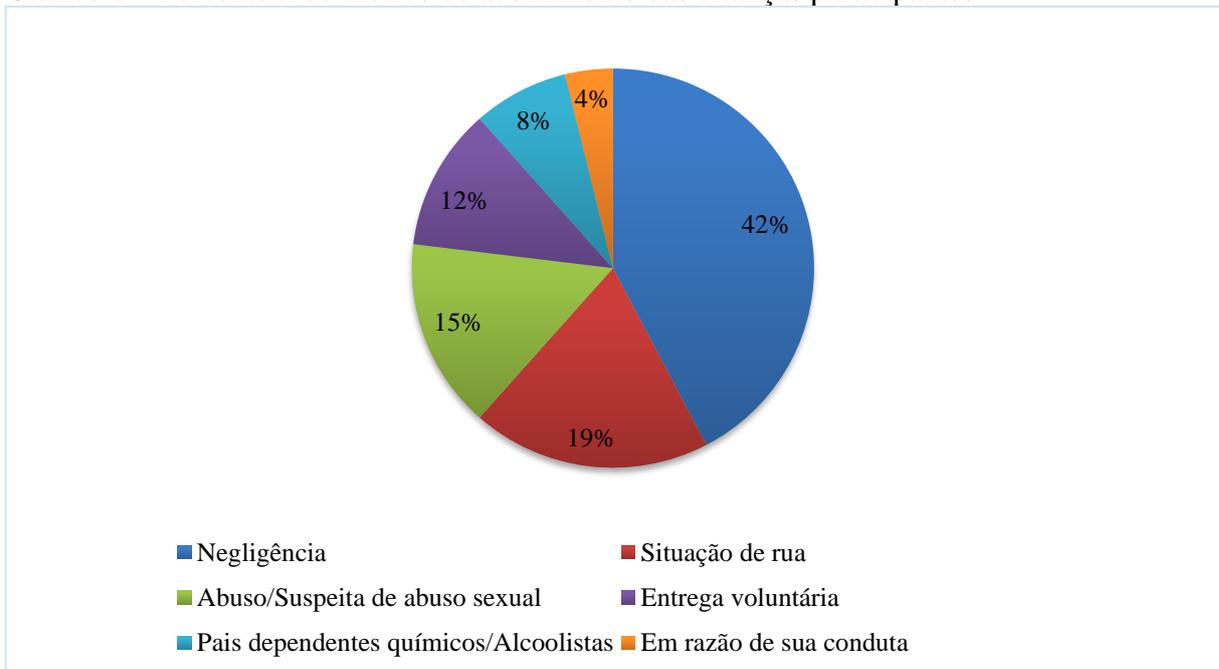
em Belém do Pará-PA, e estudos com adolescentes de doze a dezoito anos na região Sul do país, como no estado do Rio Grande do Sul.

Tabela 4 – Características sociodemográficas das crianças participantes

Variável	N	M	DP	%
<i>Idade</i>	26	8,4	1,84	
<i>Sexo</i>				
Feminino	8			30,77%
Masculino	18			69,23%
<i>Nível de escolaridade</i>				
Fora da escola	2			7,69%
Educação Infantil	1			3,85%
1º ano do ensino fundamental	5			19,23%
2º ano do ensino fundamental	2			7,69%
3º ano do ensino fundamental	7			26,92%
4º ano do ensino fundamental	8			30,77%
5º ano do ensino fundamental	0			0%
6º ano do ensino fundamental	1			3,85%

A respeito das condições de acolhimento dos participantes, o tempo em que as crianças estavam residindo na instituição variou de um mês a trinta e seis meses ($M = 7,58\%$, $DP = 7,93\%$) e o motivo de acolhimento mais frequente foi negligência (42%), como indicado no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Percentual de motivo de acolhimento das crianças participantes



As crianças foram encaminhadas às instituições pela Vara da Infância e Juventude (50%), por demanda do Conselho Tutelar (38%), em razão de transferência de instituição (4%) e, ainda, por entrega voluntária do genitor, diretamente à instituição de acolhimento (8%). Com relação ao acolhimento de grupo de irmãos, 65% (n = 17) dos participantes estavam residindo na instituição com seus irmãos e 12% (n = 3) do total de participantes tinham irmãos também em outras instituições, o que pode ser explicado em razão de fatores como sexo e idade, por exemplo.

Uma das crianças participantes teve seis irmãos adotados e duas outras crianças participantes, gêmeos, tiveram dois irmãos reintegrados à família extensa. Com relação ao contato com a família de origem e/ou extensa, 65% (n = 17) dos participantes recebiam visita, em grande parte dos genitores. Os demais, 35%, não recebiam nenhuma visitação da família e/ou tinham ordem judicial para proibição de visitas. Esses casos ocorrem quando algum familiar representa risco à criança ou ao adolescente ou ainda quando os acolhidos estão em processo de destituição do poder familiar.

A visitação em ambas as instituições pôde ocorrer diariamente, com exceção de IA-1 que não autoriza visitas familiares às quintas-feiras, em virtude de reuniões e treinamento de funcionários que são agendados para esse dia. Porém, apenas seis famílias realizavam visitas semanalmente e as demais, quinzenais ou mensais.

Algumas crianças precisaram ser reacolhidas nas instituições e isso se deu em função de 35% (n = 9) terem passado por um processo de reintegração familiar frustrada, sendo que duas dessas, além de terem sido “devolvidas” pela família extensa, também tiveram a experiência de uma adoção frustrada.

No momento da coleta de dados, 27% (n = 7) estavam sendo preparadas para adoção, ou seja, encontravam-se em processo de destituição familiar, com visitação suspensa e com atendimentos com a psicóloga da instituição para que pudessem compreender sua nova situação de vida. As demais, encontravam-se em período de acolhimento/reacolhimento recente e, portanto, ainda estava aberta a possibilidade de reintegração familiar com a família de origem ou extensa.

Com relação a dados de saúde, três crianças participantes faziam acompanhamento psicoterápico, uma criança fazia acompanhamento fonoaudiológico e uma era acompanhada regularmente para tratar sífilis. Nenhuma das crianças tinha histórico de quedas, traumas ou outros acidentes graves e nenhuma delas também havia feito uso de drogas e/ou bebida alcoólica.

3.2.2 Documentos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Este termo (Apêndice B) é uma exigência estipulada pela Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (vinculado ao Ministério da Saúde) relativa a pesquisas com seres humanos. O documento elaborado inclui informações sobre os objetivos e procedimentos do estudo, riscos, benefícios, caráter confidencial dos registros, custos, bases da participação e garantia de esclarecimentos, deixando claro ao participante seu direito a recusar o consentimento. Além disso, há a informação de que os participantes podem, a qualquer tempo, deixar de participar da pesquisa, sem que haja qualquer prejuízo. O responsável pela instituição de acolhimento assinou esse documento autorizando, dessa forma, a participação das crianças na pesquisa.

Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) - Este termo (Apêndice F) segue princípios da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. De acordo com tal resolução, é necessário o assentimento livre e esclarecido com anuência do participante quando se tratar de criança, adolescente ou indivíduos impedidos de forma temporária ou não de consentir, na medida de sua compreensão e respeitadas suas singularidades, após esclarecimento sobre a natureza da pesquisa. O termo foi elaborado em linguagem acessível, explicando-se os objetivos da pesquisa, sua natureza, justificativa, método e potenciais benefícios e riscos. A obtenção desse assentimento não eliminou a necessidade do consentimento do responsável, o que já foi previsto com a assinatura do TCLE pelo responsável pelas crianças.

3.2.3 Instrumentos

Ficha de caracterização da instituição de acolhimento - Constitui-se em uma ficha (Apêndice G) em que estão incluídos campos para preenchimento dos seguintes dados: (1) identificação; (2) histórico; (3) situação atual; (4) ambiente físico e instalações; (5) funcionários.

Ficha de identificação da criança - Constitui-se em uma ficha (Apêndice H) em que foram incluídos campos para preenchimento dos seguintes dados: nome da instituição de acolhimento, nome completo da criança participante e sua data de nascimento. Cada ficha foi codificada e o código atribuído a cada uma delas foi usado para identificação dos participantes em todos os demais instrumentos utilizados, a fim de preservar o sigilo. Após preenchidas, foram arquivadas no acervo do grupo de pesquisa o qual a autora deste projeto faz parte.

Formulário de informações complementares da criança - Constitui-se em um formulário (Apêndice J) em que estão incluídos campos para preenchimento do código pré-definido para cada participante, além de informações sobre: (1) dados de identificação; (2) dados sobre o processo de acolhimento; (3) dados escolares; (4) dados de saúde.

Ficha de registro das tarefas - Constitui-se em uma ficha (Apêndice L) em que estão incluídos campos para preenchimento do código pré-definido para cada participante, bem como: data da aplicação, horário de início e término da atividade e sua duração total. Em seguida, há uma tabela subdividida para preenchimento das respostas relativas à Tarefa A e à Tarefa B. Há linhas correspondentes aos três componentes da competência socioafetiva e colunas identificando o campo de resposta e de adequação das mesmas. Há também duas linhas da tabela destinadas ao preenchimento da somatória obtida em cada uma das tarefas e uma terceira linha que tem por finalidade a anotação da soma da pontuação total. Ao final da ficha há um campo destinado a observações pertinentes ao desenvolvimento da atividade.

Diário de campo - Utilizou-se um diário de campo, ao longo de toda a coleta de dados, incluindo o período em que a pesquisadora realizou reuniões de apresentação do projeto com a psicóloga e o setor administrativo da instituição de acolhimento. Foram anotados falas, diálogos e impressões sobre as situações presenciadas, além de outros registros decorrentes de observações durante as visitas à instituição e que foram consideradas importantes para os objetivos da pesquisa. Trata-se de um texto corrido, com alguns esquemas, em que não se preocupou delimitar campos específicos de preenchimento, pois tem como pretensão ser um instrumento de escrita livre. O diário de campo foi utilizado como subsídio para a discussão de resultados dos dois estudos que compõem essa tese de doutorado.

3.2.4 Tarefas

Apoiando-se no modelo teórico proposto por Halberstadt et al. (2001), foram elaboradas duas tarefas como o objetivo de caracterizar a competência socioafetiva das crianças. Na Tarefa A, foram narradas três histórias curtas para a criança participante. Já na Tarefa B, foram exibidos três trechos de vídeos de até trinta segundos de duração cada um.

As histórias foram formuladas pela autora desta tese, com base em estudos que investigaram emoções e comportamentos afetivos (Halberstadt et al., 2001; Souza & Mendes, 2018; Waters & Thompson, 2014). Já os vídeos, foram selecionados e recortados do material de filmagem produzido em um estudo anterior, também realizado pela autora dessa tese, no âmbito de sua dissertação de mestrado, intitulada “Trocas Afetivas de Crianças em Acolhimento Institucional com seus Pares e Educadores” (2017).

No estudo em questão, foram filmadas crianças acolhidas, de ambos os sexos, na faixa etária de seis a onze anos, com o objetivo principal de caracterizar tentativas de trocas afetivas e trocas afetivas estabelecidas entre crianças e seus pares e entre crianças e seus educadores sociais.

No tocante à Tarefa B, com relação ao componente *envio de mensagens afetivas*, foi exibido um vídeo curto, filmado dentro de uma instituição de acolhimento, em que uma menina estava na cozinha e chama por um menino. Em seguida, o puxa pelo gorro (que estava em sua cabeça) e o empurra. Logo após, diz para que ele cale a boca. O menino sai andando e não reage”, como apresentado na Figura 12.

Figura 12 – Recorte do vídeo um, exibido na Tarefa B



Com relação ao componente *recebimento de mensagens afetivas*, relativo à Tarefa B, foi exibido um vídeo curto, filmado dentro de uma instituição de acolhimento, em que dois meninos jogavam bola no pátio, em um determinado momento, um dos meninos faz um gol e vai correndo abraçar o colega. Os dois se abraçam e sorriem”, como pode ser visto na Figura 13.

Figura 13 – Recorte do vídeo dois, exibido na Tarefa B



No que se refere ao componente *experimentação do afeto*, relativo à Tarefa B, foi exibido um vídeo curto, filmado dentro de uma instituição de acolhimento, em que um menino

segura uma criança menor pelo braço e incita outra criança a chutar a bola. Em seguida, outro menino chuta a bola de propósito nas pernas da criança que começa a chorar imediatamente e chama pelo educador”, como pode ser visto na figura 14.

Figura 14 – Recorte do vídeo três, exibido na Tarefa B



Cada história e/ou vídeo está associado a um dos componentes do modelo da competência socioafetiva, como representado pela Tabela 5.

Tabela 5 – Descrição das tarefas utilizadas com as crianças participantes

Tarefa	Componente	Descrição	Pergunta	Opções de resposta	Resposta(s) esperada(s) ⁴
Tarefa A	Envio de mensagens afetivas	Era um dia da semana e você estava na escola, na sala de aula em que estuda. De repente, Duda começou a chorar muito porque perdeu seu brinquedo favorito e ninguém estava conseguindo encontrá-lo.	O que você faria diante dessa situação?	a) Ajudaria Duda a procurar o brinquedo. b) Pediria ajuda ao professor para lidar com a situação. c) Não faria nada. d) Outra. Qual?	a) Ajudaria Duda a procurar o brinquedo. b) Pediria ajuda ao professor para lidar com a situação.
	Recebimento de mensagens afetivas	Dani gosta muito de desenhar e resolveu fazer um lindo desenho para sua melhor amiga. Depois de desenhar e pintar por muito tempo, o desenho ficou pronto, mas quando Dani ia entregar o desenho à sua amiga, outra criança o pegou e o rasgou de propósito.	Como você acha que Dani estava se sentindo?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?	c) Com raiva.
	Experimentação do afeto	Uma pessoa que você gosta muito lhe faz uma visita e dá de presente a você exatamente o que você gostaria de ganhar.	Como você se sentiria nessa situação?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?	b) Alegre.
Tarefa	Envio de mensagens afetivas	Uma menina está na cozinha e chama por um menino. Em seguida, o puxa pelo gorro (que estava em sua cabeça) e o empurra. Logo após, diz para que ele cale a boca. O menino sai andando e não reage.	O que você faria diante dessa situação?	a) Vai até o menino para ver se ele está bem. b) Vai até o educador e conta o que aconteceu. c) Não faria nada.	a) Vai até o menino para ver se ele está bem. b) Vai até o educador e conta o que aconteceu.

⁴ Também havia a possibilidade de a criança participante indicar uma resposta.

Tabela 5 – Descrição das tarefas utilizadas com as crianças participantes

Tarefa	Componente	Descrição	Pergunta	Opções de resposta	Resposta(s) esperada(s) ⁴
				d) Outra resposta. Qual?	
	Recebimento de mensagens afetivas	Dois meninos estão jogando bola no pátio, em um determinado momento, um dos meninos faz um gol e vai correndo abraçar o colega. Os dois se abraçam e sorriem.	Como você acha que os dois meninos estavam se sentindo?	a) Tristes. b) Alegres. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?	b) Alegres.
	Experimentação do afeto	Um menino segura uma criança menor pelo braço e insita outra criança a chutar a bola. Em seguida, outro menino chuta a bola de propósito nas pernas da criança que começa a chorar imediatamente e chama pelo educador.	Como você se sentiria nessa situação?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?	c) Com raiva.

3.2.5 Procedimentos

3.2.5.1 Éticos

Essa pesquisa segue os preceitos do Código de Ética Profissional do Psicólogo (2005), bem como as exigências da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (vinculado ao Ministério da Saúde) e seus desdobramentos. O projeto de pesquisa foi submetido à Plataforma Brasil que o encaminhou para apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CEP-UERJ). A autorização para desenvolver essa pesquisa se deu através do parecer consubstanciado do CEP-UERJ, sob o nº 3.177.947.

Por se tratarem de crianças que estão acolhidas institucionalmente, o responsável pela instituição assinou o TCLE para que pudessem ser aplicados os instrumentos e serem realizados os procedimentos de coleta de dados. Também foi utilizado o TALE para que as crianças pudessem dar sua anuência para participarem da pesquisa, através da assinatura do seu nome. Cabe informar que, em casos especiais, em que a criança não souber escrever seu nome, a pesquisadora gravou em áudio seu aceite, para fins de comprovação.

Para a preservação da identidade das crianças, as imagens utilizadas (sempre com fins de ensino ou em apresentações em eventos científicos) foram borradas utilizando-se um efeito de um programa de computador. Também será vetada qualquer referência nominal em textos produzidos e publicações decorrentes dessa tese. Para tanto, na apresentação de seus resultados serão utilizados, sempre que necessário, os códigos previamente atribuídos aos participantes no momento de preenchimento da Ficha de Identificação.

A autorização judicial para observação e filmagem das crianças em acolhimento não se faz necessária. O Estatuto da Criança e do Adolescente estabelece em seu texto que o responsável pela instituição é o guardião legal das crianças e dos adolescentes que estejam acolhidos e, portanto, pode decidir sobre a participação ou não dos mesmos em pesquisas (Brasil, 1990).

3.2.5.2 Coleta de dados

Primeiramente, foi realizado um contato telefônico com as psicólogas das instituições de acolhimento, em que foi apresentado, em linhas gerais, o propósito da pesquisa e, em seguida, foi agendado um dia para uma reunião presencial com cada uma. Nesse encontro, a pesquisadora entregou a carta de apresentação e o projeto de pesquisa, além de transmitir verbalmente as principais informações a respeito do trabalho e procedimentos em que os participantes estariam envolvidos. Foram esclarecidos os procedimentos gerais relativos à pesquisa e à preservação da identidade das crianças, dos funcionários e da instituição. Após a comunicação do aceite da instituição em participar, um segundo contato foi realizado com as psicólogas das instituições para recolher os documentos assinados pelos responsáveis e para agendamento dos dias para coleta.

Solicitaram-se as fichas de registro com a documentação das crianças para que fossem preenchidas as Fichas de Identificação e os Formulários de Informações Complementares dos participantes. A Ficha de Caracterização da Instituição, também foi preenchida pela pesquisadora, a partir de informações repassadas pelas psicólogas. No dia do preenchimento dos documentos, foram tiradas fotos das instituições, a fim de ilustrar o ambiente físico, além de a pesquisadora ter sido apresentada a algumas crianças que estavam nos locais.

Inicialmente, nas duas instituições, a pesquisadora solicitou à direção uma sala reservada, em que a criança e a pesquisadora pudessem conversar sem serem interrompidas ou ouvidas pelas demais pessoas. Além disso, era importante que o ambiente contasse com poucos estímulos audiovisuais (como livros, brinquedos, quadros e sons de conversa ou música) para que não houvesse dispersão do foco da criança. Na instituição IA-1, a coleta foi feita na sala da Psicologia, enquanto que na instituição IA-2 foi disponibilizada a sala de televisão ou refeitório.

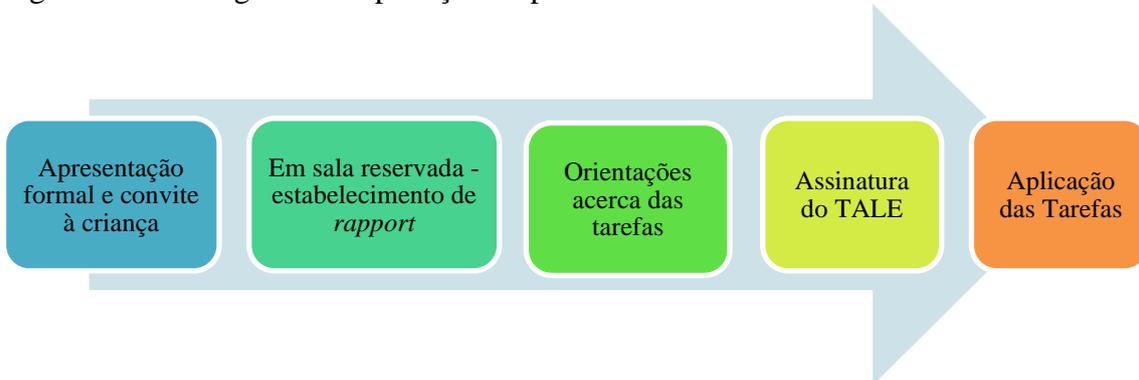
Prontamente, ao chegar para a coleta, a pesquisadora dirigia-se à sala reservada e preparava o material. Foram utilizados: (a) Ficha de Registro de Tarefas com as histórias que seriam narradas durante a Tarefa A; (b) um celular para gravar a sessão em sua íntegra; e (c) um *notebook/tablet* para exibição dos vídeos correspondentes à Tarefa B.

Logo após a checagem dos equipamentos e organização do ambiente, a pesquisadora dirigia-se a uma criança, se apresentava e a convidava para participar da atividade. Os

educadores sociais também ajudavam, encaminhando as crianças para a sala, quando solicitado. Ambas se encaminhavam para a sala onde se iniciava uma breve conversa sobre as preferências da criança, aspectos gerais do seu dia a dia e temáticas sobre as emoções, para que a criança fosse se acostumando ao ambiente e estabelecendo um *rapport* com a pesquisadora.

Antes de ser iniciada a coleta propriamente dita, com a aplicação das tarefas nas crianças selecionadas, havia sido realizado um estudo-piloto com quatro crianças com idades entre seis a nove anos, dois meninos e duas meninas. Todo o protocolo definido foi aplicado a esses sujeitos para que fossem realizados os testes e ajustes necessários em todos os aspectos definidos no método. Em suma, o protocolo definido para a coleta de dados seguiu as etapas ilustradas na Figura 15.

Figura 15 – Fluxograma de aplicação do protocolo de coleta definido



Todas as crianças convidadas concordaram em participar da atividade e assinaram o TALE. Após o aceite por parte da criança, prosseguiu-se dando início à realização da Tarefa A. A pesquisadora contava a história e ditava as opções para que a criança pudesse indicar qual ela gostaria de assinalar. Após a indicação pela criança, a pesquisadora assinalava um “X” na opção ou escrevia a resposta – quando a mesma não constava dentre as opções. Esse procedimento seguiu para todas as histórias correspondentes à Tarefa A. Posteriormente, dava-se seguimento à Tarefa B. Nessa, a pesquisadora exibia os vídeos um por um a criança seguindo procedimento similar ao da Tarefa A.

A ordem de realização das tarefas foi a mesma para todas as crianças. A cada explicação realizada pela pesquisadora a criança era solicitada a repetir o que lhe foi dito, para que se conseguisse confirmar que a criança estava prestando atenção e que tinha entendido o que estava sendo demandado, durante a atividade. Ao final, a criança era questionada sobre o que achou da atividade e essa informação era transcrita pela pesquisadora no campo “OBS” que consta da Ficha de Registro das Tarefas. O preenchimento da ficha era realizado pela própria pesquisadora no momento da coleta dos dados. A duração total da aplicação das duas tarefas

apresentou média de tempo de 7,78 minutos, sendo que a aplicação mais curta foi de cinco minutos e a mais longa de treze minutos.

Para cada uma das situações, em ambas as tarefas, havia à disposição algumas opções de respostas que deveriam ser escolhidas pelas crianças, ao final de cada etapa. A criança também tinha como alternativa não responder nenhuma das alternativas ou, ainda, dar outra opção de resposta.

Havia um intervalo de, em média, cinco minutos entre o final da realização das tarefas com um participante e o início com outro. Esse tempo se fez necessário para que a pesquisadora pudesse arquivar a documentação usada com o participante anterior, preparar o material e a sala, bem como fazer as anotações necessárias. As tarefas eram realizadas com quantas crianças quanto era possível para cada dia, até que foram realizadas as tarefas com todas as crianças previstas. A coleta de dados levou cinco meses para ser concluída.

Ficou acordado com as psicólogas das instituições que quando as crianças, até então com cinco anos, completassem seis anos ou quando fossem acolhidas novas crianças na faixa etária pré-definida para a pesquisa, elas comunicariam isto à pesquisadora, a fim de que também fossem aplicadas as tarefas nesses sujeitos. Assim como na primeira etapa da coleta, também foram respeitados os critérios de inclusão e o protocolo previamente definido.

3.2.5.3 Redução e codificação de dados

As respostas que correspondiam às opções apresentadas pela pesquisadora e que constavam da Ficha de Registro de Tarefas eram assinaladas com um “X”. Nos casos em que as crianças indicavam uma resposta não contemplada na Ficha, esta era registrada à mão pela pesquisadora em espaço destinado a essa finalidade.

Após a aplicação das tarefas, a pesquisadora reservava alguns minutos para atribuir a pontuação correspondente a cada item respondido. Foi atribuído *zero* para respostas consideradas inadequadas (que não eram consideradas de acordo com o conteúdo proposto) e *um* para respostas consideradas adequadas (que eram consideradas de acordo com o conteúdo proposto). Quando as crianças não respondiam ou não sabiam responder ao questionamento, o item não recebia pontuação e era deixado em branco.

Ao final da coleta de dados envolvendo as crianças foi feito o lançamento desses dados em uma planilha *Excel*. Cabe ressaltar que todo material coletado foi catalogado e arquivado para fins de segurança e posterior análise.

3.2.5.4 Análise de dados

Para a caracterização sociodemográfica da amostra foram realizadas análises quantitativas, através de estatística descritiva, para o cálculo de médias, percentuais e desvio padrão. No tocante aos dados obtidos através das tarefas, calculou-se:

- a) Frequência de respostas adequadas assinaladas na realização da Tarefa A, correspondentes ao envio de mensagens afetivas.
- b) Frequência de respostas adequadas assinaladas na realização da Tarefa A, correspondentes ao recebimento de mensagens afetivas.
- c) Frequência de respostas adequadas assinaladas na realização da Tarefa A, correspondentes a experimentação do afeto.
- d) Frequência de respostas adequadas assinaladas na realização da Tarefa B, correspondentes ao envio de mensagens afetivas.
- e) Frequência de respostas adequadas assinaladas na realização da Tarefa B, correspondentes ao recebimento de mensagens afetivas.
- f) Frequência de respostas adequadas assinaladas na realização da Tarefa B, correspondentes a experimentação do afeto.
- g) Média de respostas adequadas assinaladas na Tarefa A.
- h) Média de respostas adequadas assinaladas na Tarefa B.
- i) Diferença, absoluta e em termos percentuais, quanto à faixa etária entre o *grupo um* (seis a oito anos – final da infância) e o *grupo dois* (nove a onze anos – passagem para adolescência) da criança, nas seguintes medidas:
 - Desempenho geral na Tarefa A.
 - Desempenho geral na Tarefa B.

3.3 Estudo 2

3.3.1 Participantes

Participaram dez educadores sociais, seis mulheres e quatro homens, com média de idade de 38 anos ($DP = 12,75$) sendo que o profissional que estava há menos tempo na instituição, tinha três meses na função e o que estava há mais tempo, contava com 18 anos.

Com relação à capacitação, apenas três educadores possuíam curso específico para a função. Sete educadores possuíam, ao menos, a formação básica requerida, porém, os outros três não haviam completado o ensino fundamental. Ademais, quatro educadores sociais haviam

sido contratados para uma função diferente (recreação, faxina, lavanderia e secretaria) e, em outro momento, foram remanejados para a função de educador social.

O regime de trabalho para os educadores sociais da instituição IA-1 era de 24h/72h e para os educadores sociais da instituição IA-2 era de 12h/36h. No tocante à satisfação com o trabalho, três educadores revelaram estar insatisfeitos por conta da irregularidade com que recebiam seus salários.

Excluindo-se os dez educadores sociais mencionados, esse estudo perdeu nove sujeitos possíveis participantes. Um dos educadores sociais da instituição IA-2 trocou de turno de plantão e, por isso, foi preciso interromper a coleta de dados com esse participante. Já com relação à instituição IA-1, houve a perda de oito sujeitos. Um dos educadores faleceu durante o período de coleta, dois foram afastados por motivos de saúde, dois se recusaram a participar e três foram demitidos.

3.3.2 Documentos

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - Termo (Apêndice C) análogo ao descrito no Estudo 1 que, por sua vez, foi apresentado aos educadores sociais para que pudessem dar seu consentimento formal para participar desta pesquisa.

Termo de Autorização para Uso de Imagens de Vídeo - Este termo (Apêndice D) se refere a uma autorização formal para que fossem realizadas filmagens envolvendo as crianças no ambiente institucional, bem como permissão à pesquisadora e ao seu grupo de pesquisa para utilizar o material coletado para fins científicos e de ensino. O documento foi assinado pelo responsável pelas instituições de acolhimento. Um segundo documento desse tipo (Apêndice E), análogo ao apresentado aos responsáveis das instituições participantes, foi apresentado aos educadores sociais para que pudessem autorizar formalmente as filmagens e a posterior utilização das mesmas.

3.3.3 Instrumentos

Ficha de identificação do educador social - Constitui-se em uma ficha (Apêndice I) em que estavam incluídos campos para preenchimento dos seguintes dados: nome da instituição de acolhimento em que trabalha, nome completo do(a) educador(a) social participante e sua data de nascimento, endereço completo e contatos telefônicos e eletrônicos. Cada ficha foi codificada e o código atribuído a cada uma delas foi usado para identificação dos participantes

em todos os demais instrumentos utilizados, a fim de preservar o sigilo. Após preenchidas, foram arquivadas no acervo do grupo de pesquisa o qual a autora deste projeto faz parte.

Formulário de informações complementares do educador social - Constitui-se em um formulário (Apêndice K) em que foram incluídos campos para preenchimento do código pré-definido para cada participante, além de informações relativas a: (1) dados de identificação; (2) dados de formação; (3) dados de atuação profissional; (4) dados sobre o trabalho na instituição.

Ficha de registro de filmagem - Constitui-se em uma ficha (Apêndice M) inspirada e adaptada do estudo realizado por Moraes (2004), que foi utilizada para o registro das sessões de filmagem com os educadores sociais. Há campos para preenchimento do código pré-definido para cada participante, bem como: data da aplicação, horário de início e término da filmagem, sua duração total e o número da sessão. Em seguida, encontra-se uma tabela com colunas correspondentes ao minuto de ocorrência do episódio, categoria, ambiente físico, situação em que se insere e breve descrição. Ao final, há um campo reservado para anotações pertinentes que sejam complementares às observações.

Diário de campo - Instrumento já descrito no Estudo 1 que compõe essa tese de doutorado.

3.3.4 Entrevista

Para a entrevista com os educadores sociais, foi utilizado um roteiro composto por cinco questões. Contudo, antes de realizar as perguntas, era feita uma breve contextualização inicial, como segue, em que lhes era dito:

“No dia a dia do seu trabalho na instituição, você se depara com diversas situações em que as crianças mostram emoções. Por vezes, as crianças, estão tristes e fragilizadas por não estarem em casa e estarem longe de seus pais e familiares. Em outros momentos, ficam felizes por fazerem um passeio ou quando ganham um presente; ficam com raiva quando brigam com outra criança ou quando vocês a colocam para refletir, por exemplo. Enfim, todas essas são situações do cotidiano em que as crianças mostram suas emoções e você – enquanto educador dessas crianças – pode ser levado a fazer algo.

A respeito disso que estamos conversando, ou seja, sobre as emoções, vou lhe fazer algumas perguntas. Não há tempo determinado para responder, nem respostas certas ou erradas, e você deve respondê-las da forma o mais livre possível”. Em seguida, as perguntas iam sendo formuladas.

1. Como você acha que poderia ajudar as crianças a entenderem o que elas estão sentindo como ocorre, por exemplo, quando percebe que uma criança está triste?
2. Como você acha que poderia ajudar as crianças a mostrarem o que estão sentindo, de uma forma considerada adequada, como acontece, por exemplo, quando uma criança fica com raiva durante uma briga por um brinquedo?
3. O quanto você acha importante que as crianças tenham/sintam emoções?
 - a) Pouco importante
 - b) Mais ou menos importante
 - c) Muito importante

3.1 Por quê?
4. O quanto você acha importante que as crianças entendam/saibam o que estão sentindo?
 - a) Pouco importante
 - b) Mais ou menos importante
 - c) Muito importante

4.1 Por quê?
5. O quanto você acha importante que as crianças mostrem o que estão sentindo?
 - a) Pouco importante
 - b) Mais ou menos importante
 - c) Muito importante

5.1 Por quê?

3.3.5 Categorias de observação e definições operacionais

3.3.5.1 Categorias pré-definidas para análise das filmagens

Para análise das filmagens obtidas através da observação dos educadores sociais foram utilizadas categorias pré-definidas, como segue.

- a) **Práticas relacionadas a cuidados básicos**: ações e orientações dos educadores sociais dirigidas às crianças que envolvam cuidados com sua higiene pessoal (ex: dar banho, pentear o cabelo, cortar as unhas, limpar o nariz, etc.), vestuário (ex: vestir a roupa, calçar os sapatos, etc.), sono (colocar para dormir), alimentação (ex: dar café da

manhã/tarde, almoço, jantar, lanche, etc.) e uso de medicamentos (inspirado e adaptado de Kappler, 2017).

- b) **Práticas relacionadas à educação**: ações, orientações e escutas dos educadores sociais dirigidas às crianças que envolvam questões educativas (coercitivas e indutivas) com as crianças, como aquelas voltadas para a observância e cumprimento de regras institucionais e sociais; auxílio em tarefas escolares; apoio ao desenvolvimento da autonomia na realização de tarefas domésticas; e no cuidado a seus pertences (inspirado e adaptado de Kappler, 2017).
- c) **Práticas relacionadas a atividades lúdicas**: ações, orientações e escutas dos educadores sociais dirigidas às crianças que envolvam recreação, entretenimento e a utilização de recursos lúdicos diversos como jogos, desenhos e brincadeiras de pique, por exemplo, (inspirado e adaptado de Corrêa, 2011).
- d) **Práticas relacionadas à competência socioafetiva**: ações, orientações e escutas dos educadores sociais dirigidas às crianças relacionadas à maneira como a criança se comunica e experimenta suas emoções e estados afetivos. Ex.: “Não pode bater no colega”; “Você está triste, mas isso vai passar”; “Não adianta ficar com raiva”, bem como àquelas que promovam/estabeleçam um contato de maior proximidade entre o educador social e a criança, permeadas por comportamentos de cunho afetivo. Ex.: carregar/ficar com a criança no colo, sorrir, abraçar, beijar, acariciar, dentre outras (inspirado e adaptado de Kappler, 2017).

3.3.5.2 Categorias de análise das entrevistas

As categorias apresentadas a seguir não foram pré-definidas, tendo sido produzidas e definidas pela própria autora dessa tese, a partir da análise de conteúdo das respostas fornecidas pelos participantes entrevistados, de acordo com método descrito no item que trata das análises de dados. Para todas as perguntas foi criada uma categoria denominada *sem classificação* em que se agrupavam todas as falas das entrevistas que não puderam ser classificadas em nenhuma das categorias definidas.

Para a primeira questão “Como você acha que poderia ajudar as crianças a entenderem o que elas estão sentindo como ocorre, por exemplo, quando percebe que uma criança está triste?”, foram definidas as seguintes categorias:

- a) **Práticas de diálogo**: pressupõe comunicação verbal e gestual, com a presença de uma discussão entre duas ou mais partes. Utiliza-se de escuta e de fins expositivos,

explanatórios ou didáticos para orientar e/ou acalmar a criança. Ex.: “Chamo para conversar”; “Converso”; “A gente aconselha”; “Pergunto o que *tá* acontecendo”.

- b) **Práticas de cunho afetivo:** acolhimento da criança que se traduz em manifestações afetivas e comportamentos de carinho, conforto e ternura. Presume amparo, acomodação ou aproximação física. Ex.: “Nessa parte de carinho”; “Afeto”; “Sentar perto”; “Pegar no colo”.
- c) **Contextualização e sentido das emoções:** exposição de ideias e argumentos, que busca tornar claro e inteligível o motivo, sentido ou a importância de experimentar uma emoção. Esclarece que as emoções e os sentimentos integram as dimensões psicológicas humanas e seu meio sociocultural, explicando, também, o caráter temporário das situações que fazem emergir as emoções. Ex.: “Nesse momento de tristeza, eu mostro a ele que depois vai ter um momento de alegria”; “Fala o que é certo a fazer para melhorar”; “A tristeza vai passar”.
- d) **Práticas de deslocamento da atenção:** deslocamento da atenção da criança, afastando-a de uma situação, lembrança ou pensamento que gera uma emoção. Atrai a atenção da criança, a convida para assistir algo ou participar de uma atividade, distraindo, entretendo ou ignorando seu estado emocional. Ex.: “Distrair a criança”; “Chamar para brincar, quando está triste”.

Para a questão dois “Como você acha que poderia ajudar as crianças a mostrarem o que estão sentindo, de uma forma considerada adequada, como acontece, por exemplo, quando uma criança fica com raiva durante uma briga por um brinquedo?”, foram definidas as seguintes categorias:

- a) **Práticas de diálogo:** pressupõe comunicação verbal e gestual, com a presença de uma discussão entre duas ou mais partes. Confronta-se a criança a respeito do momento em que esta manifestou uma emoção e a orienta sobre a maneira mais eficiente de exibir seus estados afetivos. Ex.: “A gente conversa”; “Falar que não pode ficar brigando e nem batendo”; “Explicar pra criança né, como eu falei, essa questão de tentar conversar e aprender a tentar dividir os brinquedos e as coisas, mas é difícil pra eles entender”.
- b) **Suporte do educador social:** incentivo para que a criança solicite a assistência de um educador social, sobre como exibir a emoção que está sentindo, quando esta tem dificuldade diante de um impasse, ameaça ou provocação vinda de terceiros. Ex.: “Conversa com o tio ou a tia”; “Eu sempre falo que é pra eles irem até o educador que *tá* próximo e falar com o educador tentar resolver”.

- c) **Contenção física/afetiva:** tomada de atitude em relação à criança afastando-a de pessoa ou objeto potencialmente causador de conflito/desentendimento. Demonstra-se comportamento afetivo através de abraço, carinho, afago ou consolo que procuram envolver a criança e promover conforto. Ex.: “Na hora da briga mesmo, a gente tem que separar”; “Tiro o brinquedo dela”; “*Tá* com raiva? Eu dou abraço”.
- d) **Reflexão pela criança:** direcionamento da criança a um local para que esta pense sobre o seu próprio comportamento, diante de uma manifestação emocional entendida pelo educador social como inadequada. Ex.: “Coloco de castigo”; “Coloco para refletir”; “Deixo num canto”.

Para questão três “O quanto você acha importante que as crianças tenham/sintam emoções? a. Pouco importante b. Mais ou menos importante c. Muito importante. 3.1 Por quê?”, foram definidas as seguintes categorias:

- a) **Facilitador do trabalho:** experimentar emoções tem relação com o reflexo que isso traz para a atuação do educador social junto às crianças, especialmente, a relação de impacto que a figura do educador apresenta nessa relação. Destaca-se a possibilidade de uma assistência mais adequada e maior envolvimento entre a díade. Ex.: “*Pra* gente ajudar elas”; “Porque assim fica melhor de trabalhar”.
- b) **Componente integrante:** evidencia-se como algo próprio do ser humano e de suas relações sociais, enquanto componente que move o indivíduo em direção a uma ação, tomada de decisão, atitude ou comportamento. Engloba aspectos intrapsíquicos do desenvolvimento global de cada pessoa, em todas as etapas do ciclo vital. Ex.: “Eu acho que o emocional é a mola que te impulsiona a tudo”; “Porque a sociedade é assim, vive de emoções”; “Todo ser humano, tanto é bom, quanto é ruim, quanto fica triste, quanto fica alegre”.
- c) **Influência sobre o comportamento:** ação que uma emoção tem no estado afetivo de cada pessoa e sua capacidade de direcioná-la a uma reação, atitude ou conduta específica. Ex.: “Às vezes, você *tá* triste, *tá* pra baixo, não vai fazer nada”; “Se você *tá* alegre, você vai trazer alegria, vai buscar alegria”.

Para a questão quatro “O quanto você acha importante que as crianças entendam/saibam o que estão sentindo? a. Pouco importante b. Mais ou menos importante c. Muito importante. 4.1 Por quê?”, foram definidas as seguintes categorias:

- a) **Gerenciamento dos estados afetivos:** possibilidade de administrar suas próprias emoções, tomando-as como partes integrantes das dimensões intrapsíquicas e socioculturais de todo ser humano. Compreensão do caráter de alternância e gradação dos estados afetivos, trabalhando-se sua constância, estabilidade e comedimento. Ex.: “*Pra* elas aprenderem a conviver com aquilo”; “Que existe todos esses sentimentos e a gente precisa ter um limite de todos eles”.
- b) **Manejo dos estados afetivos em contexto:** reconhecendo o domínio das próprias emoções como um processo de mão dupla em que compreensão e comunicação emocional estão imbricados. A relação íntima de tais componentes impacta na manutenção das interações sociais, em diferentes contextos. Ex.: “A partir do momento que ela [criança] sabe lidar com as suas emoções, ela vai saber também transmitir emoções”; “Como ela pode se comportar diante de cada situação”.
- c) **Identificação das emoções:** consciência, discernimento e discriminação das próprias emoções e as das outras pessoas com o intuito de diferenciar comportamentos que trazem benefícios daqueles que trazem danos. Ex.: “Tem criança que foi espancada e quando você vai dar carinho [...] não sabe o que é, porque não conheceu”; “Às vezes, um sentimento de tristeza pode ser confundido com raiva e isso gerar uma briga”.

Para a questão cinco, “O quanto você acha importante que as crianças mostrem o que estão sentindo? 5.1 Por quê? a. Pouco importante b. Mais ou menos importante c. Muito importante.”, foram definidas as seguintes categorias:

- a) **Reflexo para a prática do trabalho:** possibilita uma atuação mais assertiva ou não, a depender se a criança expressa aquilo o que realmente está sentindo ou se manipula suas reações emocionais, disfarçando, maquiando ou escondendo suas emoções. O tempo de convívio com a criança é um fator diferencial, visto que seu comportamento já é mais bem conhecido pelo educador social. Ex.: “Como a gente já conhece legal as crianças, a gente consegue ver o que elas estão sentindo naquele momento”; “Até facilita *pro* trabalho”; “Então, quando já sabe expressar é muito mais fácil de lidar”.
- b) **Componente integrante:** algo que não se pode reprimir ou esconder, mas que deve ser liberado. Em alguns contextos, apenas emoções que mostrem felicidade e bem-estar, mas não aquelas que mostrem algo negativo. Ex.: “Tem alguns aqui que já conseguem fazer isso, outros não”; “Eu acho que reprimir, esconder um sentimento, eu acho que não faz bem”; “Porque no caso de uma felicidade, uma alegria, de um sentimento bom

é legal, mas exemplo fúria. Na hora da briga. Se ele soltar tudo que tem. Ela vai bater em todo mundo, vai xingar todo mundo”.

- c) **Socialização afetiva:** entendimento de que a criança precisa ser acolhida afetivamente para poder ter confiança para mostrar o que está sentindo. Há um papel ativo do educador social nesse processo, buscando entender e ouvir a criança e reconhecer as situações que possam suscitar determinadas emoções. Ex.: “Então é muito importante a gente saber como lidar com a criança e de saber as situações também”; “Então, você vai ter que buscar ainda”; “Ele não tem um afeto por ninguém ainda e acaba quebrando as coisas”.

3.3.6 Procedimentos

3.3.6.1 Éticos

Além dos procedimentos já descritos no Estudo 1, os educadores sociais que participaram desse estudo também assinaram o TCLE e o Termo de autorização para uso de imagens de vídeo concordando com a sua participação voluntária.

3.3.6.2 Coleta de dados

Para a coleta de dados do Estudo 2, após concordância do responsável pela instituição de acolhimento autorizando a pesquisa, foi realizado um estudo piloto, na instituição IA-1, que contou com a participação de dois educadores sociais. O objetivo foi o de realizar ajustes nas categorias pré-definidas; no tempo de filmagem; e em outros procedimentos gerais. Ademais, a utilização da câmera permitiu que os demais educadores sociais – que viriam a ser participantes da pesquisa – se acostumassem com a presença da pesquisadora e com o processo de filmagem.

Após os ajustes foi dado início a coleta de dados com os educadores sociais. Os profissionais foram abordados, informados sobre os objetivos da pesquisa, e convidados a participarem da mesma. A coleta se deu no ambiente físico da instituição de acolhimento, em dias e horários em que o educador social estava exercendo suas atividades. Seguiram-se as seguintes etapas: (1) apresentação dos objetivos gerais do estudo; (2) leitura e assinatura do TCLE e da Autorização para Uso de Imagens de Vídeo; (3) preenchimento de ficha de identificação e formulário de informações complementares; (4) realização da entrevista

semiestruturada; (5) observações registradas em vídeo. Cabe ressaltar que a realização da coleta estava condicionada à assinatura, pelos participantes, do termo e autorização mencionados.

Os educadores sociais foram filmados, semanalmente, e de modo alternado em diferentes horários do seu plantão na instituição (início da manhã, almoço, período da tarde e jantar), utilizando a técnica do sujeito focal proposta por Altmann (1974), para que fossem identificadas as práticas de cuidado adotadas por eles junto às crianças acolhidas. Realizou-se um total de quatro sessões, com duração de quinze minutos cada, totalizando uma hora de filmagem, por participante.

A técnica utilizada constitui-se em um método de observação naturalística e sua escolha se deu em razão dessa opção possibilitar análises com maior nível de detalhamento e com maiores recursos de se rever as cenas/situações em momentos posteriores aos da observação. O recurso de ser possível rever, quantas vezes forem necessárias, partes do filme ou a filmagem de uma observação na íntegra, paralisar o vídeo em algum ponto, usar *slowmotion* e outros recursos desse tipo, evita que aspectos importantes do que ocorreu deixem de ser adequadamente observados e utilizados para fins das análises.

Em uma revisão da literatura sobre a técnica de registro de vídeo em pesquisas, Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) apontaram que o vídeo permite capturar expressões corporais, faciais e verbais que poderiam passar despercebidas no momento em que ocorressem. Seidl-de-Moura e Ribas (2007) também argumentaram favoravelmente ao uso de registros em vídeo em pesquisas observacionais, especialmente aquelas sobre interações sociais.

A ordem de observação dos educadores sociais não seguiu um critério pré-definido e se deu de forma aleatória, segundo disponibilidade e presença na instituição. Em alguns casos em que o sujeito focal estava ausente no dia da observação, a pesquisadora compareceu em outro dia para a observação do mesmo. A pesquisadora foi observadora não-participante e, segundo Seidl-de-Moura e Ferreira (2005), neste tipo de observação é necessário que o grupo estudado esteja à vontade na presença do pesquisador. Em uma observação em que o pesquisador participa das interações, o mesmo poderá influenciar no comportamento dos demais participantes, mesmo que involuntariamente.

3.3.6.3 Redução e codificação de dados

As gravações referentes às entrevistas com os educadores sociais foram transcritas na íntegra e reservadas para análise. Com relação às filmagens, cada sessão também foi assistida na íntegra e foram transcritos os episódios relacionados às categorias previamente definidas.

Para tanto, foram considerados os quinze minutos de cada observação, o que significa contemplar os sessenta minutos de duração total das filmagens, de cada participante. Os registros das sessões foram anotados na Ficha de Registro de Filmagem e, posteriormente, foram arquivados e reservados para análise.

Os dados sociodemográficos, assim como os relativos às categorias e demais dados referentes às entrevistas e filmagens foram registrados no *software* SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), utilizado para o processamento de testes estatísticos.

3.3.6.4 Análise de dados

Foram contempladas análises através de estatística descritiva, para a caracterização sociodemográfica dos participantes. Para análise qualitativa dos dados relativos ao conteúdo das respostas obtidas através das entrevistas com os educadores sociais foi usada a técnica de análise de conteúdo temático-categorial, proposta por Oliveira (2008), baseada em Bardin (1977). Essa técnica consiste em considerar a totalidade do texto, passando-o por um crivo de classificação gerando categorias. Realizou-se cálculos de frequência de tais categorias obtidas pós-análise de conteúdo. Utilizaram-se também análises quantitativas para cálculo de frequências, bem como de médias, percentuais e desvio padrão, para outros dados coletados.

- a. Análise de conteúdo temático-categorial com cálculo de frequência de evocações da(s) categoria(s) obtidas por meio das entrevistas;
- b. Frequência das categorias de práticas relacionadas a cuidados básicos presentes nas análises de vídeo, por ambiente físico;
- c. Frequência das categorias de práticas relacionadas a cuidados básicos presentes nas análises de vídeo, por situação;
- d. Frequência das categorias de práticas relacionadas à educação presentes nas análises de vídeo, por ambiente físico;
- e. Frequência das categorias de práticas relacionadas à educação presentes nas análises de vídeo, por situação;
- f. Frequência das categorias de práticas relacionadas a atividades lúdicas presentes nas análises de vídeo, por ambiente físico;
- g. Frequência das categorias de práticas relacionadas a atividades lúdicas presentes nas análises de vídeo, por situação;
- h. Frequência das categorias de práticas relacionadas à competência socioafetiva presentes nas análises de vídeo, por ambiente físico;

- i. Frequência das categorias de práticas relacionadas à competência socioafetiva presentes nas análises de vídeo, por situação.

3.3.6.5 Análise de fidedignidade

O procedimento adotado para análise de fidedignidade relativa aos vídeos e às entrevistas seguiram as recomendações indicadas pela literatura (Bakeman, Deckner, & Quera, 2005). Com relação às observações registradas através das filmagens, realizou-se um sorteio aleatório, em que foram selecionados 20% dos vídeos (oito vídeos, de um total de quarenta), conforme estabelecido na literatura a respeito. Em seguida, esse material foi encaminhado para um juiz independente juntamente com um arquivo contendo um dicionário que constava a descrição operacional das categorias pré-definidas. Os índices de concordância tiveram seus valores apresentados como percentagem.

Os percentuais obtidos foram de 99% de concordância para as marcações da categoria *Práticas Relacionadas a Cuidados Básicos*, 96% de concordância para as marcações da categoria *Práticas Relacionadas a Educação*, 77% de concordância para as marcações da categoria *Práticas Relacionadas à Atividades Lúdicas* e 99% de concordância para as marcações da categoria *Práticas Relacionadas à Competência Socioafetiva*. No geral, foi alcançado um índice de 92,75% de concordância, valor considerado excelente.

Com relação às categorias que emergiram a partir das análises das transcrições das entrevistas com os educadores sociais, foi selecionado 30% de todo o material (três entrevistas de um total de dez). Realizou-se um sorteio aleatório, conforme estabelecido pela literatura a respeito e, em seguida, esse material foi encaminhado para um juiz independente. Juntamente com as entrevistas selecionadas, também foi enviado um arquivo contendo um dicionário que constava a descrição operacional das categorias definidas.

Para as categorias relacionadas às perguntas um, dois e três, utilizando-se o *alpha de Cronbach* foram obtidos índices de 100% de concordância, valor considerado excelente pela literatura (Taber, 2018). Nas evocações das categorias “manejo dos estados afetivos” e “gerenciamento dos estados afetivos em contexto” relativas à pergunta quatro e nas categorias “componente integrante” e “socialização afetiva” relativas à pergunta cinco, os índices ficaram abaixo do mínimo necessário. Dessa maneira, realizou-se uma nova rodada com o juiz de fidedignidade para esclarecer tais diferenças, com posterior retorno e obtenção de 100% de concordância nas categorias mencionadas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

[...] A criança que eu fui um dia mora dentro desse adulto que eu me tornei. Na mesma gaveta onde eu guardo os “para de sonhar”, “leva a vida a sério”. E ela representa tudo o que eu quis ser um dia, mas, parei de sonhar e levei a vida a sério. Sim, exatamente como me disseram pra fazer, mas ao contrário de mim, ela nunca desiste. Ela insiste em me fazer sorrir. Essa criança não marcou hora na minha agenda lotada de desculpas. Não pediu licença. Simplesmente abriu a porta e veio me visitar. E como quem fala: ei, você não tá mais de castigo. Ela me olhou e disse a coisa mais séria que eu já ouvi: você quer brincar comigo?

Reverb Poesia, 2017

Os resultados das análises das tarefas com as crianças e das entrevistas e filmagens com os educadores sociais permitiram algumas inferências, sendo os achados e sua discussão apresentados em seções, uma para cada um dos estudos desta tese. Inicialmente, são apresentados e discutidos os resultados obtidos através das tarefas que tinham como objetivo descrever a competência socioafetiva de crianças acolhidas institucionalmente, com base no modelo teórico adotado (Halberstadt et al., 2001). Em seguida, são apresentados e discutidos os resultados obtidos através do exame das entrevistas e filmagens que tinham como finalidade conhecer o que os educadores sociais pensavam a respeito do desenvolvimento da competência socioafetiva e como realizavam sua prática no ambiente institucional. Finalmente, é realizada uma discussão com base nos resultados obtidos nos dois estudos, relacionando-os.

4.1 Estudo 1 – Aspectos do desenvolvimento socioafetivo de crianças acolhidas institucionalmente

Para o componente *envio de mensagens afetivas*, referente à Tarefa A, o cômputo das frequências em cada opção de resposta pode ser visualizado na Tabela 6.

Tabela 6 – Frequência de respostas assinaladas para o componente envio de mensagens afetivas, consonante à Tarefa A

Opções de resposta	N	%
Ajudaria Duda a procurar o brinquedo	18	69%
Pediria ajuda ao professor para lidar com a situação	6	23%
Não faria nada	2	8%
Outra resposta	0	-
Não soube ou não quis responder	0	-

Os dois participantes que não indicaram uma resposta considerada adequada, eram dois meninos (C03 e C04), irmãos gêmeos, com idade de seis anos. Ambos assinalaram a alternativa “Não faria nada”. No Diário de Campo foi assinalado que no dia da coleta, C03 apresentou comportamento bastante agitado e foram necessárias inúmeras investidas, por parte da pesquisadora, para que o participante pudesse manter a atenção na atividade. Tal situação também pôde ser observada através da contabilização do tempo de duração total da aplicação das tarefas. C03 apresentou o maior tempo dentre todos os participantes, totalizando treze minutos. Já com relação a C04, apresentou duração próxima aos demais participantes, total de oito minutos. Porém, de acordo com o registro no Diário de Campo, este último apresentou falta de atenção na atividade, embora não manifestando comportamento agitado, mas, sim, dificuldade para se concentrar nos questionamentos da pesquisadora. Foi necessário repetir a história algumas vezes, bem como as opções de resposta.

Analisando as respostas quanto à adequação ao conteúdo proposto, 92% (n = 24) assinalaram respostas consideradas adequadas (as duas primeiras opções da Tabela 6), indicando que fariam algo para auxiliar o protagonista, e 8% (n = 2) responderam inadequadamente, como representado no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa A, para o componente envio de mensagens afetivas



A indicação de que ajudariam um colega a procurar o brinquedo perdido, assinalada pela maioria dos participantes (69%), aponta que as crianças conseguiram ser sensíveis ao

problema do outro e identificaram que o protagonista da história (hipoteticamente um possível colega de sua classe) estava precisando de suporte. As situações que se apresentam no dia a dia da rotina das crianças são consideradas por Halberstadt et al. (2001) como oportunidades para que possam desenvolver sua competência socioafetiva. Desse modo, à medida que passam por episódios em que são demandados a enviarem uma mensagem afetiva, adquirem habilidades que as tornam gradualmente mais competentes.

Assim como na escola, na instituição de acolhimento, as crianças também se deparam com inúmeras situações em que são demandadas a expressarem o que estão sentindo ou serem fonte de apoio emocional para os pares. Contudo, no ambiente da instituição, por se tratar da residência dessas crianças, as mesmas estão expostas por um período maior de tempo às situações que se apresentam, o que requer habilidades para lidar com outras crianças, adolescentes e adultos que possuem diferentes maneiras de pensar, de se comportar e que têm histórias de vida e influências distintas.

As crianças podem enviar mensagens afetivas através de sua fala e ações, ou seja, qualquer manifestação comportamental que compreenda verbalização e/ou gestos corporais. No caso da Tarefa A, objeto dessa análise, procurar o brinquedo junto com a outra criança envolveu um suporte físico de busca, que não contou com algum tipo de verbalização. Por outro lado, para alguns dos participantes, essa não seria uma opção e, portanto, 23% consideraram pedir a ajuda de um adulto, nesse caso o professor, para lidar com a situação.

Os adultos funcionam como importante fonte de ajuda para que as crianças possam recorrer quando possuem dúvidas ou incertezas sobre o que fazer diante de um cenário desafiador. Assim, as reações e atitudes dos cuidadores servem como uma referência para aprendizagem de formas adequadas de se comportar socialmente e afetivamente (Havighurst et al., 2019).

Para o componente *recebimento de mensagens afetivas*, referente à Tarefa A, o cômputo das frequências em cada opção de resposta pode ser visualizado na Tabela 7.

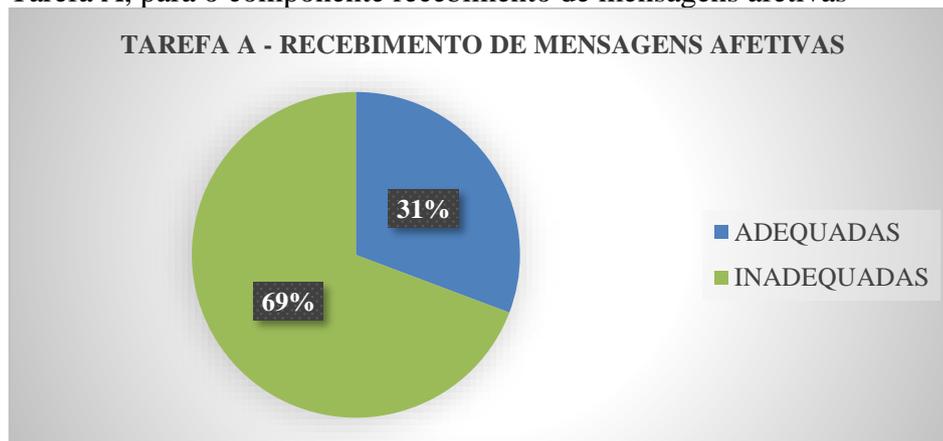
Tabela 7 – Frequência de respostas assinaladas para o componente recebimento de mensagens afetivas, consonante à Tarefa A

Opções de resposta	N	%
Triste	17	65%
Alegre	1	4%
Com Raiva	7	27%
Outra resposta	1	4%
Não soube ou não quis responder	0	-

O participante C03 foi o único que indicou a alternativa “Alegre” como resposta. Como já discutido, esse participante apresentou um comportamento agitado e desatento durante a realização das tarefas e, por isso, acredita-se que essa pode ser uma justificativa para a resposta que forneceu. A indicação desse participante foi considerada uma resposta inadequada. Já o participante C19, assinalou a opção “Outra Resposta”, indicando que o protagonista da história estaria se sentindo “Triste e Com Raiva”, o que foi considerado como uma resposta adequada à pergunta, pois englobava opções esperadas.

Diferentemente do que ocorreu na análise do componente *envio de mensagens afetivas*, para o *recebimento de mensagens afetivas* as respostas com adequação ao conteúdo proposto somaram 31% (n = 8), valor inferior ao número de participantes que responderam inadequadamente, 69% (n = 18), como assinalado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa A, para o componente recebimento de mensagens afetivas



O alto índice de respostas inadequadas se deu, principalmente, em decorrência de a maioria dos participantes indicarem, somente, a opção “Triste” (65%) para apontar como o protagonista da história estaria se sentindo, após ter tido seu desenho rasgado por outra criança. Considerando as diferenças entre raiva e tristeza, como discutido por Cole et al. (2009), nesse caso o objetivo – presentear a amiga com um desenho – foi bloqueado – outra criança rasgou o desenho de propósito –. Assim também como ressaltado por Halberstadt et al. (2001), entende-se que o recebimento de uma mensagem afetiva tem relação com a compreensão das emoções, bem como com a interpretação das intenções das outras pessoas – algo de cunho intencional ou não –. Dessa forma, como foi destacado na história o caráter intencional, através do uso do termo “de propósito”, a emoção esperada (e, portanto, adequada) seria raiva.

Entretanto, acredita-se que pode ser que a falta de informações sobre o desdobramento da história, possa ter dificultado os participantes a terem uma visão mais ampla do

acontecimento. Como a raiva estaria mais relacionada com uma prontidão para agir, tendo a finalidade de recuperar ou equilibrar a sensação de mal-estar sofrida pelo ocorrido (Cole et al., 2009), a indicação da resposta do protagonista – por exemplo, se ele agrediu verbalmente ou fisicamente a outra criança – poderia ter ilustrado melhor aos participantes da pesquisa qual emoção estaria sendo manifestada.

Contudo, de modo geral, certa imprecisão para distinguir raiva de tristeza pode ocorrer até mesmo em indivíduos adultos e isso se deve a diferentes motivos. Ao longo do desenvolvimento, a interpretação equivocada das emoções pode estar relacionada ao próprio processo de aprendizagem emocional. Ao passo que, também, as influências culturais e ambientais podem influenciar a avaliação que cada indivíduo faz, não só daquilo que ele realmente acredita ser a resposta adequada, mas, principalmente, de qual a emoção compatível para determinada situação e determinado contexto (Halberstadt & Gosselin, 2007; Parker et al., 2015).

Há que ser considerado ainda o processo de aquisição de linguagem e, embora algumas crianças a partir dos dois anos de idade já consigam nomear algumas emoções, esse é um processo que se desenrola ao longo da infância e adiante, e demanda o desenvolvimento de outras capacidades de cunho cognitivo e maturação cerebral. Dessa maneira, crianças podem apresentar eventual dificuldade em usar corretamente o nome de uma emoção, utilizando de modo impreciso esses termos, referindo-se mais comumente à tristeza do que à raiva (Machado et al., 2012; Widen & Russel, 2003).

Acredita-se, também, que a utilização do nome “Dani” pode ter influenciado na resposta dada pelos participantes. Na elaboração das histórias, foram escolhidos apelidos que pudessem ser utilizados por meninos e meninas, a fim de minorar interpretações que considerassem respostas esperadas para cada gênero. Por outro lado, de maneira similar, também pode ocorrer de a percepção pessoal de meninos e de meninas ter influenciado suas respostas, tendo em vista que, mesmo diante de uma mesma situação, a interpretação de cada um pode ser diferente, de acordo com o que assimilaram ser respostas aceitas socialmente para o gênero com o qual se identificam (Cecílio et al., 2018; Formiga, 2006).

Nesse estudo, não foi possível realizar inferências sobre isso, pois apenas 30,77% (n = 8) dos participantes eram meninas, tendo quatro delas indicado a alternativa tristeza e quatro assinalado a alternativa raiva. Contudo, cabe considerar que em diferentes sociedades existem expectativas sociais sobre o que se espera das manifestações emocionais da figura feminina e da figura masculina. Embora alguns avanços tenham ocorrido no sentido de minorar as desigualdades de gênero, Formiga (2006) afirma que ainda há sociedades muito centradas na

figura masculina, o que concede a pessoas desse gênero uma “autorização” para se manifestarem de maneira mais expansiva. Assim, como ressaltado pelo autor, muitas vezes, espera-se respostas mais contidas de mulheres e mais explosivas de homens.

As crianças, portanto, por estarem em processo de formação da identidade, estruturação da personalidade e aprendendo a lidar com a comunicação e experimentação afetiva, acabam sendo diretamente influenciadas pelas questões de gênero que, por sua vez, também são constituintes do desenvolvimento de cada indivíduo (Cecílio et al., 2018; Kappler & Mendes, 2019).

Para o componente *experimentação do afeto*, referente à Tarefa A, o cômputo das frequências em cada opção pode ser visualizado na Tabela 8.

Tabela 8 – Frequência de respostas assinaladas para o componente experimentação do afeto, consonante à Tarefa A

Opções de resposta	N	%
Triste	0	-
Alegre	21	81%
Com Raiva	2	8%
Outra resposta	3	11%
Não soube ou não quis responder	0	-

Dois participantes, uma menina de nove anos (C21) e um menino de seis anos (C25), assinalaram a opção “Com Raiva”. Não foram realizadas observações nos dois que indicassem um comportamento desatento à tarefa e, por isso, acredita-se que outro fator pode tê-los levado a assinalar tal resposta. Inibição, falta de clareza diante dos questionamentos ou outras variáveis de cunho mais particular, como uma identificação negativa com a pessoa que tomaram por referência para responder ao questionamento da pesquisadora, podem ter influenciado, dado que 42% dos participantes foram afastados de suas famílias por motivo de negligência.

A respeito da opção “Outra Resposta”, três participantes, sendo uma menina e um menino de seis anos cada (C05 e C16) e um menino de nove anos (C23) apontaram que o protagonista da história estaria se sentindo “Feliz”, o que foi considerado como uma resposta adequada à pergunta, pois possui um sentido de estado afetivo *positivo*, similar à resposta “Alegre”.

Assim sendo, 92% (n = 24) das respostas foram consideradas adequadas ao conteúdo proposto, ao passo que as respostas inadequadas totalizaram 8% (n = 2), como assinalado no Gráfico 4.

Gráfico 4 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa A, para o componente experimentação do afeto



A *experimentação do afeto* engloba a noção de consciência e reconhecimento dos próprios estados afetivos. A alegria, emoção utilizada nessa tarefa, juntamente com a tristeza, são emoções que estão presentes no indivíduo desde tenra idade. Dessa forma, bebês e crianças pequenas já conseguem mostrar seu interesse e aversão diante de um estímulo, através de mudanças observáveis na face, voz e corpo (Lewis, 2010). Possuir experiências tão iniciais com essas emoções, possibilitam ao indivíduo maior habilidade para identificá-las e administrá-las.

Como assinalado por Halberstadt et al. (2001) as regras de exibição das emoções e as expectativas sociais e culturais possuem grande influência na forma como as crianças irão experimentar um estado afetivo positivo, como é o caso da alegria. Ademais, não é só nos casos de emoções reprovadas socialmente, como tristeza e raiva, que as crianças poderão expressar uma reação emocional diferente daquela que ela está sentindo. Elas também precisam aprender a separar e regular, em alguns momentos, a intensidade da alegria que estão sentindo, a depender de como a mesma irá se apresentar e isso dependerá, em boa medida, das referências que a criança teve e tem (Franco & Santos, 2015). Essa capacidade de regulação, é desenvolvida a partir da interação de alguns fatores, como a maturação cognitiva, experiências sociais e expectativas dos cuidadores (Halberstadt et al., 2001; Lindquist et al., 2015; Nóbrega & Minervino, 2011).

Nesse sentido, acredita-se que as crianças que utilizaram o termo feliz, ao invés de assinalarem a resposta “Alegre”, encontram-se em uma etapa de acomodação de conteúdos emocionais, principalmente aqueles relacionados à nomeação das emoções. Dois dos participantes eram crianças com idade de seis anos, idade indicada na literatura como período em que as crianças ainda estão desenvolvendo tais habilidades (Denham, 2019). Porém, uma das crianças possuía nove anos de idade, o que indica que a mesma pode ter alguma dificuldade no tocante à linguagem, particularmente no âmbito das emoções. Contudo, cabe mencionar que a aprendizagem emocional é aprimorada durante todo o ciclo vital do indivíduo, e vai se

tornando cada vez mais complexa com o tempo e a aquisição de habilidades dessa natureza (Denham & Burton, 2003; Halberstadt et al., 2001).

Ao longo do desenvolvimento da linguagem relacionada às emoções, como discutido por Machado et al. (2012), as crianças iniciam a nomeação de emoções *positivas*, utilizando termos mais comuns, como “contente” e “feliz”. É preciso considerar, ainda, que o conhecimento emocional e o aprendizado de outras formas de nomear emoções, depende de um contato com novas palavras e com a capacidade de associar o nome ao sentido da emoção. Esse processo, em boa medida, ocorrerá por meio das interações com pares, cuidadores e professores. Contudo, pode-se pensar, que algumas crianças que foram afastadas de suas famílias em decorrência de abandono, negligência e/ou maus tratos, por exemplo, possam ter ideias distorcidas e até mesmo dificuldade para falar sobre as suas emoções, em função de um processo de luto ou de falta de diálogo com os pais, ou quem cuidava delas, acerca das suas emoções e sentimentos.

Em outros espaços, como a escola, a criança encontra oportunidades de aprender a ler e a escrever e a se relacionar com os outros a partir da aprendizagem de conteúdos acadêmicos que contribuem para seu desenvolvimento cognitivo e, conseqüentemente, também, para o aprendizado de aspectos relacionados a trocas afetivas. Entretanto, sendo o Brasil um país com diversas limitações no setor da Educação Pública, em que as escolas possuem poucos recursos, professores mal remunerados e inúmeros problemas de infraestrutura, por vezes, algumas crianças acabam não recebendo a atenção diferenciada de que precisam. Do mesmo modo, as instituições de acolhimento, apesar das mudanças significativas pelas quais vêm passando desde a criação do ECA (Maia & Williams, 2005), ainda enfrentam problemas importantes, como escassez de recursos financeiros e alta rotatividade de funcionários, que dificultam um atendimento focado nos déficits e carências específicos de cada criança, limitando que estas desenvolvam sua competência socioafetiva de maneira plena.

No que tange à Tarefa B, no componente *envio de mensagens afetivas*, o cômputo das frequências em cada opção pode ser visualizado na Tabela 9.

Tabela 9 – Frequência de respostas assinaladas para o componente envio de mensagens afetivas, consonante à Tarefa B

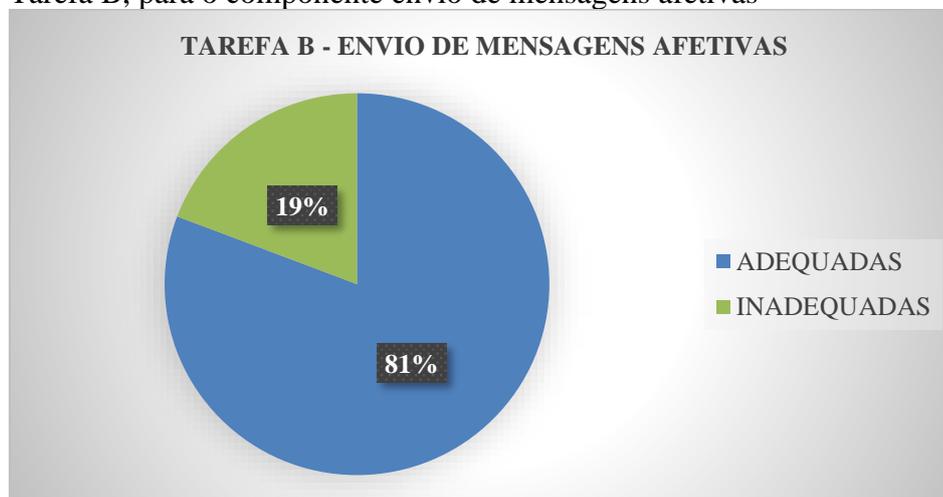
Opções de resposta	N	%
Vai até o menino para ver se ele está bem	1	4%
Vai até o educador e conta o que aconteceu	20	77%
Não faria nada	3	11%
Outra resposta	2	8%
Não soube ou não quis responder	0	-

Três participantes (C03, C04 e C25) relataram que não fariam nada diante da situação. C03 e C04 apresentaram alguns comportamentos de agitação e/ou falta de atenção na atividade, durante a aplicação das tarefas, que podem tê-los levado a assinalar essa opção, assim como discutido anteriormente na análise dos componentes da Tarefa A. Do mesmo modo, a indicação de C25 pode ser justificada levando em conta as problemáticas levantadas ao longo da Tarefa A, para o componente *experimentação do afeto*, como discutido.

Dentre os participantes que indicaram a opção “Outra resposta”, um deles relatou que “Iria mandar a menina parar de bater no menino” (C05) e o outro respondeu que “Iria brigar com a menina” (C15). Ambas as respostas foram consideradas inadequadas, pois não pareceram indicar a busca por solução através de um diálogo argumentativo e, sim, de maneira mais ríspida e agressiva, ao utilizarem os termos “mandar” e “brigar”. Dessa forma, entende-se que a busca pela solução poderia se desdobrar em um novo conflito.

Assim sendo, considerando as respostas no que concerne à adequação ao conteúdo proposto, 81% (n = 21) assinalaram respostas adequadas e 19% (n = 5) responderam inadequadamente, como assinalado no Gráfico 5.

Gráfico 5 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa B, para o componente envio de mensagens afetivas



Diferentemente da Tarefa A, o componente *envio de mensagens afetivas* na Tarefa B trouxe uma situação de conflito entre crianças, em que havia, inclusive, a presença de agressões físicas e verbais. Dessa forma, 77% dos participantes sentiram a necessidade de pedir o auxílio do educador para lidar com a situação, enquanto que na Tarefa A, apenas 23% indicaram que solicitariam o auxílio de um adulto, naquele caso, seu professor. Tal resultado sugere que em casos de brigas e conflitos é possível que as crianças encontrem mais dificuldades para tomar uma decisão sobre o que fazer. Como discutido por Hubbard e Dearing (2004) esses impasses

ocorrem em função de problemas para compreender e regular seus estados afetivos, bem como a capacidade dos outros parceiros, envolvidos na mesma situação, de manejarem seus estados afetivos e comportamentos.

O suporte dado a outras crianças, como foi apontado por C19, que indicou a alternativa “Iria até o menino para ver se ele estava bem”, pode ser algo desenvolvido dentro do próprio contexto institucional. As crianças compartilham umas com as outras as situações de rompimento de laços com a família, porém, tem a possibilidade de formar novos vínculos de amizade com as outras crianças acolhidas. O sentimento de empatia fortalece a união entre os pares e os ajuda no desenvolvimento de competências para lidarem com situações hostis (Moré & Sperancetta, 2010). De outro modo, como discutido por Belsky e Pluess (2009), algumas crianças apresentam uma suscetibilidade diferencial que as predispõe a enfrentarem condições desfavoráveis e de desentendimentos de maneira mais adaptativa, estabelecendo relações mais positivas com os pares, apesar das adversidades.

Para o componente *recebimento de mensagens afetivas*, o cômputo das frequências em cada opção pode ser visualizado na Tabela 10.

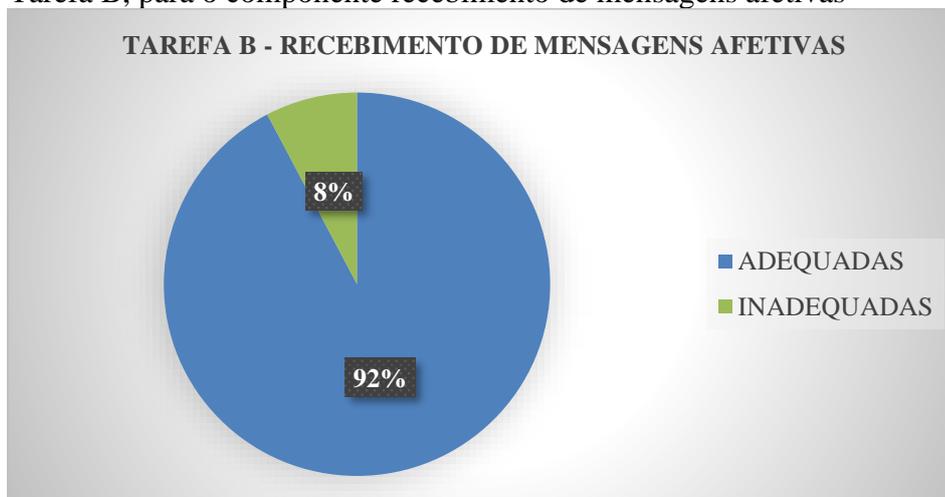
Tabela 10 – Frequência de respostas assinaladas para o componente recebimento de mensagens afetivas, consonante à Tarefa B

Opções de resposta	N	%
Triste	2	8%
Alegre	21	80%
Com Raiva	0	-
Outra resposta	3	12%
Não soube ou não quis responder	0	-

C21 e C25 indicaram a opção “Triste”, considerada uma resposta inadequada para a pergunta. Esses dois participantes também apresentaram desempenho irregular anteriormente, como já mencionado e discutido na Tarefa A, para o componente *experimentação do afeto*. Outros três participantes (C05, C16 e C23) indicaram que o protagonista da história estaria se sentindo “Feliz”, o que foi considerado como uma resposta adequada, assim como ocorreu na análise do componente *experimentação do afeto*, relativamente à Tarefa A.

Considerando as respostas no que diz respeito à adequação ao conteúdo proposto, 92% (n = 24) assinalaram respostas adequadas e 8% (n = 2) responderam inadequadamente, como assinalado no Gráfico 6.

Gráfico 6 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa B, para o componente recebimento de mensagens afetivas



Em comparação com o componente *experimentação do afeto*, referente à Tarefa A que também utilizou a emoção da alegria na história sobre o presente, na análise do componente atual foi requerido que os participantes atribuíssem a emoção a partir da visualização de um comportamento. Receber mensagens afetivas de outras pessoas requer a interpretação das expressões faciais, corporais e as verbalizações dos outros. A análise de todo o contexto – nesse caso, a criança que comemorava um gol que tinha acabado de fazer – também auxiliou na interpretação da emoção do protagonista. Os comportamentos de abraçar e sorrir também são considerados elementos de trocas afetivas que traduzem estados positivos (Kappler & Mendes, 2019) e podem ter ajudado o participante na interpretação da emoção.

Para o componente *experimentação do afeto*, o cômputo das frequências em cada opção pode ser visualizado na Tabela 11.

Tabela 11 – Frequência de respostas assinaladas para o componente *experimentação do afeto*, consonante à Tarefa B

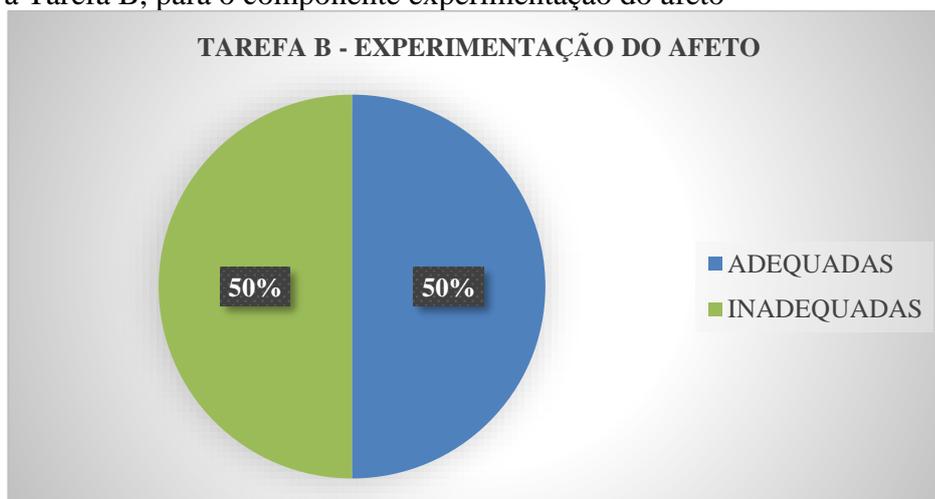
Opções de resposta	N	%
Triste	12	46%
Alegre	0	-
Com Raiva	12	46%
Outra resposta	1	4%
Não soube ou não quis responder	1	4%

C22 não soube responder ao questionamento, porém teve bom desempenho em todos os outros componentes, o que leva a considerar que, nesse caso, pode ter enfrentado alguma dificuldade para interpretar apenas de maneira visual a manifestação emocional. C12 assinalou a opção “Outra Resposta”, tendo indicado que “sentiria raiva e contaria o que havia acontecido para o educador”, o que foi considerada uma resposta adequada, pois englobou uma resposta

esperada. Também nesse componente, como ocorreu na Tarefa A, houve dificuldade para diferenciar raiva e tristeza e, portanto, 46% responderam de forma inadequada a alternativa “Triste”.

Considerando as respostas quanto à adequação ao conteúdo proposto, 50% (n = 13) assinalaram respostas consideradas adequadas e 50% (n = 13) responderam inadequadamente, como assinalado no Gráfico 7.

Gráfico 7 – Frequência de respostas adequadas e inadequadas, relativas à Tarefa B, para o componente experimentação do afeto



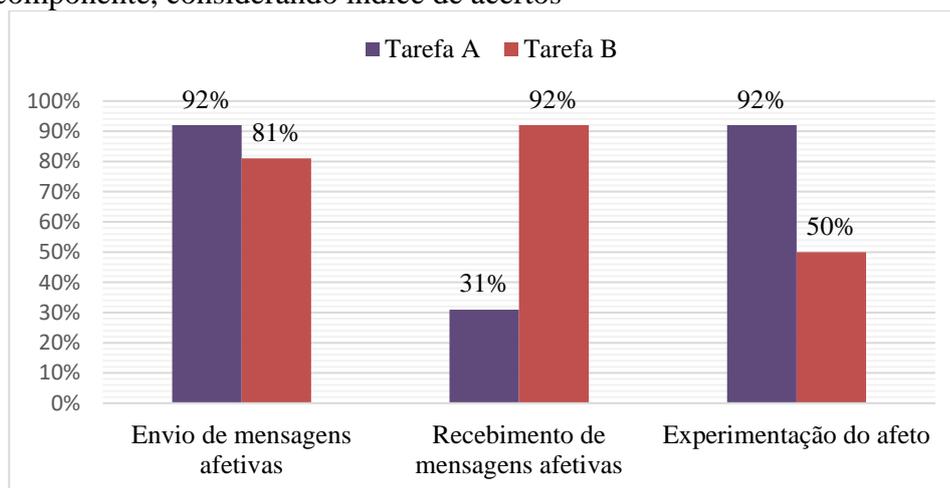
De modo distinto ao ocorrido no componente *recebimento de mensagens afetivas*, referente à Tarefa A, dessa vez, os participantes deveriam indicar como eles próprios se sentiriam na situação e não mais como o protagonista da história teria se sentido. Essa dificuldade em diferenciar as emoções, da mesma forma que ocorreu no componente mencionado, na Tarefa A, leva a considerar as concepções de Halberstadt et al. (2001) sobre a caracterização dos componentes do modelo da competência socioafetiva como sendo indissociáveis. Embora, para fins didáticos e de análise, os três componentes possam ser divididos, eles funcionam de maneira integrada e sistêmica, e em um processo constante de interação.

A questão levantada por C12, indicando o que sentiria e apontando também a necessidade de comunicar o fato a um educador social, ressalta o papel de suporte afetivo que esse profissional cumpria. Como argumentado por Souza e Mendes (2018) e MacCormack et al. (2019), a assistência dos cuidadores e a forma como eles irão realizar a escuta e a orientação da criança ajudam as crianças a entenderem melhor a relação de causa e consequência e a moldarem seu padrão afetivo interno.

No que concerne à análise das médias das respostas adequadas, relativas à Tarefa A, os componentes *envio de mensagens afetivas* e *experimentação do afeto* obtiveram bons índices com 92% cada. Já o componente *recebimento de mensagens afetivas* apresentou apenas 31% de respostas adequadas, com índice bem baixo. No que tange à Tarefa B, os componentes *envio de mensagens afetivas* e *recebimento de mensagens afetivas* apresentaram altos índices de adequação, com 81% e 92%, respectivamente. Entretanto, o componente *experimentação do afeto* apresentou apenas 50% de respostas adequadas.

Os baixos índices de adequação nos componentes mencionados podem ser atribuídos, em boa medida, à dificuldade que as crianças tiveram para diferenciar raiva e tristeza, considerando que a resposta esperada seria “Com Raiva”, em ambos os casos. Todavia, na Tarefa A, o componente *recebimento de mensagens afetivas* apresentou 69% de ocorrências da resposta “Triste”, enquanto que no componente *experimentação afetiva*, da Tarefa B esse índice caiu para 46%, o que pode indicar que a forma de apresentação da Tarefa B, em vídeo, bem como, o fato de nesse último componente, o participante ter sido convidado a se colocar no lugar do protagonista, podem ser consideradas variáveis que influenciaram em sua resposta. Quando comparados os resultados gerais entre a Tarefa A e Tarefa B, encontraram-se índices mais altos na Tarefa A e para o componente *envio de mensagens afetivas*, em ambas as tarefas, como pode ser visto no Gráfico 8.

Gráfico 8 – Comparação do desempenho na Tarefa A e na Tarefa B, por componente, considerando índice de acertos



Para verificar o desempenho de crianças na faixa etária de seis a oito anos (Grupo 1) e crianças na faixa etária de nove a onze anos (Grupo 2), realizou-se uma comparação. Com relação ao desempenho, em uma análise global, o Grupo 1 e o Grupo 2 tiveram melhores

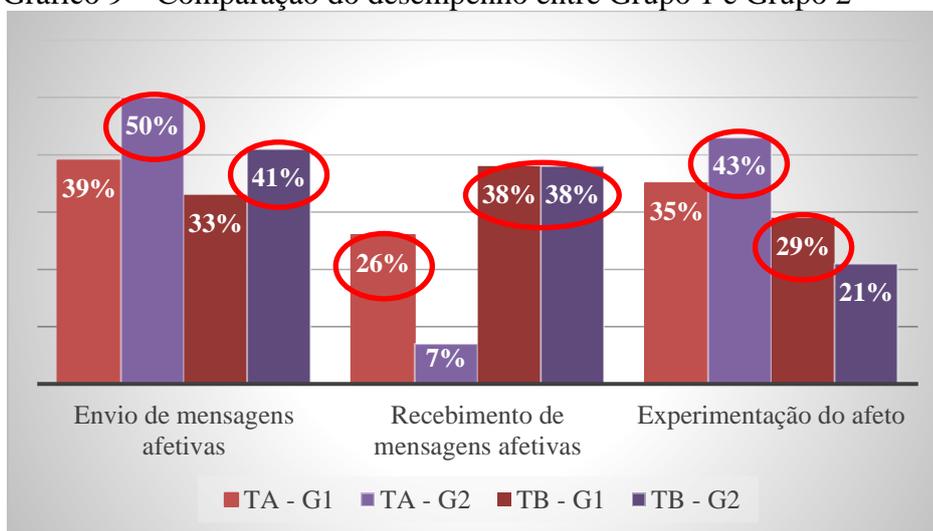
resultados no componente *envio de mensagens afetivas*, relativamente à Tarefa A e pior desempenho na mesma tarefa, para o componente *recebimento de mensagens afetivas*.

A análise dos componentes revelou que o Grupo 2 teve melhor desempenho no componente *envio de mensagens afetivas*, tanto para Tarefa A quanto para a Tarefa B. Pode-se pensar que as crianças mais velhas possuem mais recursos para tomada de decisão, quando demandadas, se comparadas a crianças menores.

Já na análise do componente *recebimento de mensagens afetivas*, o Grupo 1 teve melhor desempenho na Tarefa A e empatou com o Grupo 2 na Tarefa B. Nesse sentido, pôde-se perceber que as crianças de seis a oito anos puderam distinguir melhor as emoções de raiva e tristeza, embora ambos os grupos tenham apresentado índices muito baixos de acertos. Também demonstraram equivalência de capacidade para identificar a emoção de alegria.

Para o componente *experimentação do afeto*, na Tarefa A, o Grupo 2 apresentou desempenho superior, quando os participantes foram solicitados a identificar a emoção de alegria. Porém, para a Tarefa B, o Grupo 1 exibiu percentagem de acertos mais elevada. Esse resultado vai de encontro com o desempenho desse grupo na Tarefa A, para o componente *recebimento de mensagens afetivas*, que indica melhores habilidades dessa faixa etária para diferenciar tristeza de raiva, como pode ser visualizado no Gráfico 9.

Gráfico 9 – Comparação do desempenho entre Grupo 1 e Grupo 2



Acredita-se que a análise dos componentes do modelo da competência socioafetiva trouxe dados importantes para a discussão desse estudo. Destaca-se que alguns participantes, C03, C04, C21 e C25 apresentaram especificidades durante a coleta que influenciaram os resultados obtidos. Desse modo, nenhum dos componentes conseguiu atingir o índice de 100% de respostas adequadas.

O modelo da competência socioafetiva possui uma amplitude maior no que diz respeito à faixa etária dos participantes, visto que outros modelos, como o da competência emocional privilegia estudos com crianças em idade pré-escolar, idade indicada na literatura como etapa de maior entendimento acerca das emoções (Denham, 2019; Halberstadt et al., 2001). As crianças entre seis e oito anos tiveram desempenho melhor quando questionadas a interpretar as emoções, principalmente as de tristeza e raiva, mas apresentaram maior dificuldade no componente *envio de mensagens afetivas*. Isso leva a considerar que esse grupo teve mais dificuldade de tomar decisões rápidas, quando elas se apresentavam.

Ainda que os componentes tenham sido analisados de maneira separada, ficou evidente a conexão dos três, assim como acentuado por Halberstadt et al. (2001), bem como a importância de se considerar o contexto em que se manifestam. Como visto, no *envio de mensagens afetivas*, houve uma demanda menor da figura de cuidado quando se tratava apenas de ajudar uma colega a procurar um brinquedo perdido (Tarefa A) (23%), enquanto que para uma situação de possível exposição a um desentendimento entre outros colegas, os participantes entenderam que precisariam da assistência do educador social (Tarefa B) (77%). Nesse caso, não foi possível verificar a influência do ambiente físico, ou seja, se a criança se comportaria de maneira diferente se o conflito tivesse ocorrido na escola, por exemplo.

Como seres sociais, evitar o contato com os outros e/ou o desenvolvimento de habilidades que conduzam à competência socioafetiva pode trazer prejuízos à sociabilidade e às interações sociais atuais e futuras dessas crianças. O espaço da instituição de acolhimento se apresenta como um diferencial para o desenvolvimento infantil. Como discutido, a interação com pessoas de diferentes idades, vindas de diferentes lugares, pensamentos e formas de se comportar se apresenta como um grande desafio para uma criança que já está passando por um processo de luto pelo rompimento de vínculos com sua família. A adaptação a esse novo meio requer grande habilidade das crianças para serem sensíveis ao meio. Porém, requer também que os educadores sociais se apresentem como guias de ações e comportamentos, orientando e cuidando dessas crianças nas mais diferentes esferas de suas necessidades (Halberstadt et al., 2001; Halberstadt & Parker, 2007).

O comprometimento deste profissional com seu trabalho é de essencial importância para que a criança possa enfrentar a difícil situação em que se encontra e que possa encontrar na instituição um espaço de apoio e oportunidades para desenvolver sua competência socioafetiva. Contudo, sabe-se que o ambiente institucional pode ser considerado um meio de constante mudança pela alta rotatividade de educadores sociais e a entrada e saída constante de outras crianças – considerando o acolhimento e reintegração familiar ou adoção –, revelando um

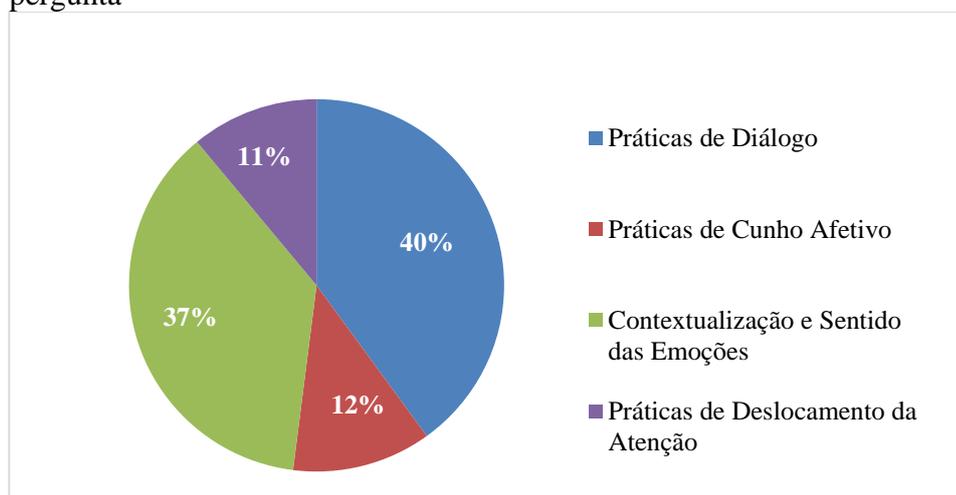
caráter de relações dinâmicas e menos duradouras. Atentando para Halberstadt et al. (2001), que afirmam que afeto e as emoções são elementos primários das interações sociais, é possível reconhecer que o estado afetivo do outro é essencial para o desenvolvimento de uma competência socioafetiva e essa é uma demanda fundamental a todos os educadores sociais.

4.2 Estudo 2 – Crenças e práticas de educadores sociais sobre o desenvolvimento socioafetivo de crianças acolhidas

Com o objetivo de analisar as crenças e as práticas de cuidado de educadores sociais a respeito do desenvolvimento da competência socioafetiva de crianças acolhidas, foram realizadas entrevistas e filmagens com os mencionados profissionais. Serão apresentados e discutidos os resultados obtidos através das entrevistas e, em seguida, aqueles relativos às filmagens.

No tocante às entrevistas e no que se refere à primeira pergunta “Como você acha que poderia ajudar as crianças a entenderem o que elas estão sentindo como ocorre, por exemplo, quando percebe que uma criança está triste?”, foram identificadas na análise das respostas quatro categorias, como pode ser visto no Gráfico 10.

Gráfico 10 – Percentagens de evocação das categorias relativas à primeira pergunta



A categoria com maior número de evocações (40%) foi *práticas de diálogo*, mencionada por 90% (n = 9) dos participantes. De acordo com os educadores sociais, a principal forma de ajudarem as crianças a entenderem suas emoções e seus estados afetivos era através da comunicação, questionando-as sobre como se sentiam e verificando o que poderia estar se

passando, como apontado na fala de ES01: “Eu sempre *chamo ele*. Converso com ele e pergunto o que *tá* acontecendo”.

Para alguns educadores, a escuta de cada criança também era importante para que eles pudessem intervir sobre a queixa, orientando-as, como relatado por um participante.

Quando está triste, normalmente, é aquela busca da conversa. É o entender, primeiro, o que tá passando né?! O porquê tá levando ela a essa tristeza. Pra você tá explicando ela o porquê também, pra ela saber no caso aí, administrar essa questão toda (ES02).

A prevalência de uma comunicação oral, através do diálogo, com escuta e orientação, como aquelas apontadas pelos participantes, são características de culturas ocidentais a que, pode-se considerar, o Brasil faz parte (Ayoub et al.; 2014; Gabatz et al., 2019; Keller, 2017). Essa comunicação afetiva, no entanto, implica uma via de mão dupla e, dessa maneira, o cuidador precisa interpretar os sinais emitidos pelas crianças e demonstrar sensibilidade e responsividade.

A categoria *contextualização e sentido das emoções* atingiu 37% de evocações e foi mencionada por 90% (n = 9) dos participantes. Alguns educadores sociais ressaltaram o caráter temporário das emoções, como relatado por ES01: “Nesse momento de tristeza eu mostro a ele que depois vai ter um momento de alegria, que aquilo vai passar” e por ES06: “[...] explicando que aquela situação ali, mais cedo ou mais tarde, vai passar. É temporário”. Dessa forma, pode-se perceber uma preocupação desses profissionais em orientar as crianças a significarem as emoções que estão sentindo de acordo com a situação pela qual estão passando.

A categoria *práticas de cunho afetivo* atingiu 12% de evocações e foi mencionada por 40% (n = 4) dos participantes. Esses educadores sociais relataram que auxiliam as crianças a partir de um suporte proximal, a fim de estar junto fisicamente da criança, como afirma ES05: “Quando a gente vê uma criança assim eu sento do lado dela [...]” ou, ainda, uma aproximação que promova trocas afetivas, como ressaltado por ES06 “Ai eu vou trago aí, no caso, se for menor trago no colo [...] Aí eu vou e abraço”. Na literatura, as trocas afetivas com as figuras de cuidado são consideradas importantes fatores de proteção ao desenvolvimento e podem estimular a habilidade de compreender melhor seus próprios estados afetivos, contribuindo para uma adaptação positiva da criança ao ambiente em que se desenvolve e a auxiliando em momentos em que a mesma enfrenta alguma adversidade (Ayoub et al., 2014; Halberstadt et al., 2001).

A categoria *práticas de deslocamento da atenção* atingiu 11% de evocações e foi mencionada por 30% (n = 3) dos participantes. Foi relatada pelos educadores como uma forma de distrair a criança, chamando a atenção da mesma para outras atividades ou eventos para que

ela não se concentrasse no problema ou na dificuldade que estava tendo naquele momento. Para esses educadores sociais, essa seria uma forma de ajudar as crianças a entenderem melhor suas emoções, auxiliando-as a passar por aquele determinado episódio de dificuldade, como expresso no relato de ES08.

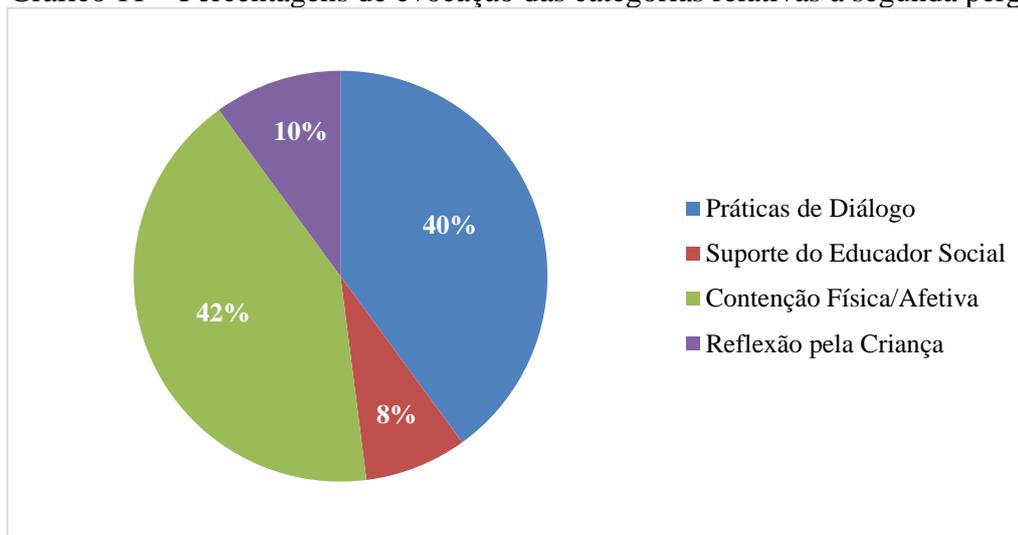
Eu tento sempre [...] distrair. Elas vão melhorando, melhorando e assim vai, entendeu? Cada um tem um jeitinho né?! Eu já tento desconversar, porque, às vezes, se a gente tentar explicar muito... Porque na verdade muita das vezes a gente não sabe muito a situação da criança né?!... que vem pra cá, porque nossa função é só cuidar né e muita das vezes a gente não sabe o porquê que ela veio exatamente. Aí sim, eu tento desconversar da situação. Conversar, brincar, distrair, entendeu? Pra elas tentarem melhorar (ES08).

No caso do último relato, percebeu-se que o educador social levantou a questão de ele e os demais educadores não possuem conhecimento acerca do motivo para o acolhimento das crianças e que isso, de alguma maneira, poderia limitar a sua atuação em momentos em que a criança estivesse tendo dificuldade para lidar com a tristeza, por exemplo. Relatou ainda que, por esse motivo, acreditava que deslocar a atenção da criança para outro objeto ou situação era a única opção. Essa mesma queixa foi relatada por educadores no estudo de Gabatz et al. (2019), em que as profissionais apontaram que conhecer a história de vida da criança poderia contribuir para uma intervenção mais sensível e efetiva junto a elas.

Embora os educadores compreendam que essa é uma estratégia que funciona, ao menos aparentemente, cabe mencionar que deslocar a atenção da criança quando a mesma está com dificuldade para compreender o que está sentindo, pode levá-la a acreditar que suas emoções não devem ter (ou não têm) importância para os outros e, portanto, não devem ter para si mesmo. Falar sobre as próprias emoções e aprender a identificar eventos que as desencadeiam são de extrema relevância para o desenvolvimento da autorregulação emocional. Esta última envolve consciência, processos internos e externos que contemplam capacidades cognitivas e manejo para lidar com as emoções. O contexto e as relações interpessoais são entendidos como cruciais para a eficácia da capacidade de compreensão emocional e autorregulação dos próprios estados afetivos de uma maneira adaptativa (Di Giunta et al., 2017; Halberstadt et al., 2001).

No que diz respeito à segunda pergunta “Como você acha que poderia ajudar as crianças a mostrarem o que estão sentindo, de uma forma considerada adequada, como acontece, por exemplo, quando uma criança fica com raiva durante uma briga por um brinquedo?”, foram identificadas na análise das respostas quatro categorias, como pode ser visto no Gráfico 11.

Gráfico 11 – Percentagens de evocação das categorias relativas à segunda pergunta



A categoria com maior número de evocações (42%) foi *contenção física/afetiva*, mencionada por 90% (n = 9) dos participantes. Essa tomada de atitude inicial para conter ou apartar um conflito, na visão dos educadores sociais, é uma forma de ajudar as crianças a mostrarem aquilo que sentem de uma forma mais adequada, como exposto por alguns participantes: “Na hora da briga mesmo, a gente tem que separar, tem hora que eles não querem conversar na hora que aconteceu, porque ou a gente tá defendendo um ou a gente tá defendendo o outro” (ES01). “Num momento desse você tem que intervir para, num primeiro momento, acabar com o conflito” (ES02).

Houve também um relato de uma contenção mais relacionada a um abraço e toques afetivos que buscassem confortar a criança, auxiliando a demonstrar suas emoções de forma mais oportuna, como no relato de ES10.

Quando a criança tá com muita raiva, muita raiva, eu, I., tenho esse hábito de, às vezes, pegar a criança e dar aquele abraço. Segurar, abraçar e ali conversar. Primeiro acalmar aquela criança. Eu sei que com grandão fica mais difícil, mas os menorzinhos você... no grandão você tem que pegar e dar aquela travada pra conter, mas no menorzinho você tem mania... eu tenho mania de pegar e dar aquele abraço né, pra poder conter (ES10).

Algumas crianças institucionalizadas podem apresentar dificuldade para controlar seus impulsos em decorrência de modelos de comportamento que tinham em um momento anterior ao do acolhimento. Como apontado por Barros e Fiamenghi Jr. (2007), a criança tende a responder a situações de conflito manifestando o mesmo comportamento observado em interações anteriores com suas figuras de cuidado, especialmente os pais. A utilização da contenção física, mencionada pelos educadores em seu discurso, parece ter como objetivo a

proteção, sendo utilizada para assegurar a segurança da criança, bem como dos outros indivíduos envolvidos na situação.

Após um primeiro momento de intervenção física, os educadores apontaram a importância de conversar e ensinar às crianças outras estratégias que possam solucionar um conflito. Dessa maneira, a segunda categoria mais citada por eles foi *práticas de diálogo*, que atingiu 40% das evocações e foi mencionada por 90% (n = 9) dos participantes. Através do diálogo, os educadores sociais acreditaram que poderiam auxiliar as crianças a mostrarem o que sentiam, como ressaltado por ES03: “Só conversando. [...] E cada educador conversa com um de uma vez. Entendeu?”. Já ES04, afirmou que era preciso orientar e confrontar as crianças de uma maneira eficiente para ensiná-las a exibirem suas emoções de uma forma adequada ao contexto.

Se tem um brinquedo só, divide durante um tempo e cada um fica com o brinquedo um pouquinho. Se é da casa, é de todo mundo. Explico pra ela [criança] pra compartilhar e dou uma volta nela, pra ela não brigar, não fazer nada disso e falar que não pode ficar brigando e nem batendo, por mais que a maioria das vezes eles não escutam (ES04).

Da mesma maneira como houve na primeira pergunta, para a segunda pergunta os educadores sociais também entenderam que através da comunicação, exposição e discussão sobre fatos e situações, as crianças conseguiriam expressar seus estados afetivos de maneira adequada. Destacaram-se as questões relacionadas à própria etapa da ontogênese em que os participantes se encontravam. A consciência e interpretação de fatos são habilidades desenvolvidas na infância, porém, esses indivíduos ainda se encontravam em processo de maturação e aprendizado. Portanto, as orientações e as reações dos cuidadores iriam auxiliar a criança a se expressar emocionalmente, ainda que ela não possuísse um entendimento da situação como um todo (Havighurst et al., 2019; Nóbrega & Minervino, 2011).

A categoria *reflexão pela criança* atingiu 10% das evocações e foi mencionada por 50% dos participantes (n = 5). Nesta, os educadores sociais ressaltaram a importância de a criança refletir sobre o comportamento que teve e que isso fez com que a mesma aprendesse a mostrar suas emoções e estados afetivos de maneira mais adequada, como relatado por ES07: “Eu aviso ‘se brigar de novo eu vou botar os dois [as crianças] de castigo’ [...]. Se continuar vão pro castigo, ficam sentadinho ali um minuto”. Porém, não foram relatadas apenas ideias relacionadas ao “castigo”.

O participante ES04 mencionou que, caso a criança estivesse apresentando um comportamento muito agitado, o melhor era deixar que ela se acalmasse primeiro: “Já que brigou, nenhuma das duas [crianças] está merecendo o brinquedo. Depois quando vocês ficarem

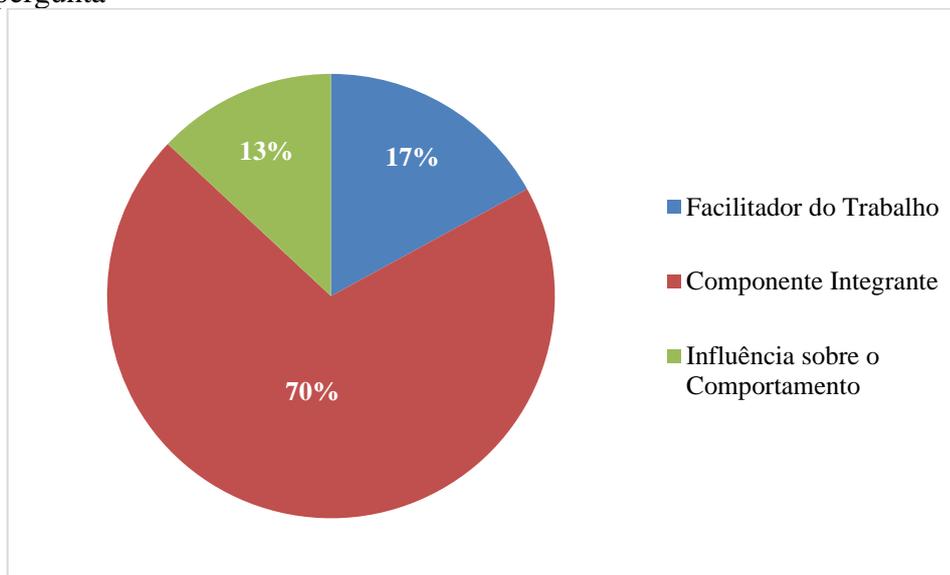
calmos aí o tio pensa se vocês estão merecendo. Então você fazendo isso, eles vão entender que isso é errado e não vão repetir”. Essa orientação, discriminada pelos participantes, juntamente com a indicação de uma *contenção física*, relatada por alguns, parece indicar que os educadores estavam tentando ensinar às crianças a importância de um tempo de pausa. Um momento inicial que pudesse servir para se acalmar e estudar uma possibilidade que pudesse atender os interesses daqueles envolvidos no conflito, e que não fosse resolvido através de agressões.

Nesse sentido, pode-se considerar que essas são maneiras de transmitir às crianças formas mais adaptativas de expressarem suas emoções e sentimentos. Por outro lado, caso o educador manifeste uma fala agressiva, que humilha, desconsidera ou, ainda, ignora o estado afetivo da criança, a mesma pode normalizar tais comportamentos e considerar que esse é o modelo a ser seguido (Barros & Fiamenghi Jr., 2007). Há que se destacar, no entanto, que um simples período de reflexão, em que a criança fica sentada e depois volta à rotina sem nenhuma orientação, pode ser ineficaz, visto que, a depender da idade da criança, ela pode não contar com as capacidades necessárias para refletir sobre seu comportamento e chegar a alguma conclusão que venha a impedi-la de reproduzir um comportamento indesejado.

Levando tais questões em consideração, cabe notar que alguns educadores se referiram a uma orientação mais direta à criança, sobre a melhor maneira de proceder quando estas vinham a se deparar com alguma dificuldade para se expressarem emocionalmente. A categoria que contempla essa orientação foi denominada de *suporte do educador social*, que atingiu 8% das evocações e foi mencionada por 30% dos participantes (n = 3). Esses participantes acreditaram que a criança deveria pedir que eles a auxiliassem a como se comportar, solicitando ajuda, como apontou ES01: “Chega e fala ‘ô tia, tá fazendo isso. Eu vou sair de perto” e ES04: “Eu sempre falo que é pra eles irem até o educador que tá próximo e falar com o educador tentar resolver”. Como mencionado, as crianças imitam as expressões faciais e a linguagem verbal e corporal dos indivíduos e têm seus cuidadores como principal fonte de referência para o modo como se comunicar e experimentar seus estados emocionais (Ayoub et al., 2014; Barros & Fiamenghi Jr., 2007; Halberstadt et al., 2001; Nóbrega & Minervino, 2011).

No que se refere à terceira pergunta “O quanto você acha importante que as crianças tenham/sintam emoções?”, os participantes deveriam, em um primeiro momento, escolher entre as opções “Pouco Importante”, “Mais ou Menos Importante” ou “Muito Importante” e, em seguida, indicar o porquê de sua escolha. Todos os participantes indicaram a alternativa “Muito Importante” e, a partir de suas justificativas, emergiram um total de três categorias para análise, como poder ser visto no Gráfico 12.

Gráfico 12 – Percentagens de evocação das categorias relativas à terceira pergunta



A categoria com o maior número de evocações, na terceira pergunta, foi *componente integrante* (70%), tendo sido mencionada por 60% (n = 6) dos participantes. Para esses educadores sociais é muito importante que as crianças tenham emoções, pois esse é um componente que move o indivíduo em direção a uma ação, sendo um elemento próprio de todos os indivíduos, como ressaltado por ES02 “Eu acho que o emocional é a mola que te impulsiona a tudo. [...] então o emocional é tudo [...]. Então eu acho que a nossa vida é em cima do emocional”. Tal colocação do participante, leva a considerar os apontamentos de Mendes e Kappler (2018) sobre as emoções e o afeto serem parte fundamental da existência humana. Tomado como algo considerado indispensável não só em uma perspectiva evolucionista, que considera sua importância para a sobrevivência dos indivíduos e assim a manutenção da espécie, mas também para o processo de vinculação e relacionamentos interpessoais.

ES04 expôs ainda que isso é próprio do ser humano e que faz parte das relações sociais em todos os ambientes, quando justificou: “Porque a sociedade é assim, vive de emoções. Então a gente tem que aproximar elas [crianças] o máximo da realidade social. Na realidade social em casa, uma criança sente medo, emoção, raiva, alegria”. Isso indica uma preocupação, por parte dos educadores, em não estabelecer distinções entre o que as crianças que estão junto às suas famílias sentem, e o que as crianças que estão acolhidas sentem, considerando, em alguma medida, suas especificidades.

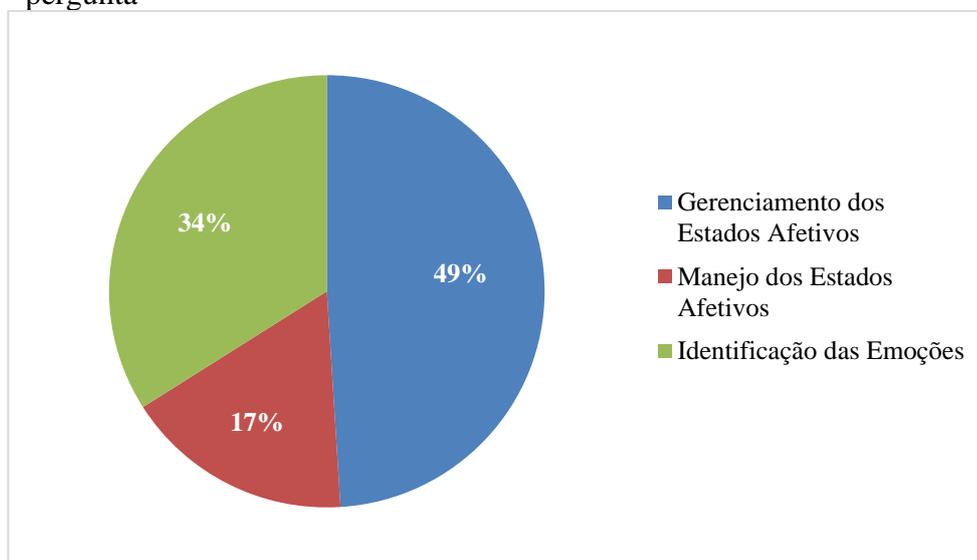
A categoria *facilitador do trabalho* atingiu o percentual de 17% das evocações e foi mencionada por 30% (n = 3) dos participantes. Para esses educadores sociais, as crianças sentirem emoções pode possibilitar uma assistência mais adequada a elas, como ressaltado por

ES05: “Porque assim fica melhor de trabalhar né?! Trabalhar com uma criança que é aberta” e ES01: “Pra gente ajudar elas”. Parece que os educadores sociais trabalham com a ideia de que a partir das informações passadas a eles pelas crianças, eles poderão atuar de maneira eficiente junto a elas. Assim como colocado com Gabatz et al. (2019) e Furtado et al. (2020) a interação com as crianças possibilita que os educadores possuam mais elementos para intervirem de maneira eficiente junto às problemáticas apresentadas.

A categoria *influência sobre o comportamento* atingiu o percentual de 13% das evocações e foi mencionada por 20% (n = 2) dos participantes. Para esses educadores sociais, experimentar uma emoção provoca mudanças observáveis no comportamento, como abordado por ES02: “Às vezes, você tá triste, tá pra baixo, não vai fazer nada, mas se você tá alegre, você vai trazer alegria, vai buscar alegria. [...] O emocional você... não tem como você... ah agora eu tô com raiva e dali a dois segundos eu tô alegre por algum motivo”. Dessa maneira, assim como apontado por Lewis (2010) a respeito das alterações no comportamento, voz e face, os educadores parecem ser sensíveis às expressões das crianças, interpretando assim as emoções que as mesmas estão sentindo.

Com relação à quarta pergunta, “O quanto você acha importante que as crianças entendam/saibam o que estão sentindo?”, os participantes também deveriam, em um primeiro momento, escolher entre as opções “Pouco Importante”, “Mais ou Menos Importante” ou “Muito Importante” e, em seguida, indicar o porquê de sua escolha. Todos os participantes indicaram a alternativa “Muito Importante” e, a partir de suas justificativas, emergiram um total de três categorias, como pode ser visto no Gráfico 13.

Gráfico 13 – Percentagens de evocação das categorias relativas à quarta pergunta



A categoria com o maior número de evocações, na quarta pergunta, foi *gerenciamento dos estados afetivos* (49%), tendo sido mencionada por 40% (n = 4) dos participantes. Para esses educadores sociais, é importante que as crianças saibam o que estão sentindo para que elas aprendam a lidar com as suas próprias emoções, como ressaltado por ES01: “*Pra elas aprenderem a conviver com aquilo. Que existe todos esses sentimentos e a gente precisa ter um limite de todos eles. Conseguir balancear todos eles*”. ES07 relatou a importância de as crianças compreenderem o caráter de alternância dos estados afetivos e de como isso é algo comum, que acontece com todas as pessoas.

Todo ser humano, tanto é bom, quanto é ruim, quanto fica triste, quanto fica alegre. Então você tem que saber desde pequeno trabalhar os seus sentimentos, porque ninguém vive nem só de alegria, nem só de tristeza, nem só de raiva, nem só de amor. Então desde de pequeno a gente tem que saber trabalhar a situação, entendeu? (ES07).

A categoria *identificação das emoções* atingiu 34% das evocações e foi mencionada por 40% (n = 4) dos participantes. Para esses educadores sociais, é importante que as crianças saibam diferenciar as emoções que estão sentindo para que não incorram em erro e tenham uma reação desproporcional, como apontado por ES04: “*Porque pra não acabar confundindo. Às vezes, um sentimento de tristeza pode ser confundido com raiva e isso gerar uma briga*”. Nesse ponto, o educador resalta como a interpretação equivocada de uma emoção pode levar a respostas inadequadas, como discutido no Estudo 1. A fala de ES05 complementou essa questão abordando o reflexo dos sentimentos da criança sobre seu comportamento: “*Porque a criança consegue compreender melhor o que ela tá sentindo e como ela pode se comportar diante de cada situação*”.

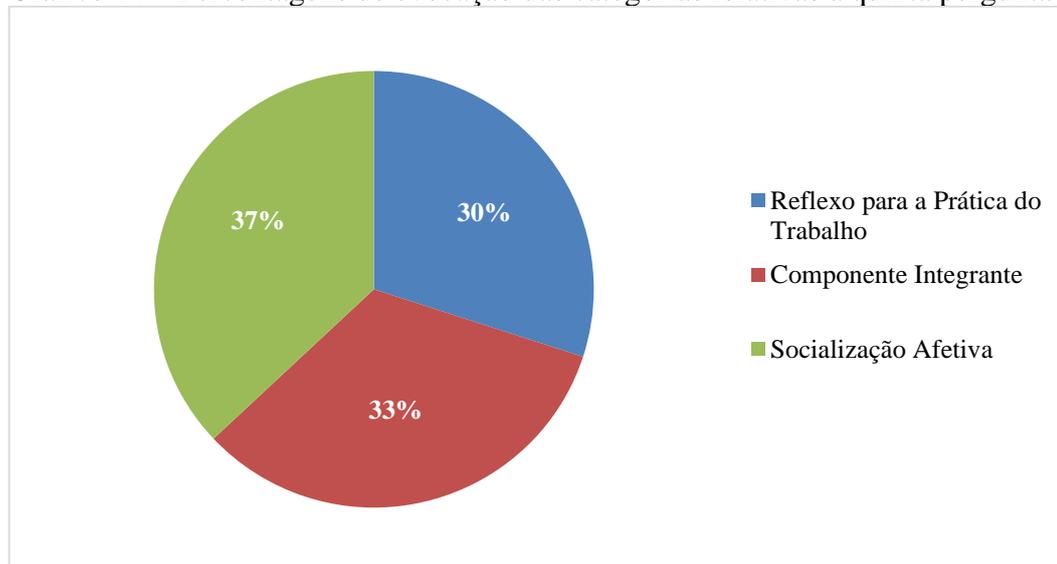
A categoria *manejo dos estados afetivos em contexto* atingiu 17% das evocações e foi mencionada por 30% (n = 3) dos participantes. Para esses educadores sociais, saber o que se está sentindo é importante para que as crianças saibam lidar com situações adversas que se apresentem em fases posteriores ao acolhimento institucional, como assinalado por ES04: “*Saiu daqui eles já tem que ter mudado esse comportamento, então se eles não sabem isso lá fora eles vão acabar fazendo alguma coisa errada. Então eles têm que tá preparado pra saber lidar com as situações*”. Para ES02, essa compreensão das emoções também é muito importante, pois “*a partir do momento que ela sabe lidar com as suas emoções ela vai saber também transmitir emoções*”, o que parece indicar a importância de enviar mensagens afetivas adequadas para as outras pessoas.

As três categorias definidas para essa pergunta têm uma relação direta com as habilidades integradas do modelo de competência socioafetiva. Assim como ressaltado por

Halberstadt et al. (2001), o caráter dinâmico e integrativo dessas capacidades é de fácil compreensão para os parceiros envolvidos em uma interação quando essa comunicação é estabelecida de maneira adequada.

Com relação à quinta pergunta “O quanto você acha importante que as crianças mostrem o que estão sentindo?”, da mesma forma como ocorreu nas perguntas três e quatro, os participantes deveriam, em um primeiro momento, escolher entre as opções “Pouco Importante”, “Mais ou Menos Importante” ou “Muito Importante” e, em seguida, indicar o porquê de sua escolha. Oito participantes indicaram a alternativa “Muito Importante” e dois participantes indicaram a alternativa “Mais ou Menos Importante” e, a partir de suas justificativas, emergiram um total de três categorias, como pode ser visto no Gráfico 14.

Gráfico 14 – Percentagens de evocação das categorias relativas à quinta pergunta



A categoria com o maior número de evocações, na quinta pergunta, foi *socialização afetiva* (37%), tendo sido mencionada por 70% (n = 7) dos participantes. Para esses educadores sociais, a criança precisa se sentir acolhida, querida e entender que aquela pessoa e o ambiente com que está interagindo são fonte de segurança, como ressaltado por ES06.

Eu não posso achar que você tem que se expressar pra mim, porque tem criança que você sente que a criança tá precisando de você sentar e de você conversar, mas tem que criança que você vai ali e você tenta. Às vezes, ela vai se expressar comigo e não dá certo. Ela pode se expressar com a outra e dar certo. Entendeu? (ES06).

Nesse caso, ES06 aponta para a participação do educador como aquele que busca a criança para compreender o que ela está sentindo, em um primeiro momento, e que essa seria uma estratégia utilizada para que a criança possa desenvolver a habilidade de se expressar. No estudo de Furtado et al. (2020), as autoras encontraram um resultado similar, relacionando o

estabelecimento da confiança como um pré-requisito necessário para que os educadores consigam identificar a demanda e realizar uma intervenção, auxiliando as crianças em suas necessidades.

A categoria *componente integrante* atingiu 33% das evocações e foi mencionada por 60% (n = 6) dos participantes. Para esses educadores sociais, as emoções constituem-se em algo que deve ser expressado, como relatado por ES04: “Eu acho que reprimir, esconder um sentimento, eu acho que não faz bem. [...] então, é melhor liberar os sentimentos e não deixar nada guardado é o que eu passo pra eles”. Nessa categoria, diferentemente das outras duas, os educadores apontaram para os reflexos para o próprio desenvolvimento da criança.

Contudo, na visão de alguns profissionais, as emoções entendidas por eles como negativas, não deve ser expressadas da mesma maneira que as positivas, como pode ser observado no relato de ES05: “Porque no caso de uma felicidade, uma alegria, de um sentimento bom é legal, mas exemplo fúria. Na hora da briga. Se ele soltar tudo que tem. Ela vai bater em todo mundo, vai xingar todo mundo”.

As crenças que os cuidadores possuem, consideram as variações culturais e influências sociais sobre quais emoções e em que intensidade que cada uma delas pode ser expressada pelas crianças e em que contexto. Parece haver uma preocupação compartilhada por diferentes sociedades relacionada à expressão de emoções tidas como negativas, como a raiva (Halberstadt & Parker, 2007; Parker et al., 2015), assim como apontada pelo participante. Porém, cabe ressaltar os achados de Hagan et al. (2020) a respeito de cuidadores que não valorizam emoções *negativas*, terem mais dificuldades para identifica-las quando manifestadas pelas crianças. Tal questão pode influenciar diretamente nas práticas adotadas pelos educadores sociais e causar uma intervenção pouco eficaz junto a uma problemática.

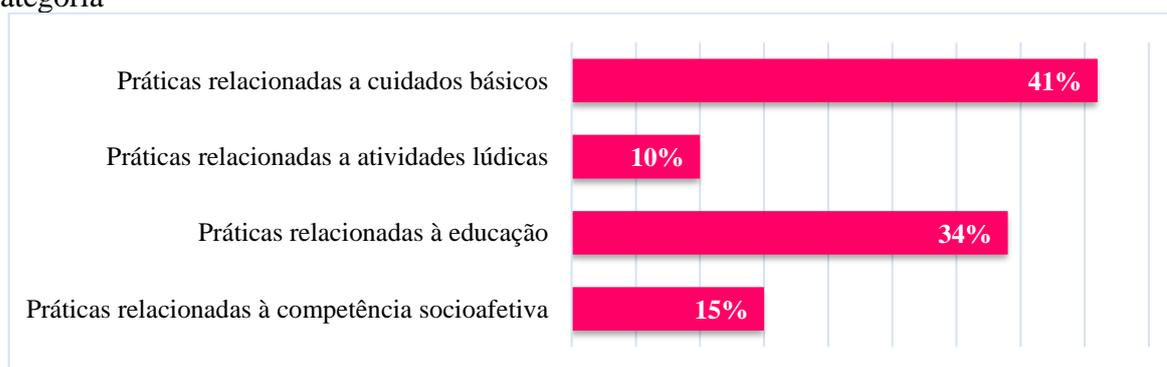
A categoria *reflexo para a prática do trabalho* atingiu 30% das evocações e foi mencionada por 30% (n = 3) dos participantes. Para esses educadores sociais, a expressão das emoções pelas crianças pode auxiliá-los a atuarem de forma mais assertiva e com foco no que é mais importante, como apontado por ES02: “Até facilita *pro* trabalho. Quando ela já sabe transmitir facilita muito o trabalho. Porque você já sabe a abordagem que vai fazer, ne? Quando ela não se expressa, não sabe e tal, dificulta o trabalho”, o que foi complementado pela fala de ES07: “Porque nessa tristeza toda a gente pode ajudar. Tanto na tristeza, quanto na raiva, como em qualquer situação. É muito importante a gente saber, porque você pode ajudar naquele momento, naquela situação, mas se elas não falarem como é que você vai saber?”.

Nesse último relato, pode-se perceber que o educador entende que há um pré-requisito para que as crianças mostrem suas emoções. Essa capacidade pode estar relacionada à idade da

criança e/ou à própria habilidade de cada um em expressar suas emoções. A faixa etária é reconhecida pelos educadores sociais como um fator que está diretamente relacionado à capacidade discutida e que crianças mais velhas estariam mais capacitadas para isso (Furtado et al., 2020), o que demonstra seu conhecimento acerca das etapas do desenvolvimento, especialmente aquelas relacionadas à linguagem e cognição, como indicado na literatura (Nóbrega & Minervino, 2011; Halberstadt et al., 2001).

No tocante às filmagens, foram identificadas 583 ocorrências de práticas de cuidado manifestadas por educadores sociais e direcionadas às crianças. A maior frequência observada foi relacionada à categoria *práticas relacionadas à cuidados básicos* (41%) e a menor frequência obtida foi na categoria *práticas relacionadas a atividades lúdicas* (10%), como representado no Gráfico 15.

Gráfico 15 – Percentuais de práticas manifestadas pelos educadores sociais nas filmagens, por categoria



As *práticas relacionadas à cuidados básicos* envolveram alimentação, cuidados com higiene, vestuário e administração de medicamentos, como pode ser visto na Figura 16, em que a educadora faz um curativo em uma criança.

Figura 16 – Exemplo de práticas relacionadas a cuidados básicos



Fazer curativos e administrar medicações foram práticas muito observadas dentre os cuidados básicos junto às crianças. Na instituição IA-1, havia duas educadoras sociais que se dedicavam, na maior parte do tempo, aos cuidados médicos das crianças, levando-as para tomar vacina, fazendo curativos, estipulando o horário dos remédios, etc. Na instituição IA-2, havia também uma profissional que era encarregada dessas tarefas. Pode-se considerar que a disponibilidade de profissionais especificamente para esse fim revela a grande demanda nessa área, já que, de acordo com as orientações do Conanda (2009), os educadores do próprio plantão de atendimento devem se encarregar dessas tarefas.

Gabatz et al. (2019) destacou a figura de profissionais de enfermagem no ambiente institucional como possibilidade de diminuir problemas mais graves de saúde, atuando na promoção de saúde e assistência mais básica. Na instituição IA-1, dois educadores tinham curso de técnico em enfermagem, porém, não eram eles os responsáveis por tais cuidados junto às crianças. IA-1 contava com uma pediatra voluntária que comparecia uma vez por semana à instituição. Esse auxílio era visto como fundamental, visto que as crianças dependiam do serviço de saúde pública que, por sua vez, contava com inúmeras limitações de horários e vagas para atendimento. Também cabe ressaltar que a maioria dos participantes foi acolhida por motivo de negligência, o que, muitas vezes, contemplava carteira de vacinação desatualizada, problemas odontológicos, questões de ordem física e psicológica, por exemplo.

Os educadores sociais se mostraram atuantes durante os momentos de higiene da criança como as atividades de escovar os dentes, tomar banho e trocar de roupa. Na instituição IA-2, a pia e o box para banho ficavam na área externa, ao lado do pátio. Nesse espaço, havia ampla circulação de pessoas – funcionários e crianças – e, no período de 11:00h às 12:30h, muitas crianças tomavam banho para ir para à escola, enquanto outras chegavam do turno escolar e eram encaminhadas para o almoço.

Em uma das observações realizadas em vídeo pôde ser identificado um pouco dessa rotina de orientação e supervisão, como descrito a seguir.

O educador olhou para uma criança e perguntou a ela “F. já escovou os dentes?”. Não foi possível ver a reação da criança. O educador, então se voltou novamente para a criança e disse “Então guarda e vai colocar a sua roupa da escola”. Em seguida, perguntou novamente a criança se ela havia escovado os dentes e disse “Escova lá”. A criança resistiu e o educador falou “Tem que ir lá. É higiene, pô”. A criança saiu da sala reclamando [não foi possível identificar o que foi dito por ela]. Novamente, após alguns minutos, o educador se aproximou da criança e perguntou se ela já tinha escovado os dentes e a criança respondeu que sim. Então, o educador olhou a boca da criança e disse “Escovou não. Olha só como estão os dentes desse menino” [mostrando para outra funcionária] e, em seguida, pegou o menino pela mão e mostrou para uma segunda funcionária. Depois mostrou para o próprio menino no espelho e disse “Cara, vai lá escovar seu dente, por favor” (ES04).

Houve também um dia em que a pesquisadora foi comunicada que aconteceria uma festa na instituição IA-1 para receber algumas pessoas que realizavam doações. Naquela

oportunidade, educadores e crianças estavam muito agitados e foi possível presenciar uma rotina de banho e vestuário intensa, como exemplificado a seguir.

A educadora transitava pelo corredor da instituição entre os cômodos da rouparia, quarto e banheiro e interagiu com várias crianças ao mesmo tempo. A profissional orientou algumas crianças sobre como deveriam se lavar durante o banho. Em seguida, direcionou-se até o banheiro e questionou algumas meninas se já tinham terminado. No momento seguinte, a educadora chamou uma criança e foi arrumar o cabelo dela na rouparia. Para outras crianças solicitou que fossem escovar os dentes. Depois, a educadora começou a pentear o cabelo de outra criança, também na rouparia, enquanto orientava as demais com relação a como vestir sapato e roupas (ES07).

O diálogo estabelecido entre educador e criança, muitas vezes, como pôde ser observado, nos registros descritos anteriormente, era predominantemente de uma fala impositiva e com poucas oportunidades de a criança expressar sua opinião. No entanto, pareceu ser necessário que os educadores repetissem, algumas vezes, o mesmo comando à criança, visto que as mesmas se apresentaram resistentes a realizar algumas atividades importantes para sua saúde, como escovar os dentes.

Com relação às *práticas relacionadas a atividades lúdicas*, observou-se a proposta de brincadeiras que ocorreram entre educadores sociais e crianças, como pode ser visto na Figura 17, em que há uma interação através de um jogo de totó.

Figura 17 – Exemplo de práticas relacionadas a atividades lúdicas



Apenas 10% das observações registraram práticas desse tipo e, cabe ressaltar, que apenas na categoria *práticas de deslocamento da atenção*, na primeira pergunta realizada na entrevista, alguns educadores sociais mencionaram essa prática, porém, apenas como estratégia para distrair a criança. No estudo de Gabatz et al. (2019), os recursos lúdicos utilizados pelos educadores não foram muito presentes e a justificativa utilizada pelos profissionais para não se envolverem em brincadeiras e outras atividades desse tipo foi a escassez de tempo.

A brincadeira possibilita uma interação mais proximal com a criança o que pode fortalecer os vínculos e trocas afetivas entre a díade (Côrrea & Cavalcante, 2013). Além disso, a brincadeira proporciona a oportunidade de experimentação e manifestação de afetos positivos e negativos que podem auxiliar a criança no desenvolvimento de diversas habilidades emocionais que são fundamentais para a estruturação de uma competência socioafetiva (Kappler & Mendes, 2019; Halberstadt et al., 2001), além de proporcionar a evolução de habilidades sociais, motoras e cognitivas (Silva & Lellis, 2020). A utilização de outros recursos lúdicos, como a exibição de um filme, também cumpre seu papel de aprendizado. Porém, possibilita menos oportunidades de interação, pois ambos acabam se concentrando mais na televisão.

A vivência dentro da instituição de acolhimento e as poucas oportunidades que os acolhidos possuem para interagir socialmente de forma lúdica é uma das restrições impostas pelo ambiente institucional, como discutido por Gabatz et al. (2019). Durante a coleta de dados para a pesquisa, não foi observada nenhuma atividade direcionada promovida pelos educadores sociais para todas as crianças. Houve, apenas, propostas individuais de brincadeira ou convites que partiram das próprias crianças para que os educadores interagissem com elas.

Em um dos registros das observações, o participante ES03 pegou a raquete que estava com uma das crianças e começou a jogar tênis de mesa com mais uma criança. O educador ficava se revezando com as crianças quando alguém perdia e esse pareceu ser um momento de bastante integração entre educador e acolhidos.

Apesar de as crianças possuírem poucas oportunidades de interagir com os educadores, por outro lado, eram realizadas, semanalmente, inclusive aos finais de semana, diversas atividades com grupos religiosos, escolares ou visitantes da região, como representado na Figura 18, que preparam eventos e brincadeiras com as crianças, na instituição IA-1, bem como na instituição IA-2.

Figura 18 – Apresentação teatral na instituição IA-1



No período de observação, na instituição IA-1, a pesquisadora presenciou aulas de capoeira junto aos acolhidos que eram ministradas voluntariamente por um professor em parceria com o CRAS do município, como pode ser visto na Figura 19. Também havia um grupo de um salão de cabeleireiro que ia com frequência à instituição para cuidar do cabelo das crianças (cortes, massagens, penteados, dentre outros). Na instituição IA-2, era comum que as crianças frequentassem cursos de idiomas, reforço e lutas fora do ambiente institucional e, por isso, não foi possível o registro dessas atividades.

Figura 19 – Aula de capoeira na instituição IA-1



As *práticas relacionadas à educação* envolveram tanto orientações sobre como se comportar quanto fazer as tarefas escolares, como pode ser visto na Figura 20.

Figura 20 – Exemplo de práticas relacionadas a educação



Nas duas instituições participantes dessa pesquisa havia profissionais contratadas exclusivamente para auxiliar nas questões escolares das crianças, fazendo a mediação entre instituição e a escola e atuando no reforço escolar. Contudo, alguns educadores sociais participavam ajudando as crianças a fazerem a lição de casa, como o exemplo da Figura 28 mostra. Como apontado por Silva e Lellis (2020), as instituições de acolhimento também são

nichos em que se insere a educação não formal, pois a educação de crianças e adolescentes não se dá apenas em ambiente escolar.

Foi observado também alguns episódios relacionados à orientação acerca do cumprimento de tarefas domésticas. No registro do educador ES02, após uma das crianças terminar sua refeição, o educador sinaliza para ela “O copinho (de suco) tem que lavar” e imediatamente a criança se levantou e se dirigiu para a cozinha. Logo em seguida, o mesmo educador se virou para outra criança que estava almoçando e disse “C. olha o arco do lado do prato da tia, aí. O arco é pra colocar na cabeça”. Após a orientação, a criança colocou o arco.

As práticas educativas de educadores sociais em ambiente institucional, se comparadas àquelas promovidas por pais e outros cuidadores em ambiente doméstico, podem ser assemelhadas, pois pode-se presumir que se estabelecem com base em suas etnoteorias parentais. Muitas vezes, o educador social acaba por agir intuitivamente, reproduzindo a postura que adota com seus filhos em ambiente familiar, com as crianças acolhidas. Como ressaltado pela legislação competente (Conanda, 2009), os educadores sociais são profissionais que devem ser capacitados, orientados e supervisionados pela equipe técnica da instituição (formada por psicólogos e assistentes sociais). Sendo assim, cumprem um papel importante e as práticas educativas e de cuidado utilizadas pelos mesmos em ambiente institucional devem estar de acordo com aquelas que são mais adequadas considerando sua real contribuição para o desenvolvimento infanto-juvenil (Harkness & Super, 2005; Halberstadt et al., 2001).

As *práticas relacionadas à competência socioafetiva* envolveram tanto trocas afetivas que promoviam ou estabeleciam um contato mais íntimo entre educador social e criança, como também orientações por parte do educador sobre como se comunicar afetivamente, como pode ser visto na Figura 21.

Figura 21 – Exemplo de práticas relacionadas a competência socioafetiva



Do mesmo modo como ocorrido nas *práticas de atividades lúdicas*, as *práticas relacionadas à competência socioafetiva* também alcançaram um índice muito baixo (15%) e, quando comparadas às outras práticas observadas, sugerem que os educadores sociais estavam muito envolvidos com atividades de alimentação e higiene, próprias de uma visão higienista (Gabatz et al., 2019). No entanto, identificar e atender às demandas afetivas das crianças, de maneira individual, ao mesmo tempo em que é necessário atuar com muitas crianças e ainda administrar a rotina de trabalho e as atividades nela incluídas, pode ser considerado um grande desafio para a atuação dos educadores sociais. Como discutido por Hagan et al. (2020) sobre a rotina de professores que precisam lidar com as demandas de ensino e organização em sala de aula, aqui pode-se pensar, de maneira análoga, a respeito de como se dá o trabalho dos educadores sociais nas instituições de acolhimento.

Algumas práticas observadas de competência socioafetiva não se manifestaram em situações específicas, mas ocorreram de maneira espontânea. Na Figura 22, pode-se visualizar quando uma criança apenas procura a educadora para abraça-la e a mesma, além de retribuir o abraço, lhe dá um beijo na cabeça.

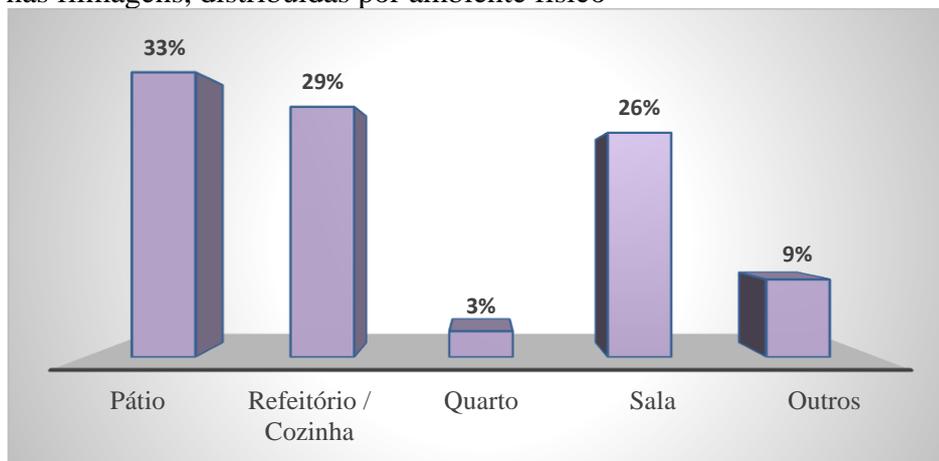
Figura 22 – Educadora e criança se beijam e se abraçam



As práticas relacionadas à competência socioafetiva envolveram, em alguma medida, a promoção e/ou estabelecimento de trocas afetivas. Dessa maneira, pôde ser observado um contato afetivo mais íntimo entre a criança e o educador social que envolveu abraços, beijos, sorrisos, elogios (como falas do tipo: “Você está ficando bonito” ou “Você está um gatinho”), carinhos, afagos, dentre outros comportamentos afetivos.

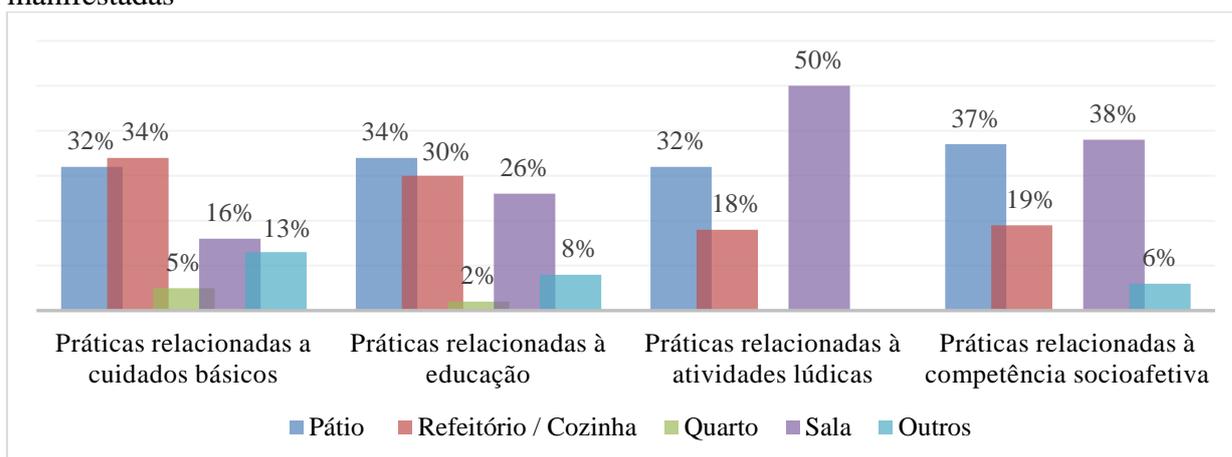
Com relação ao ambiente físico, a maior parte das práticas, 33%, ocorreu nos pátios das instituições participantes, como representado no Gráfico 16.

Gráfico 16 – Percentuais de práticas manifestadas pelos educadores sociais nas filmagens, distribuídas por ambiente físico



Quanto aos resultados relacionados ao ambiente físico, têm seus percentuais discriminados por cada categoria, podendo-se observar que a categoria *práticas relacionadas a cuidados básicos* obteve maior concentração de ocorrências no refeitório (34%) e a categoria *práticas relacionadas à educação* foi mais observada no pátio (34%), enquanto que as categorias *práticas relacionadas à atividades lúdicas* e *práticas relacionadas à competência socioafetiva* tiveram sua maior concentração de ocorrências na sala (50% e 38%, respectivamente), como apresentado no Gráfico 17.

Gráfico 17 – Percentuais das categorias discriminadas pelo ambiente físico em que foram manifestadas



A sala e o pátio eram os ambientes das instituições em que as crianças passavam a maior parte do seu tempo. Foram observadas poucas oportunidades em que os educadores sociais propunham alguma atividade recreativa e/ou de diálogo com as crianças. Em muitos momentos, as interações entre a díade aconteciam em decorrência de um cuidado voltado para higiene, alimentação ou vestuário, por exemplo. Como assinalado pela literatura (Bowlby, 1969/1984), bebês e crianças se aproximam de figuras de cuidado que lhes forneçam alimentação, abrigo e

proteção. Pode-se pensar que também as práticas dos educadores que tenham relação com esses cuidados cumpram um papel importante, pois podem ser consideradas como oportunidades de manutenção e estabelecimento de vínculos entre a díade. Entretanto, a qualidade dessas interações também deve ser considerada. A prática de cuidado, isoladamente observada/ocorrida, não constitui em si algo saudável ou capaz de nutrir positivamente um relacionamento afetivo.

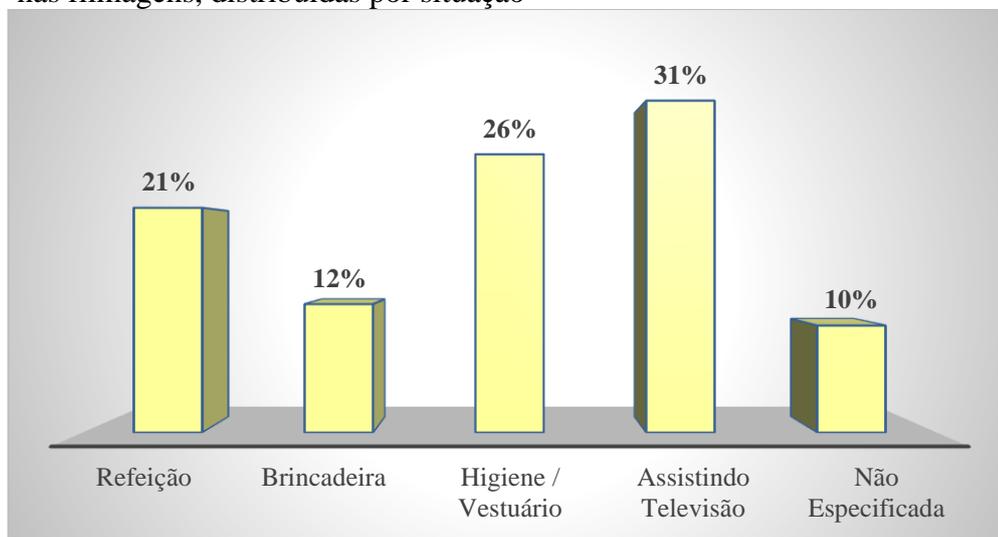
Na sessão de filmagem representada pela Figura 23, por exemplo, ES08 se concentrou apenas em pentear e prender o cabelo da criança e ambas não mantiveram nenhum diálogo.

Figura 23 – Educadora penteia o cabelo de uma criança no pátio



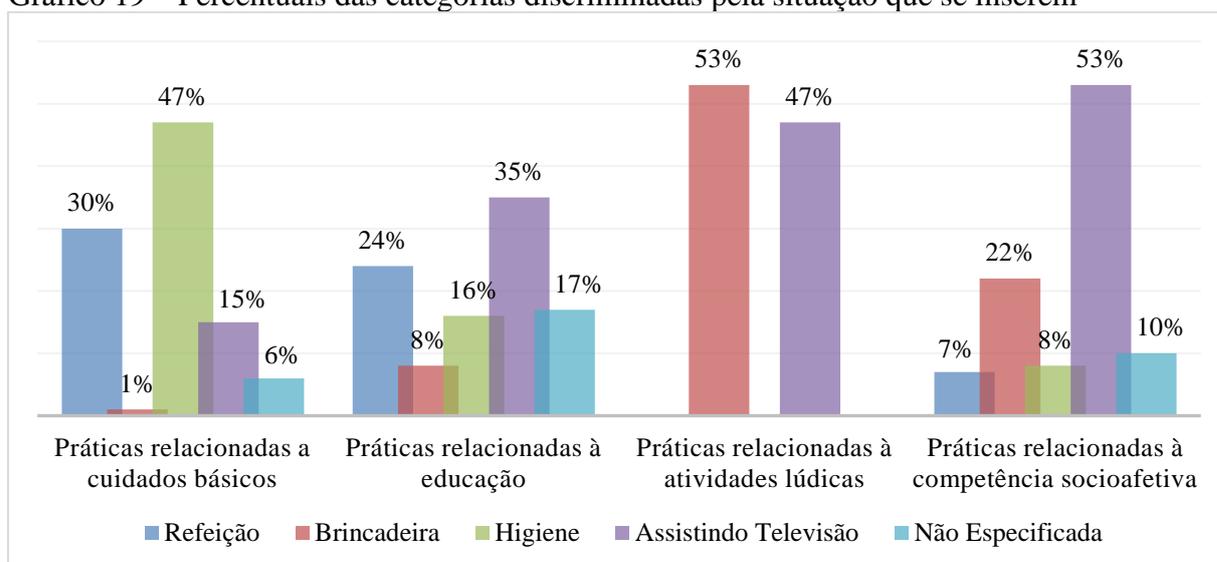
Com relação à situação em que transcorreram, a maior parte das práticas (31%) ocorreram ao longo dos momentos em que as crianças estavam assistindo televisão, como representado no Gráfico 18.

Gráfico 18 – Percentuais de práticas manifestadas pelos educadores sociais nas filmagens, distribuídas por situação



Quando os achados relacionados à situação têm seus percentuais discriminados por cada categoria, pode-se observar que a categoria *práticas relacionadas à cuidados básicos* foi manifestada com mais frequência nos momentos de higiene, e as categorias *práticas relacionadas à educação*, *práticas relacionadas à atividades lúdicas* e *práticas relacionadas à competência socioafetiva* apareceram com maior frequência enquanto as crianças estavam assistindo televisão, como apresentado no Gráfico 19.

Gráfico 19 – Percentuais das categorias discriminadas pela situação que se inserem



Questionar os educadores sociais quanto ao que os mesmos pensam acerca das emoções das crianças possibilita que esses profissionais busquem refletir sobre suas próprias ideias, pois, assim como discutido por Harkness e Super (1986), nem sempre os cuidadores estão preocupados em refletir criticamente o porquê estão agindo da forma como agem. Porém, no meio institucional, eles se apresentam como profissionais que estão prestando um serviço às crianças. Dessa maneira, precisam ter a consciência de que no ambiente profissional é necessário embasar sua atuação nas orientações recebidas pela equipe técnica da instituição e pelo pediatra das crianças, bem como nas informações recebidas através das formações complementares pelas quais passam. É importante que estejam atentos para que não ocorra uma simples reprodução de comportamentos aprendidos com seus próprios pais unida à sua experiência de vida. Cabe, no entanto, ressaltar que o conhecimento que os educadores possuem, de experiências anteriores, enquanto pais ou cuidadores de outras crianças, pode auxiliá-los a lidar com as emoções das crianças, do mesmo modo que contribuem para outras atividades do seu trabalho. Como discutido por Gabatz et al. (2019), os educadores no dia a dia da lida na instituição modificam o espaço e também vão se modificando e se transformando através de sua prática profissional.

Ao longo das entrevistas, algumas categorias se repetiram, reforçando as ideias que os educadores tinham a respeito do desenvolvimento da competência socioafetiva das crianças, o que sublinha que, embora tenham sido analisadas de maneira separada, as capacidades de envio, recebimento e experimentação do afeto ocorrem de forma imbricada, como destacado por Halberstadt et al. (2001). Em alguns momentos, as falas convergiram com as práticas observadas, porém, em outros, não foi possível associar o conteúdo das entrevistas com os registros das filmagens.

Na primeira e na segunda pergunta, os educadores indicaram *práticas de diálogo* tanto para que as crianças entendessem, quanto para que mostrassem o que estavam sentindo. Em tal comunicação afetiva, na visão desses profissionais, estariam presentes conversas, escutas e orientações. Destacaram, ainda, a importância de buscarem compreender o que as crianças estavam sentindo e qual a mensagem que estavam tentando transmitir para que, de alguma forma, pudessem intervir de maneira eficaz sobre a demanda.

Nas filmagens, destacaram-se diversos momentos de diálogo entre educador e a criança. O registro⁵ a seguir, refere-se a uma conversa entre educador e criança durante um momento de *práticas relacionadas a cuidados básicos*, em que o profissional questionava a criança sobre se ela estava sentindo dor e a orientava para não mexer no machucado, pois poderia piorar.

O educador perguntou para a criança “Tá bonito isso aqui? Tá coçando?” e apontou para um machucado que a criança tinha no joelho. Em seguida, perguntou novamente “Não tá coçando?” e a criança respondeu “Esse tá”. Depois a criança apontou para outro machucado localizado em um de seus pés e disse “O outro tá não”. O educador falou “Olha como tá ficando feio. Tá achando que tá ficando bonito?” e a criança respondeu “Não, mas fica doendo”. Durante o diálogo, o educador estava aplicando um remédio no machucado que a criança tinha na perna, com o auxílio de um algodão. Após alguns segundos aplicando o remédio, o educador questionou a criança novamente “Você acha bonito o que você fez ontem?”. A criança respondeu “Não”. O educador perguntou “O que você fez?” A criança tirou o pé que estava apoiado na perna do educador e reclamou. O educador disse “Vai doer mesmo. Vai doer mais vai melhorar. Pera aí.” E continua a passar o remédio no machucado. O educador perguntou para a criança “Tá doendo F.? Tá” e a criança respondeu “Um pouquinho”, em seguida o educador disse “Então tá bom. A tia já vai passar a pomada, tá bom? Oh não pode coçar mais. Tira a mão da boca”. A criança tirou a mão da boca. Em seguida, o educador falou “Dá aqui a perna” e a criança colocou a outra perna por sobre as pernas do educador, que disse para a criança “Não pode coçar F. porque, olha, tá ficando pior. Não tá? Tá melhorando ou tá ficando pior? O que você acha?” e continuou passando o remédio na perna da criança. A criança respondeu, apontando o dedo para um dos machucados em sua perna, “Aqui melhorou” e o educador retrucou “É mais essa aqui você tá coçando ainda. Você não acha? Pode coçar?” e a criança respondeu “Não”, em seguida o educador pergunta “E por que você está coçando?”. A criança respondeu *inaudível* e o educador disse “Todo dia você fala isso pra mim. Todo dia. Não fala?”. O educador finalizou a aplicação dos remédios (ES01).

⁵ Trata-se de uma descrição anotada na Ficha de Registro de Vídeo, em ocorrência registrada a partir da observação do participante ES01.

Também houve diálogos que envolveram conteúdo afetivo, quando analisada a categoria *práticas relacionadas à competência socioafetiva*. No registro a seguir, uma das participantes se implicou na tentativa de fazer com que a criança dissesse o motivo pelo qual estava triste. Nesse caso, a educadora foi sensível ao comportamento da criança e conseguiu interpretar expressões faciais e físicas que indicavam a emoção de tristeza, como pontuado por Ayoub et al. (2014).

Uma educadora arrumava o cabelo de uma criança, para que a mesma fosse encaminhada para a escola. A criança estava com a cara emburrada. A educadora perguntou “Por que você tá assim?” e a criança respondeu “Nada, tia”. A educadora insistiu “Tá triste? O que que *cê* tem?”. Porém, a criança apenas balançou a cabeça em sinal negativo. A educadora então pediu para que ela se sentasse e as duas interromperam o diálogo (ES09).

Confirmou-se também a ideia de que os educadores sociais acreditavam em uma intervenção do tipo proximal quando citaram as categorias *práticas de cunho afetivo* (primeira pergunta), *suporte do educador social* e *contenção física/afetiva* (segunda pergunta) e *socialização afetiva* (quinta pergunta). Em comum, essas categorias trazem relatos acerca de um contato físico que promovia trocas afetivas, como sentar perto, pegar no colo e abraçar; orientação para que as crianças procurassem os profissionais quando estivessem precisando de ajuda – em especial, para lidar com as suas emoções –; e proporcionar um acolhimento à criança para que a mesma pudesse sentir confiança e segurança para se relacionar com o educador.

Esses relatos, quando contrastados com os registros das filmagens puderam ser facilmente identificados. Dois exemplos retratam cenas que estão associadas à fala dos educadores sociais sobre as trocas afetivas, São eles: o episódio representado na Figura 29, em que a educadora fica com a criança no colo enquanto, ambas conversam e sorriem uma para outra; bem como o episódio, representado na Figura 30, em que uma educadora e uma criança se abraçam e a profissional beija a cabeça da criança.

Na terceira e na quinta pergunta, também houve convergência entre as categorias *facilitador do trabalho* e *reflexo para a prática do trabalho*. Os educadores sociais pareceram possuir uma concepção de que as capacidades de sentir e expressar as emoções nas crianças seriam importantes para sua prática de trabalho. Os participantes asseguraram que possuir mais conhecimento sobre a história de vida e motivo do acolhimento da criança, por exemplo, direcionaria seu foco em direção a uma intervenção mais eficiente.

Do mesmo modo, a terceira e a quinta perguntas apresentaram mais duas categorias em comum, denominadas (cada uma) como: *componente integrante*. Em ambas, havia um conteúdo relacionando as emoções como uma dimensão que está presente em todos os indivíduos, sem distinção, e que moveria cada indivíduo em direção a uma ação ou

comportamento. Dessa maneira, seria algo fundamental, que faz parte da experimentação, tal como da expressão afetiva.

O componente *recebimento de mensagens afetivas* que se inseria na avaliação da importância que os educadores sociais atribuíam às crianças entenderem/saberem o que estavam sentindo, apresentou relação com as categorias: *contextualização e sentido das emoções* (primeira pergunta) e *gerenciamento dos estados afetivos, manejo dos estados afetivos e identificação das emoções* (quarta pergunta). Foi explicitado pelos participantes características como a necessidade de as crianças lidarem com as próprias emoções; saberem distinguir qual emoção estão sentindo; lidarem com situações adversas que despertam emoções específicas; e atribuírem destaque ao caráter temporário de todas as emoções, indicando que nenhuma delas deve ser eterna, pois possuem como característica de alternância.

De modo contrastante, pode-se indicar as ideias manifestadas nas categorias: *práticas de deslocamento da atenção* (primeira pergunta), *reflexão pela criança* (segunda pergunta) e *influência sobre o comportamento* (terceira pergunta). Nas categorias citadas, os participantes manifestaram contradição ao relatarem o entendimento de que em casos em que as crianças estão se sentindo tristes ou com raiva, eles tentavam distrai-las, realocando sua atenção para um brinquedo, por exemplo. Em seguida, alguns afirmaram que a criança deveria refletir sobre o seu próprio comportamento para que aprendesse a mostrar suas emoções de maneira adequada e, finalmente, destacaram que as emoções têm um papel chave sobre a manifestação comportamental de todos os indivíduos.

Um dos registros de filmagem, na ocorrência da categoria *práticas relacionadas à competência socioafetiva*, mostrou que, muitas vezes, não havia uma orientação por parte do educador social, mas apenas um gesto, como *um olhar*, indicando que estava reprovando o comportamento da criança – nesse caso, sair do castigo e tentar agredir um colega.

Uma criança ficou cantando e zombando de outra que estava sentada – ela estava sentada por determinação do educador social, que a havia colocado de castigo –. A criança (que estava sentada no banco), então, se levantou e correu atrás, tentando chutar a criança que estava implicando com ela. O educador chamou a criança e olhou em direção a ela. A criança (que estava de castigo) reclamou, dizendo “É ele” (enquanto apontava para o outro par) e, em seguida, voltou a se sentar no banco onde estava (ES03).

Deve-se destacar que a aprendizagem ocorre a partir de modelos de referência e através de orientações verbais sobre como se comportar (Barros & Fiamenghi Jr, 2007). As crianças ainda estão desenvolvendo as capacidades cognitivas e estruturas neurais necessárias para que possam refletir criticamente sobre algum evento (Belsky & Haan, 2011). Dessa maneira, entende-se que é necessária uma capacitação para que os educadores aprendam novas formas

de conduzir e, de fato contribuir para um desenvolvimento socioafetivo saudável, visto que, como apontado por Almeida e Morais (2020), existe uma relação positiva entre formação dos educadores e suas habilidades para lidarem com as emoções das crianças.

As crenças que os educadores sociais possuem a respeito do desenvolvimento socioafetivo de crianças, de modo geral, servem como uma orientação para organizarem seu comportamento e suas motivações para agir diante de uma situação. Embora, crenças não sejam determinantes para o comportamento, elas poderão ser consideradas importantes guias para a forma como os educadores irão atuar junto às crianças acolhidas (Hagan et al., 2020; Harkness & Super, 2006).

Ainda que o estudo de crenças seja ressaltado como importante pela literatura (Hagan et al., 2020; Harkness & Super, 2006), na medida que pode proporcionar uma maior compreensão dos motivos que levam o cuidador/educador a realizar certos tipos de práticas e, baseados nisso, intervir e promover um ajustamento no seu trabalho, nem sempre os educadores sociais estão conscientes dessa necessidade. Na instituição IA-1, os educadores sociais foram bastante resistentes a participarem da pesquisa. Essa instituição estava passando por problemas internos importantes, além de dificuldades financeiras, o que estava levando ao atraso no pagamento de todos os funcionários. Foi preciso um esforço para esclarecer os objetivos da pesquisa, para que eles se sentissem seguros para participar.

Na instituição IA-2, apenas um educador (ES03) foi resistente, por vezes, deixando a pesquisadora esperar por ele sem motivação aparente, respondendo a pesquisa com respostas curtas e diretas e demonstrando desconforto com a presença da câmera em alguns momentos. No entanto, cabe ressaltar, que em nenhum momento ele verbalizou que não gostaria de participar da pesquisa. Os demais, da mencionada instituição, foram bastante receptivos e prestativos.

Nessa pesquisa quatro participantes haviam sido remanejados de outras funções e dois haviam atuado como voluntários antes de assumirem a função de educador social, dado que também foi encontrado no estudo de Costa et al. (2018). Esse tipo de remanejamento é preocupante porque pode indicar que esses profissionais não participaram de uma seleção específica para o cargo e isso pode influenciar, portanto, a forma como desempenham a nova função. Os educadores sociais podem ter a ideia equivocada de que para cuidar de uma criança basta ter experiência na área ou ser pai e mãe. No entanto, é necessário que esses profissionais recebam qualificação para atuação. Conhecimento sobre a legislação, sobre o desenvolvimento infantil, em especial, sobre vínculos afetivos e emoções, bem como conhecimento sobre as políticas públicas e questões sociais são alguns temas que precisam ser melhor discutidos com esses profissionais.

4.3 Práticas de educadores sociais e o desenvolvimento da competência socioafetiva de crianças acolhidas institucionalmente

Os resultados e sua discussão propiciados pelos Estudos 1 e 2 possibilitaram algumas reflexões adicionais a partir de sua articulação que serão discutidas nessa seção. Foi possível observar que, embora mudanças substanciais tenham ocorrido nas últimas décadas, principalmente em decorrência de mudanças na legislação, como o ECA (1990) e diretrizes estabelecidas pelo Conanda (2009), há muito que precisa ser ajustado. Os educadores sociais, através da entrevista, a que foram submetidos no Estudo 2, declararam a importância de as crianças sentirem, mostrarem e entenderem suas próprias emoções. Tais afirmações indicaram o entendimento, por parte desses profissionais, da relevância que a dimensão afetiva tem, tal como do seu papel enquanto agente de socialização.

No entanto, a análise das práticas adotadas por esses profissionais nas instituições revelou uma certa falta de conexão com o discurso apresentado na entrevista. Práticas ainda muito voltadas para cuidados assistenciais, como higiene e alimentação, estão presentes em detrimento de outras. Tais práticas têm um papel fundamental para a saúde dos acolhidos, porém, como ressaltado por Bowlby (1982/2006), o predomínio de cuidados estritamente assistências é prejudicial para o desenvolvimento afetivo e da personalidade da criança. Os momentos de cuidado podem ser vistos como oportunidades para o estabelecimento de trocas afetivas, conversas, escutas e orientações que poderiam promover o desenvolvimento da competência socioafetiva, o que configura uma intencionalidade pedagógica inerente à prática realizada. A ausência dessas interações torna o ambiente empobrecido de atividades desafiadoras e complexas para as crianças, dificultando que as mesmas adquiram diversas habilidades (Heumann & Cavalcante, 2018).

Fatores como poucos funcionários, horários rígidos de rotina, longos turnos e insatisfação com o trabalho podem desgastar o educador social e afetar a maneira como o mesmo exerce sua atividade laboral. Os regimes de plantão dos educadores variaram de acordo com a instituição de acolhimento na qual atuavam. Considerando as duas instituições participantes, a IA-1 tinha regime de trabalho de 24h/72h, enquanto a instituição IA-2 trabalhava em turnos de 12h/36h. O Conanda (Brasil, 2009) sugere que o regime de trabalho seja de 12h/36h, para que o mesmo profissional esteja envolvido nas mesmas tarefas, como fornecer o jantar e colocar para dormir, pois isso possibilitaria maior vinculação e criaria uma rotina mais fácil de a criança prever.

Na instituição IA-1, os educadores sociais chegavam às sete horas da manhã e tomavam café. Havia pouco ou nenhum diálogo com o plantonista que tinha ficado no plantão anterior e, portanto, ficava a cargo de cada profissional, quando chegasse à instituição, ler o relatório de

plantões em que eram anotados os acontecimentos, ao longo de vinte e quatro horas de trabalho. Alguns educadores já davam início à rotina de trabalho sem realizar a leitura do que havia sido escrito no relatório. Após o café, frequentemente, os educadores iniciavam a rotina de banho das crianças. Em seguida, as levavam para a quadra, para a sala de recursos e/ou para sala de reforço escolar – atividades que faziam até que fossem encaminhadas para o almoço.

Por volta de onze horas da manhã, as crianças eram direcionadas ao refeitório para que pudessem almoçar. Aquelas com idade entre dois e três anos eram posicionadas em cadeirinhas de alimentação, enquanto as com idade entre quatro e cinco anos sentavam em uma mesa mais baixa, com cadeiras pequenas e já se alimentavam sem ajuda de um adulto. As crianças maiores de seis anos sentavam-se em cadeiras e mesas maiores, assim como os funcionários.

Após o almoço, as crianças que estudavam eram direcionadas à escola, enquanto que aquelas que ficavam em casa ou que haviam retornado da escola, com idade até cinco anos, eram encaminhadas para o berçário e dormiam até às 14h30. Após esse descanso, as crianças ficavam por um tempo na sala de TV e/ou iam para a quadra da instituição para brincadeira livre. Ao longo dessa rotina, com horários bem definidos para chegada e saída da escola, refeição e soneca, os educadores sociais se revezavam para almoçar. Alguns deles realizavam as refeições junto com as crianças e não tiravam uma pausa para descanso. De acordo com os próprios profissionais, ao serem questionados pela pesquisadora, essa era uma opção própria e não determinada pela instituição. Assim como no almoço, o lanche e o jantar também eram períodos em que os educadores sociais se alternavam para fazer as próprias refeições e alimentar e supervisionar as crianças.

Já na instituição IA-2, os educadores sociais cumpriam seu horário de almoço e lanche e não faziam as refeições junto das crianças. Havia uma rotina similar a IA-1, no que tem relação com saída e chegada da escola. Contudo, era comum que as crianças fossem encaminhadas para a pracinha do bairro para jogar bola e brincar. Essas situações não foram registradas em vídeo pela pesquisadora, pois ocorriam em ambiente externo ao da instituição. Por se tratar de uma instituição com espaço físico menor e menos funcionários que IA-1, IA-2 possibilitava uma interação mais proximal entre crianças e adultos, principalmente entre crianças e educadores sociais.

Todavia, como indicaram os resultados do Estudo 2, as práticas dos educadores sociais relacionadas à competência socioafetiva, conforme análise das filmagens, representaram apenas 15% (n = 86) do total de práticas observadas. Considere-se ainda que, com relação ao ambiente, tais práticas apareceram com maior evidência na sala (38%) e, no tocante à situação, em 53% das ocorrências foram observadas enquanto as crianças estavam assistindo televisão. Assinala-se, portanto, que estas são condições que favorecem uma maior proximidade entre a díade.

A rotina intensa dos educadores sociais, focada em atividades pré-definidas, como descrito anteriormente, parece ser um fator que pode impactar maneira negativa as necessidades emocionais das crianças. Em uma das observações registradas em vídeo, houve a tentativa, por parte da criança, em manter um contato físico de cunho proximal, mas que foi recusado pelo educador social. A criança se aproximou sorrindo do profissional, mas, quando chegou perto, o mesmo colocou a mão no peito da criança para afastá-la. A criança então se aproximou pelo lado esquerdo do educador e o abraçou. No entanto, o educador evitou novamente o contato, como pode ser visto na Figura 24.

Figura 24 – Educador afasta a criança com as mãos



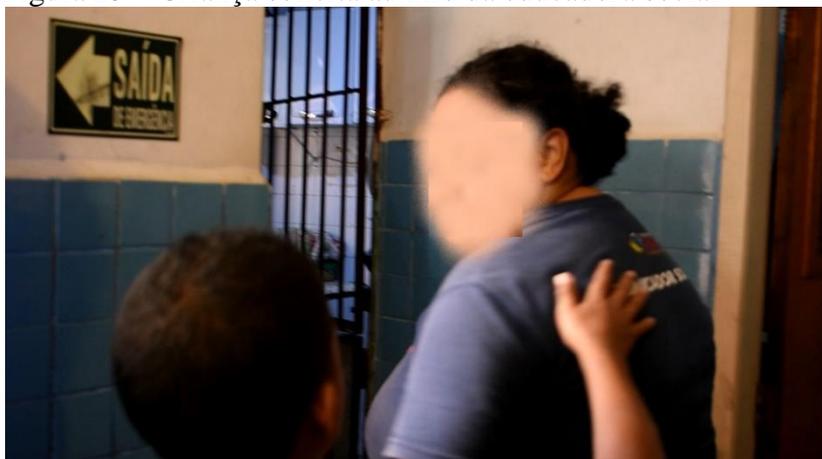
As estratégias utilizadas pela criança para conseguir lidar com alguma situação conflituosa em que ela venha a sentir raiva, medo ou tristeza, por exemplo, pode depender do auxílio de um cuidador (Cole et al., 2008). O educador social é visto como a principal figura de suporte e de referência para comportamentos em situações em que a criança não dispõe de recursos e habilidades próprias. Nesse sentido, a literatura indica que a responsividade imediata e a atenção dos cuidadores têm efeitos benéficos na formação de um apego seguro, na capacidade de regulação emocional das crianças e, portanto, na comunicação e experimentação do afeto (Ayoub et al., 2014; Halberstadt et al., 2001; Waters et al., 2010). Essas habilidades são importantes não só para o manejo dos estados afetivos individuais, mas, especialmente, na relação com os pares.

Foram observadas nas filmagens algumas solicitações, por parte das crianças, que implicavam na mediação de conflitos, como quando as mesmas estavam disputando algum brinquedo ou se agrediram por algum motivo. Houve tanto uma atenção por parte dos educadores em identificarem essas situações, como também uma procura por parte das crianças para que pudessem auxiliá-las a lidar com uma situação estressora. Em alguns casos, o educador ignorou o pedido das crianças e, em outros, interveio. Nas tarefas aplicadas no Estudo 1, no que tinha relação ao componente *envio de mensagens afetivas*, tanto na Tarefa A, quanto na Tarefa

B, as crianças foram requeridas a responderem a duas situações em que havia um conflito posto e foram questionadas sobre qual atitude tomariam diante de tal situação. O resultado indicou que, na Tarefa A, 23% das crianças participantes relataram que pediriam auxílio do professor para lidar com a situação e, na Tarefa B, 77% dos participantes afirmaram que relatariam a situação que tinham presenciado ao educador social.

Sendo o educador social a referência, a falta de apoio, orientações e sinalizações adequadas sobre qual a melhor maneira de agir podem naturalizar a ideia de que nada pode ser feito ou que a criança, por si só, precisa aprender a lidar sozinha com a situação em que se encontra. Em uma das observações por vídeo, pôde-se visualizar o que se discute a respeito desse aspecto. Como descrito na Ficha de Registro de Filmagem, uma criança se dirigiu à educadora social e, colocando sua mão sobre o ombro da profissional, disse “Tia, o J. me bateu” – por duas vezes, como pode ser visto na Figura 25. Em resposta, a educadora social questionou “Bateu? Pera aí. Vou ver ali na câmera ver se ele bateu mesmo”. A criança, por sua vez, insiste na acusação e mais uma vez verbalizou “Me bateu”. Logo em seguida, a educadora social e a criança caminham até o refeitório da instituição, porém, não houve qualquer tentativa de orientação ou mediação de conflito por parte da profissional. Ela se concentrou apenas em pedir que as demais crianças, que já estavam no local, se sentassem nos bancos para aguardar o café da tarde. Dessa forma, concluiu-se que o pedido feito pela criança foi ignorado.

Figura 25 – Criança solicita auxílio da educadora social



Pode-se especular que a criança tentava, de alguma forma, buscar uma solução para o conflito em que se via envolvida. Não é possível afirmar que a mesma buscava um tipo de punição para a outra criança que a havia agredido ou alguma retratação. Nesse caso, seus esforços na tentativa de buscar alguma resposta para seu conflito parecem ter sido frustrados pela falta de interesse e/ou atenção por parte da educadora social. O fato de a criança não ter recebido orientação e o retorno adequado pode leva-la à compreensão de que algumas situações devem ser ignoradas ou até mesmo construir a ideia de que suas necessidades e dificuldades

individuais não são relevantes para os demais. Tais entendimentos podem levar à estruturação de crenças equivocadas e trazer impactos para a constituição da sua autoestima (Barros & Fiamenghi Jr., 2007).

O fato de haver muitas crianças necessitando de seus cuidados e supervisão e o número de afazeres e preocupações que ocupam a mente e a rotina desses profissionais pode minimizar situações como essa que mereceriam atenção. Os eventos de conflitos e dificuldades podem ser considerados como oportunidades para que os educadores sociais trabalhem as questões afetivas e emocionais com as crianças. A alfabetização emocional, como trabalhada na competência socioafetiva (Halberstadt et al., 2001), é sublinhada como sendo algo que não necessariamente é ensinado nos moldes de uma educação de cunho acadêmico que, por sua vez, segue uma linha de raciocínio lógico em que, muitas vezes, a teoria vem antecipando a prática. Como discutido por Denham e Burton (2003), reconhecer as próprias emoções e as de outras pessoas pode ser considerado como um aprendizado tão importante quanto aprender a andar, ler ou escrever. Dessa maneira, esse aprendizado é um requisito também para o desenvolvimento de habilidades necessárias para a interação social e, portanto, para a convivência em grupo, que é algo primordial para aqueles que estão vivendo em uma instituição de acolhimento.

Por vezes, os educadores sociais são orientados pela administração das instituições a não se vincularem e demonstrarem preferência por crianças específicas, para que isso não cause problemas como ciúmes entre os acolhidos e dificuldades relacionadas à desvinculação da instituição, em casos de reintegração familiar e/ou adoção (Mendes & Kappler, 2018). No entanto, considera-se que a má interpretação dessa norma pode levar os educadores sociais a pensarem que devem evitar trocas afetivas e uma vinculação com as crianças.

É necessário que o educador compreenda, que não *substitui* o papel de mãe/pai do acolhido, mas que exerce um papel, enquanto cuidador, que pode e deve incluir afetividade. Assim como existem babás, educadoras de creche e avós, por exemplo, que costumam ser suporte para os pais, também existe a figura do cuidador que vem a complementar esses cuidados de maneira provisória. Silva e Lellis (2020), atentam, sobretudo, que uma boa formação profissional e capacitação constantes são importantes para esclarecer esse tipo de engano.

Todavia, foi possível o registro de observações em que os educadores passavam ensinamentos para as crianças sobre a maneira adequada de se comportar, como representado pela Figura 26 e relatado a seguir.

Uma criança puxou o brinquedo que estava na mão de uma criança menor. O educador, imediatamente interveio, falando que não podia bater no bebê. A criança respondeu dizendo que não havia batido, mas o educador insistiu e disse “Ela só quer brincar”. A criança mais velha não queria que a bebê ficasse perto dela e o educador tentou mediar a situação, orientando a criança mais velha a como lidar nessas situações (ES06).

Figura 26 – Educador orienta a criança sobre seu comportamento



A orientação do educador social, no episódio relato anteriormente, para que a criança mais velha atentasse para que sua interação estava acontecendo com um bebê e que, portanto, este tinha algumas limitações com relação à consciência de seus comportamentos, vai ao encontro do que traz a literatura. Hubbard e Dearing (2004) ressaltaram que integra a competência socioafetiva, habilidades para identificar as limitações do outro durante a interação, na tentativa de identificar no outro suas capacidades para administrarem seus próprios estados afetivos.

A percepção de que as emoções *negativas* não devem ser experimentadas, dado que apareceu na análise do Estudo 2, pode influenciar na maneira como os educadores lidam com essas emoções, quando manifestadas pelas crianças. Esse tipo de concepção pode levar a criança a apresentar dificuldade para discriminar o que realmente está sentindo, como o que ocorreu nos resultados do Estudo 1, em que as crianças apresentaram dificuldade para distinguir raiva de tristeza.

Considera-se que o aprendizado e aquisição de conhecimentos emocionais ocorrem, em boa parte, no meio familiar que, por sua vez, transmite às crianças conhecimentos de gerações anteriores, experiências pessoais, crenças e representações que são relevantes à cultura e ao contexto social (Halberstadt & Lozada, 2011). De modo análogo, e considerando-se crianças que vivem em acolhimento institucional, pode-se pensar que, de modo similar, as práticas

adotadas pelos educadores podem se constituir em importante fonte de aprendizado e mudança de padrões de comportamento inadequados.

A experiência com uma nova forma de ser cuidado e orientado pode trazer mudanças no comportamento da criança e, também, em sua percepção sobre si mesma e o que a circunda. Considerando os apontamentos de Halberstadt e Parker (2007), as crianças são consideradas sistemas dinâmicos que estão passando, cotidianamente, por transformações importantes na sua maneira de agir, sentir e pensar, que fazem parte do seu processo de maturação psicológica. As interações com pares e outros cuidadores, por sua vez, favorecem essas mudanças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo dessa tese de doutorado foi analisar a competência socioafetiva de crianças, as crenças de educadores sociais sobre o desenvolvimento desta competência e práticas de cuidado por eles adotadas em instituições de acolhimento. Com essa finalidade, foram utilizados recursos de tarefas aplicadas às crianças e a realização de entrevistas e observações registradas em vídeo com os educadores sociais, o que pôde proporcionar importantes inferências e considerações sobre as temáticas estudadas.

Estudar aspectos afetivos e emocionais de crianças que vivem em acolhimento institucional se apresentou como algo desafiador, por diferentes motivos. Primeiramente, por haver carência de estudos na literatura brasileira e, mesmo na internacional, que tratem desse tema com protagonismo. São usualmente encontrados estudos que investigaram repercussões negativas para o campo emocional, neurológico e para a personalidade, por exemplo, de crianças que viveram em ambientes institucionais. Por muitas décadas, estudiosos do desenvolvimento infantil se preocuparam em realizar pesquisas que buscassem investigar e relatar as consequências das privações sofridas em instituições para crianças órfãs e abandonadas. Teorias como a do Apego (Bowlby, 1969/1984), consideraram em seu desenvolvimento investigações que indicavam que crianças com histórico de rompimento de vínculos afetivos poderiam desenvolver uma personalidade delinquente, além de estarem mais suscetíveis a manifestar prejuízos no desenvolvimento psicoemocional, social e no estabelecimento de relacionamentos interpessoais, por exemplo (Bowlby, 1969/1984; Nelson et al., 2014; Ijzendoorn et al., 2011; Winnicott, 1987/2014).

Contudo, embora de grande relevância para uma maior compreensão das práticas utilizadas em instituições, muitas pesquisas não trouxeram informações mais substanciais sobre como as crianças poderiam desenvolver habilidades que as permitisse estabelecer de maneira mais adaptativa sua comunicação afetiva nesses ambientes, bem como sobre o modo para administrar e experimentar suas emoções. Nesse sentido, acredita-se que estudos que lancem luz a essas questões são demasiadamente pertinentes e com caráter importante de atualidade. Essa tese cobriu uma parcela da lacuna indicada.

No Brasil, por se tratar de uma medida de proteção prevista em lei (Brasil, 1990), o acolhimento institucional deve se dar em casos graves e tão somente quando já tiverem sido realizados profusos esforços para que a criança seja mantida no âmbito familiar. À vista disso, reconhece-se a importância da preservação de vínculos e, portanto, da importância dessas relações afetivas para estruturação da personalidade e para a forma com o indivíduo irá lidar

com suas próprias emoções e as dos outros. Ainda que contem com um contato limitado com sua família, a inserção em um novo nicho possibilita que a criança tenha suporte afetivo, possa ser confortada e tenha contato com figuras de cuidado que poderão se tornar referência de comportamento. Sendo assim, a instituição também pode ser considerada um lugar para o desenvolvimento de habilidades socioafetivas.

Todos os indivíduos, enquanto seres sociais, demandam interações com coespecíficos para se relacionarem uns com os outros e com diferentes grupos sociais, independentemente do lugar em que se inserem. Os vínculos afetivos estabelecidos com as figuras de cuidado servirão de referência para outros relacionamentos afetivos. Assim, também se dá com a capacidade de regular suas próprias emoções. A forma como se aprende a expressar e experimentar emoções e sentimentos irá impactar os relacionamentos interpessoais.

Para mais, confere-se destaque ao afastamento da criança de suas figuras de referência afetiva, como pais, irmãos e familiares mais próximos, considerando-se que, assim, essas crianças estão passando por um processo de luto. Portanto, estudar como ocorre seu desenvolvimento socioafetivo constitui-se como algo de fundamental importância.

Nessa tese, entende-se que o Estudo 1 pôde contribuir para uma maior compreensão da maneira como as crianças percebem seus próprios estados afetivos, bem como os das outras pessoas. Através da Tarefa A, com a utilização das histórias contadas, pôde-se constatar que os participantes demonstraram sensibilidade à dificuldade do outro, mostrando-se ativas e participativas na busca por uma solução, como pôde ser visto na análise do componente *envio de mensagens afetivas*. Também relacionado a esse componente, na Tarefa B, com a apresentação dos vídeos, houve outro aspecto importante a ser considerado. Em ambos, a figura de um adulto de referência ganhou destaque nas respostas assinaladas pelas crianças.

De modo contrastante, no que tem relação ao desempenho das crianças, os componentes *recebimento de mensagens afetivas* e *experimentação do afeto*, relativos à Tarefa A e Tarefa B, respectivamente, apresentaram um problema em comum. Houve imprecisão quando os participantes foram demandados a escolherem opções que incluíram raiva e tristeza. Nesse ponto, duas possibilidades se colocaram como sugestivas para uma possível tentativa de justificar os resultados. A primeira tem relação com a etapa do desenvolvimento em que as crianças participantes se encontravam e por certa dificuldade que poderiam estar apresentando no processo de alfabetização emocional. A segunda tem relação com uma possível limitação do estudo. O fato de a história não apresentar desdobramentos, indicando, por exemplo, reações do protagonista, pode ter levado a uma interpretação equivocada do participante.

Seguindo esse entendimento, embora tenha sido realizado um estudo-piloto que buscou simular situações bastante similares às de uma condição real e tenha fornecido importantes informações, possibilitando ajustes necessários, a análise dos dados finais sempre pode trazer elementos oriundos de circunstâncias ou fatores que foram contemplados. Dessa maneira, acredita-se que nenhum estudo esgota possibilidades, todos implicam recortes, e que, portanto, identificadas dificuldades e limitações, isto serve como inspiração para o desenho de novas investigações.

Ainda sobre os resultados da aplicação das tarefas, nos componentes *experimentação do afeto e recebimento de mensagens afetivas* relativos às tarefas A e B, respectivamente, os participantes obtiveram um alto índice de acerto. Contudo, alguns deles utilizaram o termo “feliz” para caracterizar a emoção em questão. Assim sendo, por se tratarem de crianças com mais de seis anos, esperava-se que o termo “alegria” fosse usado e que essa diferença nas respostas não se apresentasse. Há, porém, que se considerar a especificidade do nicho de desenvolvimento em que essa pesquisa foi realizada e, sobretudo, a etapa de alfabetização envolvendo vocabulário ligado a emoções em que as crianças se encontravam. Não deve-se deixar de considerar ainda o ambiente que viviam anteriormente ao acolhimento, bem como outras possíveis variáveis ligadas a condições individuais.

No tocante ao Estudo 2, ainda que os participantes tenham relatado possuir boa compreensão sobre o desenvolvimento socioafetivo das crianças, compreendendo a importância do diálogo e das trocas afetivas, as observações em vídeo revelaram discrepâncias. Vários episódios analisados revelaram que diversas vezes as crianças solicitaram auxílio aos educadores para lidarem com algum conflito e não obtiveram nenhum retorno. Para além disso, também se constatou momentos em que as crianças buscaram uma aproximação física e foram afastadas pelos profissionais.

As trocas afetivas, o diálogo, orientação e supervisão são apontados pela literatura como importantes fatores de proteção ao desenvolvimento socioemocional (Ayoub et al., 2014; Halberstadt et al., 2001; Waters et al., 2010). As habilidades sociais e emocionais são desenvolvidas em contextos de interação com pares e cuidadores e, por isso, a importância de os educadores também buscarem se aproximar das crianças, por exemplo, através da brincadeira. A esse respeito, cabe mencionar que as *práticas relacionadas a atividades lúdicas* foram as menos observadas, dentre as práticas analisadas. Um resultado importante que merece destaque.

A busca por um instrumento de pesquisa que se adequasse aos objetivos dessa tese se apresentou como uma tarefa desafiadora. Um modelo tão importante como o da competência

socioafetiva, que conta com duas décadas de existência, demanda um instrumento de avaliação dessa competência, adaptado para a população brasileira, pois possibilitaria uma padronização e a realização de comparações entre grupos de crianças com e sem histórico de institucionalização. Esses resultados permitiriam intervenções mais eficientes e identificação de possíveis dificuldades.

Há que se apontar também algumas limitações nessa pesquisa. Constatou-se que, talvez, as histórias utilizadas na Tarefa A poderiam contar com mais informações para que pudessem facilitar a compreensão das crianças. Deve-se considerar que as crianças estão passando, nessa fase, por um processo de maturação cognitiva importante e têm mais dificuldade de interpretar as situações levando em conta diferentes aspectos e fatores em conjunto. Também, entende-se que uma análise das capacidades linguísticas das crianças seria importante, pois muitos acolhidos ingressam na instituição com déficits importantes no que tange o desempenho acadêmico e a capacidade de expressão verbal.

Acredita-se que investigações futuras poderiam contemplar a utilização de um número maior de emoções que não só alegria, tristeza e raiva, como definido nessa tese, bem como investigar a possível relação, apontada na literatura (Hagan et al., 2020), entre a influência da supervalorização de emoções *positivas*, por cuidadores e a capacidade de identificar emoções *negativas*, em crianças. Do mesmo modo, há que se atribuir maior destaque às questões de gênero, a fim de considerar possíveis diferenças de percepção e de entendimento das capacidades socioafetivas atribuíveis aos diferentes papéis de gênero.

Sublinha-se, ademais, uma preocupação com a saúde psicoemocional daqueles que trabalham nesses espaços de acolhimento. Por estarem expostos a grande estresse, situações de conflito e presenciarem o sofrimento das crianças, por exemplo, é fundamental que os educadores sociais tenham uma válvula de escape, participando de grupos de apoio ou, até mesmo, realizando uma terapia individual. Alguns educadores têm dificuldade de separar sua atuação profissional do papel de pai ou mãe das crianças (Costa et al., 2018), o que pode dificultar adoções e reintegrações familiares e causar grande sofrimento a eles próprios.

Conclui-se que o estudo de crenças e da competência socioafetiva também faz despertar naquele que pesquisa inquietações sobre si mesmo e sobre aqueles que estão à sua volta. De modo geral, para aqueles que podem participar e/ou ter contato com estudos que discutam os impactos das crenças sobre o próprio comportamento, bem como, especialmente, sobre o comportamento e a estruturação do comportamento das crianças, pode ajudar em uma maior compreensão e, também, mudança interna. Nesse sentido, há expectativas positivas em relação a possíveis contribuições dessa pesquisa para o campo em que se insere, já que a autora tem

bastante interesse no tema que está sendo estudado e acredita que o mesmo pode suscitar estudos futuros, bem como programas de intervenção que busquem trabalhar as questões afetivas e emocionais de crianças acolhidas institucionalmente, além de instrumentalizar educadores sociais para sua prática. Estudos que tratem dessas temáticas podem servir de referência para a estruturação de políticas públicas que busquem melhorar a qualidade de vida das crianças afastadas de suas famílias, trazendo novas alternativas e novas formas de atuar junto a elas.

REFERÊNCIAS

- Accioly, A. C. L. R., Mendes, D. M. L. F., & Villachan-Lyra, P. (2017). Efeitos dos maus-tratos e do estresse x efeitos positivos das interações iniciais para o desenvolvimento do bebê: contribuições das neurociências. In C. A. Piccinini, K. Seabra & V. M. R. Vasconcellos (Orgs.), *Bebês na creche – contribuições da psicologia do desenvolvimento* (pp. 93-106). Curitiba: Juruá Editora.
- Almeida, S. G. C., & Morais, N. A. (2020). Atuação dos profissionais em acolhimentos institucionais infantojuvenis: revisão da literatura. In C. M. C. Magalhães et al. *Aspectos peculiares do acolhimento institucional de crianças e adolescentes* (pp. 275-304). Curitiba: Appris.
- Altmann, J. (1974). Observational study of behavior sampling methods. *Behavior*, 49, 227-265.
- American Psychological Association. (2010). *Dicionário de psicologia APA*. Porto Alegre: Artmed.
- Atkinson, R. L. (2002). *Introdução à psicologia de Hilgard*. Porto Alegre: Artmed.
- Ayoub, C. C., Bartlett, J. D., & Swartz, M. I. (2014). Parenting and early intervention: the impact on children's social and emotional skill development. In S. H. Landry & C. L. Cooper (Eds.), *Wellbeing in children and families: wellbeing: a complete reference guide* (pp. 179-210). Nova Iorque: John Wiley & Sons, Inc.
- Baptista, M. V. (2010). Um olhar para a história. In M. V. Baptista (Ed.), *Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação* (pp. 21-33). São Paulo: Instituto Camargo Corrêa.
- Barnett, D. (1997). The effects of early intervention on maltreating parents and their children. In M. J. Guralnick, *The effectiveness of early intervention*. (pp. 147-170). Baltimore: Paul Brookes.
- Barone, L., Dellagiulia, A., & Lionetti, F. (2016). When the primary caregiver is missing: investigating proximal and distal variables involved in institutionalised children's adjustment. *Child Abuse Review*, 25(6), 454-468.
- Barrett, L. F., Mesquita, B., Ochsner, K. N., & Gross, J. J. (2007). The experience of emotion. *Annual Review of Psychology*, 58, 373-403.
- Barros, R. C., & Fiamenghi Jr., G. A. (2007). Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. *Ciência e Saúde Coletiva*, 12(5), 1267-1276.
- Belsky, J. (2010). *Desenvolvimento humano: experienciando o ciclo da vida*. São Paulo: Artmed.
- Belsky, J., & Haan, M. (2011). Annual research review: parenting and children's brain development: the end of the beginning. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(4), 409-428.
- Belsky J., & Pluess. M. (2009). Beyond diathesis stress: Differential susceptibility to environmental influences. *Psychological Bulletin*, 135(6), 885-908.

- Bersh, A. A. S., Yunes, M. A. M., Garcia, N. M., & Piske, E. L. (2018). Educador social promotor de boas práticas e resiliência em instituições de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 253-266). Curitiba, PR: Juruá
- Bowlby, J. (1984). *Apego e perda: a natureza do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1969).
- Bowlby, J. (2006). *Formação e rompimento dos laços afetivos*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1982).
- Brasil. (1990). Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. Instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília.
- Brum, E. H. M., & Schermann, L. (2004). Vínculos iniciais e desenvolvimento infantil: abordagem teórica em situação de nascimento de risco. *Ciência & Saúde Coletiva*, 9(2), 457-467.
- Camras, L. A., & Halberstadt, A. G. (2017). Emotional development through the lens of affective social competence. *Current Opinion in Psychology*, 17, 113-117.
- Cavalcante, L. I. C., Costa, L. N., & Magalhães, C. M. C. (2012). Caretaking behavior among siblings in children's shelters. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25(1), 165-173.
- Cavalcante, L. I. C., Magalhães, C. M. C., & Reis, D. C. (2014). Análise comparativa do perfil de crianças em acolhimento institucional nos anos de 2004 e 2009. *Psico*, 45(1), 90-99.
- Cecílio, M. S., Borges, C. A. P., & Scorsolini-Comin, F. (2018). Um olhar para a diversidade: pensando as questões de gênero em um regime de coeducação nas instituições de acolhimento. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 125-146). Curitiba, PR: Juruá
- Cole, P. M., Dennis, T. A., Smith-Simon, K. E., & Cohen, L. H. (2009). Preschoolers' emotion regulation strategy understanding: Relations with emotion socialization and child self-regulation. *Social Development*, 18(2), 324-352.
- Cole, P. M., Tamang, B. L., & Shrestha, S. (2006). Cultural variations in the socialization of young children's anger and shame. *Child Development*, 77, 1237-1251.
- Corrêa, L. S., & Cavalcante, L. I. C. (2013). Educadores de abrigo: concepções sobre o desenvolvimento e práticas de cuidado em situação de brincadeira. *Journal of Human Growth and Development*, 23(3), 1-9.
- Costa, C. F., Santos, T. F., Santos, V. S., & Lima, L. A. G. (2018). Entre a instituição e o lar: uma odisseia com educadores. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 13(1), 1-15.
- Crick, N. R., & Dodge, K. A. (1994). A review and reformation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101.

- Curbow, B., Spratt, K., Unagaretti, A., McDonnell, K., & Breckler, S. (2001). Development of the child care worker job stress inventory. *Early Childhood Research Quarterly, 15*(4), 515-535.
- Dalgalarrrondo, P. (2008). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed.
- Denham, S. A. (1986). Social cognition, prosocial behavior, and emotion in preschoolers: contextual validation. *Child Development, 57*, 194-201.
- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior, 11*(1), 1-48.
- Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBlue, K Pérez-Edgar, & K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 493-541). Springer.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal, 40*(3), 137-143.
- Denham, S. A., & Burton, R. (2003). *Social and emotional prevention and intervention programming for preschoolers*. Boston: Springer.
- Denham, S. A., McKinley, M., Couchoud, E. A., & Holt, R. (1990). Emotional and behavioral predictors of peer status in young preschoolers. *Child Development, 61*, 1145-1152.
- Di Giunta, L., Iselin, A. M. R., Eisenberg, N., Pastorelli, C., Gerbino, M., Lansford, J. E., ... & Thartori, E. (2017). Measurement invariance and convergent validity of anger and sadness self-regulation among youth from six cultural groups. *Assessment, 24*(4), 484-502.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Ellis, B. J., Boyce, W. T., Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & Van Ijzendoorn, H. M. (2011). Differential susceptibility to the environment: an evolutionary neurodevelopmental theory. *Development and Psychopathology, 23*(1), 7-28.
- Field, T. M., & Walden, T. A. (1982). Production and perception of facial expressions in infancy and early childhood. *Advances in child development and Behaviour, 16*, 169-211.
- Flinn, M. V., & Ward, C. V. (2005). Ontogeny and evolution of the social mind. In B. J. Ellis & D. F. Bjorklund (Eds.), *Origins of the social mind* (pp. 19-44). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Formiga, N. S. (2006). Diferença de gênero nos antecedentes das emoções de raiva, alegria e tristeza. *Revista Científica Eletrônica de Psicologia, 4*(6), 1-16.
- Franco, M. G. S. E. C., & Santos, N. N. (2015). Desenvolvimento da compreensão emocional. *Psicologia: Teoria e pesquisa, 31*(3), 339-348.

- Frijda N. H., & Scherer, K. R. (2009). Affect (psychological perspectives). In D. Sander & K. R. Scherer (Eds.), *The oxford companion to emotion and the affective sciences* (pp. 10-22). United Kingdom: Oxford University Press.
- Furtado, M. P., Magalhães, C. M. C., Silva, A. M. J., & Santos, J. O. (2020). O diálogo entre profissionais e crianças na vivência do acolhimento institucional. In C. M. C. Magalhães, L. I. C. Cavalcante, A. M. J. Silva, & E. J. S. Cruz (Orgs.). *Aspectos peculiares do acolhimento institucional de crianças e adolescentes* (pp. 205-228). Curitiba: Appris.
- Gabatz, R. I. B., Schwartz, E., & Milbrath, V. M. (2019). Experiências de cuidado da criança institucionalizada: o lado oculto do trabalho. *Revista Gaúcha Enfermagem*, 40, 1-10.
- Garcez, A. R. Duarte, R., & Eisenberg, Z. (2011). Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 249-262.
- Garner, P. W., & Mahatmya, D. (2015). Affective social competence and teacher-child relationship quality: race/ethnicity and family income level as moderators. *Social Development*, 24(3), 678-697.
- Goodnow, J. J. (1996). From household practices to parent's ideas about work and interpersonal relationships. In S. Harkness & C. Super (Orgs.), *Parent's cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences* (pp. 83-122). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Gross, J. J., & Jazaieri, H. (2014). Emotion, emotion regulation, and psychopathology: an affective science perspective. *Clinical Psychological Science*, 2(4), 387-401.
- Hagan, C. A., Halberstadt, A. G., Cooke, A. N., & Garner, P. W. (2020). Teachers' beliefs about children's anger and skill in recognizing children's anger expressions. *Frontiers in psychology*, 11, 474-575.
- Halberstadt, A. G., Denham S. A., & Dunsmore, J. C. (2001). Affective social competence. *Social Development*, 10(1), 79-119.
- Halberstadt, A. G., & Lozada, F. T. (2011). Emotion development in infancy through the lens of culture. *Emotion Review*, 3(2), 158-168.
- Halberstadt, A. G., Oertwig, D., & Riquelme, E. H. (2020). Beliefs about children's emotions in Chile. *Frontiers in psychology*, 11, 34-44.
- Halberstadt, A. G., & Parker, A. E. (2007). Function, structure and process as independent dimensions in research on emotion. *Clinical Psychology: Science And Practice*, 14(4), 402-406.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi & J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: the psychological consequences for children (2nd ed.)* (pp. 373-392). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1996). Parents' cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences. New York: Guilford.
- Harkness, S., & Super, C. M. (2006). Themes and variations: parental ethnotheories in western cultures. In K. H. Rubin & O. B. Chung (Eds.). *Parental beliefs, parenting and child development in cross-cultural perspective* (pp. 61-79). Nova Iorque: Psychology Press.

- Harkness, S., Super, C. M., & Mavridis, C. J. (2011). Parental ethnotheories about children's sociemotional development. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context* (pp. 73-98). Nova Iorque: The Guildford Press.
- Havighurst, S. S., Wilson, K. R., Harley, A. E., & Kehoe, C. E. (2019). Dads tuning in to kids: a randomized controlled trial of an emotion socialization parenting program for fathers. *Social Development, 28*(4), 979-997.
- Heumann, S., & Cavalcante, L. I. C. (2018). Rotinas de crianças e adolescentes em acolhimento institucional: estudo descritivo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 70*(2), 22-37.
- Hubbard, J. A., & Dearing, K. F. (2004). Children's understanding and regulation of emotion in the context of their peer relations. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: Assessment, development, and intervention* (pp. 81-99). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Ijzendoorn, M. H., Palacios, J., Sonuga-Barke, E. J., Gunnar, M. R., Vorria, P., McCall, R. B., ... Juffer, F. (2011). Children in institutional care: delayed development and resilience. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 76*(4), 8-30.
- Izard, C. E. (2010). Basic emotions, natural kinds, emotion schemas, and a new paradigm. *Perspectives on Psychological Science, 2*(3), 260-280.
- Kappler, S. R. (2017). *Trocas afetivas de crianças em acolhimento institucional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Kappler, S. R., & Mendes, D. M. L. F. (2019). Trocas afetivas de crianças em acolhimento institucional, *Psicologia: Ciência e Profissão, 39*, 1-13.
- Keller, H. (2007). *Cultures of infancy*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Lewis, (2010). *The emergence of human emoticons*. In M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, & L. F. Barrett (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 304-319). New York: The Guilford Press.
- Lindquist, K. A., MacCormack, J. K., & Shablack, H. (2015). The role of language in emotion: Predictions from psychological constructionism. *Frontiers in Psychology, 6*, 444-460.
- Lindsey, E. W., & Berks, P. S. (2019). Emotions expressed with friends and acquaintances and preschool children's social competence with peers. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 373-384.
- Machado, P. M., Veríssimo, M., & Denham, S. (2012). O teste de conhecimento das emoções para crianças de idade pré-escolar. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación, 2*(34), 201-222.
- Maia, J. M. D., & Williams, L. C. A. (2005). Fatores de risco e fatores de proteção ao desenvolvimento infantil: uma revisão da área. *Temas em Psicologia, 13*(2), 91-103.
- MacCormack, J. K., Castro, V. L., Halberstadt, A. G., & Rogers, M. L. (2020). Mothers' interoceptive knowledge predicts children's emotion regulation and social skills in middle childhood. *Social Development, 29*(2), 578-599.

- Magalhães, C. M. C., Costa, L. N., & Cavalcante, L. I. C. (2011). Percepção de educadores de abrigo: o seu trabalho e a criança institucionalizada. *Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano*, 21(3), 818-831.
- Marcílio, M. L. (1998). *História social da criança abandonada*. São Paulo: Hucitec.
- Mastroianni, F. D. C., Sturion, F. R., Batista, F. D. S., Amaro, K. C., & Ruim, T. B. (2018). (Des)acolhimento institucional de crianças e adolescentes: aspectos familiares associados. *Fractal: Revista de Psicologia*, 30(2), 223-233.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3-25). New York: Basic Books.
- Medeiros, B. C. D. D., & Martins, J. B. (2018). O estabelecimento de vínculos entre cuidadores e crianças no contexto das instituições de acolhimento: um estudo teórico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(1), 74-87.
- Mendes, D. M. L. F. (2008). Ontogênese do sorriso no contexto da interação mãe-bebê. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Mendes, D. M. L. F. (2018). Socialização da emoção no desenvolvimento infantil. In Pessôa, L. F., Mendes, D. M. L. F., & Seidl-de-Moura, M. L. (2018). Parentalidade: diferentes perspectivas, evidências e experiências (pp. 83-104). Curitiba: Appris.
- Mendes, D. M. L. F., & Kappler, S. R. (2018). Afetividade e socialização da emoção no contexto de acolhimento institucional: os educadores sociais como agentes no desenvolvimento emocional infantil. Em L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 221-236). Curitiba, PR: Juruá.
- Mendes, D. M. L. F., & Ramos, D. O. (2020). Concepções parentais sobre emoções e o desenvolvimento emocional de crianças. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, 1-11.
- Morais, M. L. S. (2004). *Conflitos e(m) brincadeiras infantis: diferenças culturais e de gênero*. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Moré, C. L. O. O., & Sperancetta, A. (2010). Práticas de pais sociais em instituições de acolhimento de crianças e adolescentes. *Psicologia & Sociedade*, 22(3), 519-528.
- Muhamedrahimov, R. J., Palmov, O. I., Nokoforova, N. V., Groark, C. J., & McCall, R. B. (2004). Institution based early intervention program. *Infant Mental Health Journal*, 25, 488-501.
- Nelson, C. A., Fox, N. A., & Zeanah, C. H. (2014). *Romania's abandoned children: deprivation, brain development, and the struggles for recovery*. Cambridge, Massachusetts, and London, England: Harvard University Press.
- Oliveira, D. C. (2008). Análise de conteúdo temático-categorial: uma proposta de sistematização. *Revista de Enfermagem*. 16(4), 569-576.

- Oliveira, P. S., Fearon, R. M. P., Belsky, J., Fachada, I., & Soares, I. (2015). Quality of institutional care and early childhood development. *International Journal of Behavioral Development, 39*(2), 161-170.
- Parker, A. E., Halberstadt, A. G., Dunsmore, J. C., Townley, G., Bryant, Jr., A., Thompson, J. A., & Beale, K. S. (2012). Emotions are a window into one's heart: a qualitative analysis of parental beliefs about children's emotions across three ethnic groups. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 77*(3), 1-144.
- Pashina, A. K. (1995). A study of the emotional sphere in orphanage workers. *Psikhologicheskiy Zhurnal, 16*(2), 42-50.
- Panksepp, J. (2004). Affect. In W. E. Craighead, & C. B. Nemeroff (Orgs.), *The concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (pp. 22-23). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Prada, C. G., Williams, L. C. A., & Weber, L. N. D. (2007). Abrigos para crianças vítimas de violência doméstica: funcionamento relato pelas crianças e pelos dirigentes. *Psicologia: Teoria e Prática, 9*(2), 14-25.
- Riley, T. N., Sullivan, T. N., Hinton, T. S., & Kliwer, W. (2019). Longitudinal relations between emotional awareness and expression, emotion regulation, and peer victimization among urban adolescents. *Journal of Adolescence, 72*, 42-51.
- Rochat, P., & Striano, T. (2010). Social-cognitive development in the first year. In P. Rochat (Ed.), *Early social cognition understanding others in the first months of life* (pp. 3-34). Mahwah, Nova Jersey & Londres: Lawrence Erlbaum.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: a theoretical review. *Social development, 6*(1), 111-135.
- Santanna, J. L. (2020). Enfrentamento do câncer e seu tratamento em crianças: uma proposta de programa de intervenção usando práticas de mindfulness. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Saarni, C. (1990). Emotional competence: How emotions and relationships become integrated. In R. A. Thompson (Ed.), *Current theory and research in motivation, (Vol. 36). Nebraska Symposium on Motivation, 1988: Socioemotional development* (pp. 115-182). Lincoln, NE, US: University of Nebraska Press.
- Santos, F., & Rubio, J. A. S. (2012). Afetividade: Abordagem no desenvolvimento da aprendizagem no ensino fundamental – uma contribuição teórica. *Revista Eletrônica Saberes da Educação, 3*(1), 1-17.
- Seidl-de-Moura, M. L. (2009). Introdução: interações sociais e desenvolvimento. In M. L. Seidl-de-Moura, D. M. L. F. Mendes, & L. F. Pessoa (Orgs.), *Interação social e desenvolvimento* (pp. 19-36). Curitiba: CRV.
- Seidl-de-Moura, M. L. (2017). O bebê: de que ele é capaz? In C. A. Piccinini, K. Seabra, e V. R. M. Vasconcelos (Orgs.), *Bebês na creche: contribuições da Psicologia do Desenvolvimento* (pp. 27-38). Curitiba: Juruá Editora.

- Seidl-de-Moura, M. L., & Ferreira, M. C. (2005). *Projetos de pesquisa: elaboração, redação e apresentação*. Rio de Janeiro: Eduerj.
- Seidl-de-Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2004). Evidências sobre características de bebês recém-nascidos: um convite a reflexões teóricas. In M. L. Seidl-de-Moura (Ed.), *O bebê do século XXI e a psicologia em desenvolvimento* (pp. 21-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Seidl-de-Moura, M. L., & Ribas, A. F. P. (2007). A pesquisa observacional e o estudo da interação mãe-bebê. In C. A. Piccinini & M. L. Seidl-de-Moura (Orgs.), *Observando a interação pais-bebê-criança* (pp. 103-130). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Sigel, I. E., & Kim, M. (1996). The answer depends on the question: a conceptual and methodological analysis of a parent belief-behavior interview regarding children's learning. In S. Harkness & C. Super (Orgs.), *Parent's cultural belief systems: their origins, expressions, and consequences* (pp. 83-122). Nova Iorque: The Guilford Press.
- Silva, T. S. R., Cavalcante, L. I. C., & Cardoso, A. F. (2018). A importância da visita familiar para crianças e adolescentes em acolhimento institucional. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa, & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: Teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 113-122). Curitiba, PR: Juruá.
- Silva, A. I., & Lellis, I. L. (2020). Perfil dos educadores/cuidadores e as atividades desenvolvidas em instituições de acolhimento. In C. M. C. Magalhães et al. (Orgs.), *Aspectos peculiares do acolhimento institucional de crianças e adolescentes* (pp 305-325). Curitiba: Appris.
- Silveira, M. A. S., Maruschi, M. C., & Bazon, M. R. (2012). Risco e proteção para o engajamento de adolescentes em práticas de atos infracionais. *Journal of Human Growth and Development*, 22(3), 348-357.
- Siqueira, A. C., Betts, M. K., & Dell'Aglio, D. D. (2006). A rede de apoio social e afetivo de adolescentes institucionalizados no sul do Brasil. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(2), 149-158.
- Souza, A. B. M. & Mendes, D. M. L. F. (2018). Compreensão emocional em crianças e crenças maternas sobre competência emocional. *Psicologia Clínica*, 30(3), 541-559.
- Super, C., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9(4), 545-569.
- Tomkins, S. S. (2009). Affect Theory. In P. Ekman, W. V. Friesen, & P. Ellsworth (Eds.), *Emotion in the human face* (2nd ed.) (pp. 353-395). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.
- Troller-Renfree, S., Nelson, C. A., Zeanah, C. H., & Fox, N. A. (2016). Deficits in error monitoring are associated with externalizing but not internalizing behaviors among children with a history of institutionalization. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(10), 1145-1153.
- Trommsdorff, G., & Cole, P. M. (2011). Emotion, self-regulation and social behavior in cultural contexts. In X. Chen & K. H. Rubin (Eds.), *Socioemotional Development in Cultural Context* (pp. 131-163). New York: The Guilford Press.

- Vashchenko, M., Easterbrooks, M. A., & Miller, L. C. (2010). Becoming their mother: Knowledge, attitudes, and practices of orphanage personnel in Ukraine. *Infant Mental Health Journal*, 31(5), 570-590.
- Vectore, C., & Carvalho, C. (2008). Um olhar sobre o abrigo: a importância dos vínculos em contexto de abrigo. *Revista Semestral da ABRAPEE*, 12(2), 441-449.
- Vieira, M. L., & Prado, A. B. (2004) Abordagem evolucionista sobre a relação entre filogênese e ontogênese no desenvolvimento infantil. In M. L. Seidl-de-Moura (Org.), *O bebê do século XXI e a psicologia do desenvolvimento* (pp. 155-203). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Wallon, H. (2008). *Do ato ao pensamento – ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes. (Trabalho original publicado em 1942).
- Waters, S. F. & Thompson, R. A. (2014). Children's perceptions of the effectiveness of strategies for regulating anger and sadness. *International Journal of Behavioral Development*, 38(2), 174-181.
- Waters, S. F.; Virmani, E. A.; Thompson, R. A.; Meyer, S.; Raikes, H. A.; & Jochen, R. (2010). Emotion Regulation and Attachment: Unpacking Two Constructs and Their Association. *Journal of Psychopathology Behavior Assess*, 32, 37-47.
- Wendt, B., & Dell'Aglio, D. D. (2018). Práticas educativas positivas em contextos de acolhimento institucional: valorização dos méritos das crianças e adolescentes. In L. I. C. Cavalcante, C. M. C. Magalhães, L. S. Corrêa, E. F. Costa & D. A. Cruz (Orgs.), *Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: teorias e evidências científicas para boas práticas* (pp. 189-204). Curitiba: Juruá Editora.
- Wertlieb, D. L. (2004). Affective development. In Craighead, W. E. & Nemeroff, C. B. (Orgs.), *The concise Corsini encyclopedia of psychology and behavioral science* (pp. 23-24). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental psychology*, 39(1), 114-125.
- Winicott, D. W. (2014). *Privação e Delinquência*. São Paulo: Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1987).
- Zeanah, C. H., Nelson, C. A., Fox, N. A., Smyke, A. T., Marshall, P., Parker, S. W., & Koga, S. (2003). Designing research to study the effects of institutionalization on brain and behavioral development: the Bucharest Early Intervention Project. *Development and Psychopathology*, 15, 885-907.

APÊNDICE A – Carta de apresentação**CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Na condição de professora-orientadora, venho por meio desta carta, apresentar a doutoranda Stella Rabello Kappler, regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social da UERJ, e encaminhar, para apreciação, o projeto de pesquisa “Competência Socioafetiva de Crianças e Crenças e Práticas de Cuidado de Educadores em Instituições de Acolhimento”, que se constituirá em sua tese de Doutorado. A intenção que nos move nesse contato é a de podermos contar com a autorização dos responsáveis pela instituição para que nela se realize a coleta de dados do projeto.

Sou docente-pesquisadora do Instituto de Psicologia da UERJ e líder de dois grupos de pesquisa cadastrados no diretório do CNPq, os grupos “Interação Social e Desenvolvimento” e “Desenvolvimento Socioemocional e Parentalidade”. Venho há anos desenvolvendo pesquisas que consideramos possam trazer alguma contribuição para o avanço da ciência e para fornecer insumos a práticas parentais e de educadores. No caso do referido projeto, acreditamos que será uma investigação importante para que se obtenha informações a respeito da verificação da competência socioafetiva de crianças institucionalizadas e sua possível relação com as crenças e práticas manifestadas por educadores sociais em contextos de instituições de acolhimento.

A participação da instituição se dará no sentido de permitir que a doutoranda-pesquisadora tenha acesso às instalações e aos participantes nos dias e horários acordados, e segundo as condições estabelecidas pela instituição. Maiores informações a respeito dos procedimentos envolvidos na coleta de dados poderão ser obtidas no texto do projeto ou através dos e-mails deisefmendes@gmail.com e stella.rkappler@gmail.com. Esperamos poder contar com a colaboração dessa instituição para que a pesquisa se realize.

Cordialmente,

Deise Maria L. Fernandes Mendes
Prof^ª. Adjunta
Instituto de Psicologia

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido (instituição)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) senhor(a):

Vimos pedir sua autorização para que as crianças acolhidas nessa instituição, pela qual é responsável, participem de uma pesquisa que tem como título “Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento”, a ser realizada pela doutoranda Stella Rabello Kappler, regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, vinculado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A pesquisa tem como finalidade verificar se, e de que modo, os educadores sociais contribuem para o desenvolvimento socioafetivo das crianças acolhidas. Estudos já realizados trazem evidências de que pais, professores e outros cuidadores, por exemplo, podem ser considerados agentes de socialização de emoções e de afeto de crianças servindo, muitas vezes, como referencial para o comportamento das crianças em situações do cotidiano. Nesse sentido, os educadores sociais podem ser vistos cumprindo esse papel para crianças acolhidas.

Para que você possa decidir se dará autorização para que as crianças participem desse estudo, precisa conhecer seus benefícios, riscos e implicações.

OBJETIVO DO ESTUDO

Esse estudo se propõe a analisar a competência socioafetiva de crianças, as crenças de educadores sociais sobre o desenvolvimento desta competência e práticas de cuidado por eles adotadas em instituições de acolhimento.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Se você concordar em autorizar a participação dessas crianças nesse estudo, além de assinar este Termo de Consentimento e o Termo de Autorização para Uso de Imagens de Vídeo, dará acesso à pesquisadora a dados pessoais das crianças com a finalidade de preencher outros instrumentos necessários à realização dessa pesquisa, como segue: (1) Ficha de Identificação com nome e data de nascimento da criança e nome da instituição de acolhimento em que a mesma reside; (2) Formulário de Informações Complementares com campos para preenchimento dos dados escolares e do processo de acolhimento da criança participante; e (3) Ficha de Caracterização da Instituição em que devem ser preenchidos dados sobre seu histórico e situação atual, número de funcionários e perguntas sobre suas características físicas.

RISCOS

A participação nesse projeto, em princípio, não traz qualquer tipo de risco ou desconforto ao participante. De todo modo, fica claro que os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, e caso manifestem algum desconforto as observações poderão ser interrompidas, sem qualquer prejuízo aos participantes.

BENEFÍCIOS

Você não será remunerado por participar dessa pesquisa ou obterá benefícios diretos, porém, com a realização dela, espera-se ampliar o conhecimento a respeito da importância do desenvolvimento socioemocional de crianças em acolhimento institucional, bem como a importância da figura do educador social como agente de socialização do afeto e das emoções. Acredita-se que essa pesquisa possa suscitar novos estudos e discussões sobre o tema da afetividade em ambientes institucionais e, com isso, também mobilizar o poder público para que pense novas ações e estratégias que contribuam para o fortalecimento de práticas positivas e para o desenvolvimento global de crianças nesses espaços.

CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS

A pesquisadora irá tratar a identidade das crianças com padrões profissionais de sigilo. Não será liberado o nome ou o material que as identifique especificamente, bem como sua participação sem a sua permissão. As informações prestadas serão usadas apenas para fins de estudo e pesquisa, e todas, à exceção das prestadas no Formulário de Identificação, serão identificadas por um código e não por nome.

CUSTOS

Não haverá qualquer custo ou forma de pagamento pelo seu consentimento, nem pela sua participação no estudo.

BASES DA PARTICIPAÇÃO

Seu consentimento e participação neste estudo são completamente voluntários e você pode recusar-se a assinar esse termo, bem como poderá interromper a participação das crianças a qualquer momento durante a atividade, sem penalidades.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTOS

Sinta-se à vontade para fazer perguntas a qualquer momento do estudo. Neste caso, por favor, entre em contato com a pesquisadora Stella Rabello Kappler no telefone (24) 99220-0973 ou no seguinte endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, 10º andar – Bloco F, sala 10.004, Maracanã – RJ, CEP: 20550-900. Se tiver perguntas com relação a seus direitos como participante do estudo, também pode contar com contatos imparciais com a Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180.

CONSENTIMENTO

Li as informações contidas acima e entendi o propósito deste estudo assim como os benefícios e riscos potenciais da participação no mesmo. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas. Eu, por intermédio deste, dou livremente meu consentimento para que as crianças acolhidas nesta instituição participem deste estudo. Entendo que não receberei compensação monetária por minha participação.

Eu recebi uma cópia datada e assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que contém três páginas.

_____, ____ de _____ de 2019.

(Nome do responsável pela instituição – letra de forma)

(Assinatura do responsável pela instituição)

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima.

Stella Rabello Kappler (pesquisadora)
Matrícula: DO1710223
CRP: 05/47120

APÊNDICE C – Termo de consentimento livre e esclarecido (educador social)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezado(a) senhor(a):

Vimos convidá-lo(la) a participar de uma pesquisa que tem como título “Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento”, a ser realizada pela doutoranda Stella Rabello Kappler, regularmente matriculada no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, vinculado a Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

A pesquisa tem como finalidade verificar se, e de que modo, os educadores sociais contribuem para o desenvolvimento socioafetivo das crianças acolhidas. Estudos já realizados trazem evidências de que pais, professores e outros cuidadores, por exemplo, podem ser considerados agentes de socialização de emoções e de afeto de crianças servindo, muitas vezes, como referencial para o comportamento das crianças em situações do cotidiano. Nesse sentido, os educadores sociais podem ser vistos cumprindo esse papel para crianças acolhidas.

Para que você possa decidir se participará desse estudo, precisa conhecer seus benefícios, riscos e implicações.

OBJETIVO DO ESTUDO

Esse estudo se propõe a analisar a competência socioafetiva de crianças, as crenças de educadores sociais sobre o desenvolvimento desta competência e práticas de cuidado por eles adotadas em instituições de acolhimento.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO

Se você concordar em participar desse estudo, além de assinar este Termo de Consentimento e o Termo de Autorização para Uso de Imagens de Vídeo, preencherá: (1) Ficha de Identificação com seu nome e data de nascimento; (2) Formulário de Informações Complementares com dados sobre o seu trabalho na instituição, como tempo de atuação e experiência profissional.

Também haverá uma entrevista que seguirá um roteiro, previamente elaborado, com questões relativas ao seu trabalho na instituição junto às crianças que participarão dessa pesquisa. Essa entrevista será realizada individualmente e será gravada em áudio. Para essa sua participação ocorrer será marcado com você um dia e horário de sua conveniência. Em seguida, também serão realizadas filmagens em um dia do seu plantão na instituição de acolhimento

para que sejam observadas as práticas de cuidado exercidas em relação às crianças e adolescentes.

RISCOS

A participação nesse projeto, em princípio, não traz qualquer tipo de risco ou desconforto ao participante. De todo modo, fica claro que os participantes poderão desistir da pesquisa a qualquer momento, e caso manifestem algum desconforto as observações poderão ser interrompidas, sem qualquer prejuízo aos participantes.

BENEFÍCIOS

Você não será remunerado(a) por participar dessa pesquisa ou obterá benefícios diretos, porém, com a realização dela, espera-se ampliar o conhecimento a respeito da importância do desenvolvimento socioemocional de crianças acolhidas, bem como a importância da figura do educador social como agente de socialização das emoções e afeto. Acredita-se que essa pesquisa possa suscitar novos estudos e discussões sobre o tema da afetividade em ambientes institucionais e, com isso, também mobilizar o poder público para que pense novas ações e estratégias que contribuam para o desenvolvimento socioemocional de crianças nesses espaços.

CARÁTER CONFIDENCIAL DOS REGISTROS

A pesquisadora irá tratar sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Não será liberado seu nome ou o material que lhe identifique especificamente, bem como sua participação sem a sua permissão. As informações prestadas serão usadas apenas para fins de estudo e pesquisa, e todas, à exceção das prestadas no Formulário de Identificação, serão identificadas por um código e não por nome.

CUSTOS

Não haverá qualquer custo ou forma de pagamento pelo seu consentimento, nem pela sua participação no estudo.

BASES DA PARTICIPAÇÃO

Seu consentimento e participação neste estudo é completamente voluntária e você pode recusar-se a assinar esse termo, bem como poderá interromper sua participação a qualquer momento durante a atividade, sem penalidades.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTOS

Sinta-se a vontade para fazer perguntas a qualquer momento do estudo. Neste caso, por favor, entre em contato com a pesquisadora Stella Rabello Kappler no telefone (24) 99220-0973 ou no seguinte endereço: Rua São Francisco Xavier, 524, 10º andar – Bloco F, sala 10.004, Maracanã – RJ, CEP: 20550-900. Se tiver perguntas com relação a seus direitos como participante do estudo, também pode contar com contatos imparciais com a Comissão de Ética

em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3020, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (21) 2334-2180.

CONSENTIMENTO

Li as informações contidas acima e entendi o propósito deste estudo assim como os benefícios e riscos potenciais da participação no mesmo. Tive a oportunidade de fazer perguntas e todas foram respondidas. Eu, por intermédio deste, dou livremente meu consentimento para participar deste estudo. Entendo que não receberei compensação monetária por minha participação.

Eu recebi uma cópia datada e assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que contém três páginas.

_____, ____ de _____ de 2019.

(Nome do educador social – letra de forma)

(Assinatura do educador social)

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima.

Stella Rabello Kappler (pesquisadora)
Matrícula: DO1710223
CRP: 05/47120

APÊNDICE D – Termo de autorização para uso de imagens de vídeo (instituição)**Termo de Autorização para Uso de Imagens de Vídeo**

Pesquisa: Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento

Pesquisadora: Stella Rabello Kappler

Eu, por meio deste formulário, dou à pesquisadora Stella Rabello Kappler, à sua orientadora Prof^a. Dr^a. Deise Maria Leal Fernandes Mendes e a membros de seu grupo de pesquisa, a permissão para o uso dos dados a serem obtidos através de filmagens e colhidos para pesquisa sobre competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento. A permissão é para que as filmagens possam ser utilizadas em encontros científicos para ilustrar aspectos do desenvolvimento infantil no contexto do estudo, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins de ensino. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem também ser utilizadas, de modo similar, em publicações da pesquisa. Em ambos os casos os rostos serão borrados utilizando-se um efeito de um programa de computador. Eu estou ciente de que as crianças que participarem dessa pesquisa não serão identificadas por seus nomes, e quando os participantes forem chamados pelo nome durante a filmagem, a pesquisadora se compromete a retirar o som referente aos seus respectivos nomes, quando o vídeo for mostrado.

Eu recebi uma cópia datada e assinada deste Termo de Autorização para Uso de Imagens de Vídeo.

_____, _____ de _____ de 2019.

(Nome do responsável pela instituição – letra de forma)

(Assinatura do responsável pela instituição)

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima.

Stella Rabello Kappler (pesquisadora)
Matrícula: DO1710223
CRP: 05/47120

APÊNDICE E – Termo de autorização para uso de imagens de vídeo (educador social)

Termo de Autorização para Uso de Imagens de Vídeo

Pesquisa: Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento

Pesquisadora: Stella Rabello Kappler

Eu, por meio deste formulário, dou à pesquisadora Stella Rabello Kappler, à sua orientadora Prof^a. Dr^a. Deise Maria Leal Fernandes Mendes e a membros de seu grupo de pesquisa, a permissão para o uso dos dados a serem obtidos através de filmagens e colhidos para pesquisa sobre competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento. A permissão é para que as filmagens possam ser utilizadas em encontros científicos para ilustrar aspectos do desenvolvimento infantil no contexto do estudo, em debates entre grupos de pesquisa ou ainda para fins de ensino. Fotografias geradas a partir das imagens em vídeo podem também ser utilizadas, de modo similar, em publicações da pesquisa. Em ambos os casos os rostos serão borrados utilizando-se um efeito de um programa de computador. Eu estou ciente de que eu não serei identificado(a) por meu nome, e que quando eu for chamado(a) pelo meu nome durante a filmagem, a pesquisadora se compromete a retirar o som referente ao respectivo nome, quando o vídeo for mostrado.

Eu recebi uma cópia datada e assinada deste Termo de Autorização para Uso de Imagens de Vídeo.

_____, _____ de _____ de 2019.

(Nome do educador social – letra de forma)

(Assinatura do educador social)

Eu, abaixo assinado, expliquei completamente os detalhes relevantes deste estudo ao participante indicado acima.

Stella Rabello Kappler (pesquisadora)
Matrícula: DO1710223
CRP: 05/47120

APÊNDICE F – Termo de assentimento livre e esclarecido**Termo de Assentimento Livre e Esclarecido**

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento**. Sua responsável permitiu que você participe. O objetivo dessa pesquisa é saber de que forma os educadores sociais contribuem para o seu desenvolvimento afetivo e emocional.

Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, e não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita na instituição onde você mora, em uma sala em que a pesquisadora Stella irá lhe contar algumas histórias e, depois, lhe mostrará alguns vídeos em que você será questionado sobre o que achou. Além disso, a pesquisadora Stella irá filmar você e as demais pessoas da instituição durante os próximos dias.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, esta será divulgada em eventos ou publicações científicas, mas sem que você possa ser identificado. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar pessoalmente ou pelo telefone (24) 99220-0973.

Eu aceito participar da pesquisa **Competência socioafetiva de crianças e crenças e práticas de educadores em instituições de acolhimento**. Entendi as coisas que irão acontecer e que de algumas poderei gostar ou não. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Stella (pesquisadora) tirou minhas dúvidas e conversou com a minha responsável. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido, li e concordo em participar da pesquisa.

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura da criança

Stella Rabello Kappler (pesquisadora)
Matrícula: DO1710223
CRP: 05/47120

APÊNDICE G – Ficha de caracterização da instituição de acolhimento



FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO



DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Nome:	Sigla:
Endereço.....	
Bairro:	Município: UF:
CEP:	Contatos telefônicos:
..... E-mail:	
Data do início de funcionamento:/...../.....	Tempo de atuação:
Residência: <input type="checkbox"/> Própria <input type="checkbox"/> Alugada <input type="checkbox"/> Cedida Outra:	

HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO
Breve histórico da instituição (Como e quando começou?):
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

SITUAÇÃO ATUAL
Origem dos recursos:
Sujeitos atendidos atualmente – Faixa etária: Sexo:
Lotação máxima: Lotação atual:
OBS:

AMBIENTE FÍSICO E INSTALAÇÕES

QT	Descrição	QT	Descrição
	Banheiro feminino		Parquinho infantil
	Banheiro masculino		Quadra poliesportiva
	Banheiro para funcionários		Recepção
	Banheiro para visitantes		Refeitório
	Berçário		Rouparia / <i>Closet</i>
	Biblioteca		Sala de recursos
	Brinquedoteca		Sala de atendimentos médicos
	Cozinha		Sala de reforço escolar
	Dispensa		Sala de TV
	Quarto para meninas		Sala do setor administrativo
	Quarto para meninos		Sala do setor de psicologia
	Quarto para funcionários		Sala do setor de serviço social
	Garagem		
	Lavanderia		

FUNCIONÁRIOS

QT	DESCRIÇÃO	QT	DESCRIÇÃO
	Assistente Social		Presidente
	Auxiliar de serviços gerais		Psicólogo(a)
	Cozinheiro(a)		Recepcionista
	Educador social		Supervisor(a)
	Gerente Administrativo		Zelador
	Jardineiro		
	Motorista		
	Porteiro		
	Professor(a) de reforço		

Informações adicionais:

.....

APÊNDICE H – Ficha de identificação da criança

**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA**

CÓDIGO N.º:

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição em que está acolhido(a):

Nome:

Data de Nascimento:/...../.....

APÊNDICE I – Ficha de identificação do(a) educador(a) social

PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA SOCIAL

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL

CÓDIGO N.º:.....

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Instituição em que trabalha:

Nome:

Data de nascimento:/...../.....

Contatos:

APÊNDICE J – Formulário de informações complementares da criança



FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES DA CRIANÇA

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
CÓDIGO N.º..... Idade: Sexo:
DADOS SOBRE O PROCESSO DE ACOLHIMENTO
Motivo do acolhimento:
Encaminhado(a) por: <input type="checkbox"/> Conselho Tutelar <input type="checkbox"/> Juizado <input type="checkbox"/> Outro:
Tempo de acolhimento atual (meses): Reacolhimento: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Se sim: Motivo do recolhimento:
Encaminhado(a) por: <input type="checkbox"/> Conselho Tutelar <input type="checkbox"/> Juizado <input type="checkbox"/> Outro:
Tempo em que ficou acolhido pela primeira vez (meses):
Irmãos acolhidos na mesma instituição (idade e sexo):
.....
Irmãos acolhidos em outra instituição (idade e sexo):
.....
Possui irmãos adotados: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Detalhar:
.....
Possui irmãos reintegrados: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Detalhar:
.....
Recebe visita de pais/familiares: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Detalhar (pessoa e frequência):
.....
.....

DADOS SOBRE O PROCESSO DE ACOLHIMENTO (cont.)
A criança já passou por: <input type="checkbox"/> reintegração familiar frustrada. <input type="checkbox"/> adoção frustrada.
OBS:
Situação jurídica atual: <input type="checkbox"/> (Re)Acolhimento recente / sem informações.

<input type="checkbox"/> Preparação para adoção <input type="checkbox"/> Preparação para reintegração familiar com: OBS:
--

DADOS ESCOLARES
Frequenta a escola: Se não, por quê? Escola: Série: Repetente: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Motivo: Repetiu quais séries e quantas vezes? Desempenho escolar: <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Ruim

DADOS DE SAÚDE
Possui alguma doença/deficiência? Toma medicação? Fez ou faz acompanhamento médico/terapêutico? Já sofreu acidente/traumas/quedas importantes? Utiliza(ou) álcool/drogas/cigarro? OBS:

APÊNDICE K – Formulário de informações complementares do(a) educador(a) social



FORMULÁRIO DE INFORMAÇÕES COMPLEMENTARES DO(A) EDUCADOR(A) SOCIAL

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
CÓDIGO N.º	Idade: Sexo:
Estado civil:	Filhos:

DADOS DE FORMAÇÃO	
Grau de escolaridade:	Ano de conclusão:
Formações complementares:	
Curso específico para o trabalho de educador social: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não.	
Pretensões futuras de estudo:	

DADOS DE ATUAÇÃO PROFISSIONAL			
Tem outro emprego?	Função	Tempo	Motivo
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não			
Já atuou como educador social? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Por quanto tempo?			
Por que veio trabalhar nesta instituição?			

DADOS SOBRE O TRABALHO NA INSTITUIÇÃO	
Data de contratação da instituição de acolhimento:/...../.....	– Tempo:
Houve mudança de função: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Se sim, qual a função anterior?	
Tempo na função anterior: Tempo na função de educador(a):	
Carga horária semanal: Frequência semanal na instituição:	
Você se sente satisfeito(a) com seu trabalho? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não. Se não, por quê?	

APÊNDICE L – Ficha de registro de tarefas

FICHA DE REGISTRO DAS TAREFAS

CÓDIGO N.º:

DATA DA APLICAÇÃO:/...../.....		INÍCIO: TÉRMINO:	DURAÇÃO TOTAL:
TAREFA A			
Comp.	Histórias	Opções de resposta	Adequação
Envio de mensagem afetiva	Era um dia da semana e você estava na escola, na sala de aula em que estuda. De repente, Duda começou a chorar muito porque perdeu seu brinquedo favorito e ninguém estava conseguindo encontrá-lo. – O que você faria diante dessa situação?	a) Ajudaria Duda a procurar o brinquedo. b) Pediria ajuda ao professor para lidar com a situação. c) Não faria nada. d) Outra resposta. Qual?.....	
Recebimento de mensagem afetiva	Dani gosta muito de desenhar e resolveu fazer um lindo desenho para sua melhor amiga. Depois de desenhar e pintar por muito tempo, o desenho ficou pronto, mas quando Dani ia entregar o desenho à sua amiga, outra criança o pegou e o rasgou de propósito. – Como você acha que Dani estava se sentindo?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?.....	
Experimentação do afeto	Uma pessoa que você gosta muito lhe faz uma visita e dá de presente a você exatamente o que você gostaria de ganhar. – Como você se sentiria nessa situação?	a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?.....	

TAREFA B

Comp.	Vídeos (descrição)	Opções de resposta	Adequação
Envio de mensagem afetiva	<p>Uma menina está na cozinha e chama por um menino. Em seguida, o puxa pelo gorro (que estava em sua cabeça) e o empurra. Logo após, diz para que ele cale a boca. O menino sai andando e não reage.</p> <p style="text-align: center;">– O que você faria diante dessa situação?</p>	<p>a) Vai até o menino para ver se ele está bem. b) Vai até o educador e conta o que aconteceu. c) Não faria nada. d) Outra resposta. Qual?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
Recebimento de mensagem	<p>Dois meninos estão jogando bola no pátio, em um determinado momento, um dos meninos faz um gol e vai correndo abraçar o colega. Os dois se abraçam e sorriem.</p> <p style="text-align: center;">– Como você acha que os dois meninos estavam se sentindo?</p>	<p>a) Tristes. b) Alegres. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	
Experimentação do afeto	<p>Um menino segura uma criança menor pelo braço – impedindo que ela saia do lugar -. Em seguida, outro menino chuta a bola de propósito nas pernas da criança que começa a chorar imediatamente e chama pelo educador.</p> <p style="text-align: center;">– Como você se sentiria nessa situação?</p>	<p>a) Triste. b) Alegre. c) Com raiva. d) Outra resposta. Qual?</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	

OBS:

.....

.....

APÊNDICE M – Ficha de registro das filmagens

FICHA DE REGISTRO DAS FILMAGENS

Data da aplicação: 12/06/2019

Sessão: 1ª

Instituição: IA-1

CÓDIGO N.º: ES_02

Minuto da ocorrência	Categoria	Ambiente físico	Situação	Descrição
0'37 a 0'53 (14 seg.)	Práticas relacionadas à educação	Refeitório	Almoço	O educador perguntou a uma criança “C. tu sai que horas hoje?” e a criança respondeu “Eu tenho que ver o meu horário”. O educador, então disse “Tem que ver... <i>inaudível</i> . Tem que tomar cuidado aqui em baixo” e apontou em direção à rua da instituição.
1'02 a 1'25 (23 seg.)	Práticas relacionadas à educação	Refeitório	Almoço	O educador olhou para a criança e disse “Tem que tomar cuidado pra atravessar. Não atravessa em cima daquela curva, não. Atravessa mais pra baixo pra ver”. A criança ficou olhando para o educador e balançou a cabeça em sinal positivo. Outra criança disse “Atravessa lá onde tem aquele negócio” e o educador interrompeu dizendo “Atravessar onde tem a faixa”, e a criança respondeu “Então tio...”. O educador se virou novamente para a outra criança e disse “Se não atravessa ali e já está muito em cima do carro...”.
2'10 a 2'30 (20 seg.)	Práticas relacionadas a cuidados básicos	Rouparia	Não especificada	O educador seguiu com uma criança para a rouparia para que pudesse pegar tênis para a criança calçar. A criança pegou um tênis e o educador disse “Tu usou para sair ne? Meia? Pegou meia?” e a criança respondeu “Tu me deu”. A criança se dirigiu ao refeitório para calçar os tênis e o educador foi junto.
2'44 a 2'50 (6 seg.)	Práticas relacionadas a cuidados básicos	Refeitório	Almoço	O educador chamou uma criança e disse “Oh bonita. Bota o chinelo no pé”. A criança calçou o chinelo.
3'02 a 3'18 (16 seg.)	Práticas relacionadas a cuidados básicos	Refeitório	Almoço	O educador olhou para uma criança e disse “Vem!”. A criança passou perto do educador, que passou a mão em seu braço dirigindo-o a cozinha. A criança se dirigiu a cozinha para pegar o seu prato para almoçar.
4'39 a 4'42 (3 seg.)	Práticas relacionadas a cuidados básicos	Refeitório	Almoço	O educador chamou duas crianças para pegarem seu prato de almoço “L. e K. pode ir lá”. As crianças se levantaram da mesa e dirigiram-se a cozinha.

OBS: Em um momento da filmagem o educador foi atender ao telefone. O educador ajudou a dar comida aos bebês e essas práticas não foram marcadas, pois essas crianças não fazem parte da faixa etária selecionada para a pesquisa.

ANEXO – Transcrição das entrevistas com os educadores sociais

CÓDIGO: ES01

1 – Eu sempre *chamo ele*. Converso com ele e pergunto o que tá acontecendo. Nesse momento de tristeza eu mostro a ele que depois vai ter um momento de alegria, que aquilo vai passar ou também, nessa parte de carinho, afeto e amor que vai ajudar a permanecer. Porque quando eles chegam aqui, realmente, eles não querem ficar ainda mão quando tirou da casa da família mesmo. Então eles chegam muito fragilizados. Então a gente explica que vai ser só um tempo e que aqui vai viver alegria, aqui vai ter educação, vai ter várias coisas, mas é na conversa. No carinho. 2 – Aqui é tudo na base... Na hora da briga mesmo, a gente tem que separar, tem hora que eles não querem conversar na hora que aconteceu porque ou a gente tá defendendo um ou a gente tá defendendo o outro. Mas depois a gente sempre chama e mostra qual era a necessidade de fazer aquilo e o porquê que tava fazendo. Mostrando que depois eles teriam. Tipo assim, ah cheguei e conversa com o tio ou com a tia, aí depois a gente... Tá com raiva? Tá com raiva, mas não precisa dar um murro na cara do outro e brigar. Chega e fala ‘ô tia, tá fazendo isso, eu vou sair de perto’ e depois a gente conversa. Desse jeito. 3 – Muito importante. Pra gente ajudar elas, elas precisam expor aquilo que tá dentro, porque não tem como eu ajudar uma criança se ela não fala, não age. 4 – Muito importante. Pra elas aprenderem a conviver com aquilo. Que existe todos esses sentimentos e a gente precisa ter um limite de todos eles. Conseguir balancear todos eles. 5 – Muito importante. Esse é o mais importante de tudo ne. Que elas mostrem pra gente o que realmente tá passando. Tem alguns aqui que já conseguem fazer isso, outros não, mas a gente consegue. Como a gente já conhece legal as crianças, a gente consegue ver o que elas estão sentindo naquele momento. Acho que isso é muito importante porque não tem como eu ir lá e cuidar da criança e fazer algo por ela se ela também não demonstra aquilo que ela sente.

CÓDIGO: ES02

1 – O nosso dia a dia é um facilitador. Então a gente tem que ficar atento a todas essas situações. Quando está triste, normalmente, é aquela busca da conversa. É o entender primeiro o que tá passando ne. O porquê tá levando ela a essa tristeza pra você tá explicando ela o porquê também, pra ela saber no caso ai... administrar essa questão toda. Ah to triste porque não to em casa. Então tem um porquê você não ta em casa. Você tem todo um porquê de estar aqui nessa instituição. As coisas vão se resolver. Então eu acho que é a questão do facilitador. A gente intermediar e saber entender o porquê que ela tá passando por isso. Então o nosso dia a dia é mais o facilitador. Em todas as tarefas. Inclusive, nessa questão do sentimento. Pra ela saber

administrar. A questão toda pra ela é muito, quando chega no abrigo, é muito... uma questão bombástica. Sair do grupo da minha família, não entende muito bem porque que saiu e vem pra um local que tem um monte de crianças, um monte de tio que eu não tenho afinidade nenhuma. Então eu até costumo conversar com o pessoal, esse primeiro impacto, esses primeiros quinze a trinta dias é o pior fase pra criança aqui dentro. Até ela assimilar isso tudo. Então eu acho que é o momento mais frágil, que ela encontra mais tristeza é esse momento. Porque depois que ela consegue pega a confiança nos profissionais. Ah os tios tão aqui pra cuidar, pra facilitar meu dia a dia, então ela começa também a administrar melhor. Ela vai ter um educador que ela vai ter uma confiança maior. Um tio ou uma tia ou outros profissionais que trabalham na instituição que ela vai ter um apego e vai confiar mais. Então ela começa a equilibrar essa questão emocional. Eu acho que a partir desses trinta dias facilita um pouco tanto pra criança, quanto pra gente. Porque, as vezes, já traz uma bagagem que tu fica sabendo daquele histórico ali, que também machuca o nosso emocional. Então a gente tem que lidar tanto com o da criança, quanto com o nosso.

2 – Num momento desse você tem que intervir para, num primeiro momento, acabar com o conflito e depois trazer para os dois que é um brinquedo só e que eles vão ter que dividir. É a questão da divisão. Um brinca um pouco, aí depois tu empresta pro colega e tem outros colegas também. E também o ensinar a não quebrar e não destruir, porque depois vai deixar de lado e outros vão brincar também. Então tem que saber lidar com essa questão da divisão e só numa abordagem dessa. Primeiramente, acaba com o conflito. Acabou com o conflito? Parou de chorar? Porque tem o chororô, a raiva do outro. Vamos sentar? Vamos conversar? Aí você aborda, tranquilamente, porque na hora não adianta você falar, porque vai querer aquele brinquedo. Então tirou, tira os dois da zona, do conflito, depois entra com a conversa. Vamos combinar e criar regras. Em tudo tem que ter regras. Então você vai brincar um pouquinho e emprestar para o colega. A bicicleta vai dar duas voltinhas e é o próximo. Pra quebrar isso daí e aprender a questão da divisão e das regras que vai enfrentar em todos os lugares pelo resto da vida.

3 – Muito importante. Eu acho que o emocional é a mola que te impulsiona a tudo. Às vezes, você tá triste, tá pra baixo, não vai fazer nada, mas se você tá alegre, você vai trazer alegria, vai buscar alegria. Então o emocional é tudo. O emocional você... não tem como você... ah agora eu to com raiva e dali a dois segundos eu to alegre por algum motivo. Então eu acho que a nossa vida é em cima do emocional.

4 – Muito importante. Porque se não ela não vai saber lidar com as suas emoções. A gente no dia a dia vê muito que, as vezes, criança que já foi espancada, a criança não sabe o que é o carinho. Você vai dar o carinho, ela não sabe o que é o carinho porque só aprendeu na base de tapas, entendeu? Não sabe lidar com o próximo te dando um carinho. Porque o que ela aprendeu lá atrás, pai e mãe batendo, ela acha que é

certo. Passa a acreditar que é certo. Ah, só levei pancada porque que o tio tá passando a mão na cabeça? Me dando um abraço? Porque não vivenciou isso. Então eu acho importantíssimo ela saber o que é o certo e o que é o errado e saber lidar com as emoções, porque a partir do momento que ela sabe lidar com as suas emoções ela vai saber também transmitir emoções, vai saber o que é o certo e o errado através das emoções. Entendeu? O que o outro tá tentando agir em cima dela também. Se aquilo ali é uma agressão ou se não é. Porque o seu emocional sabe lidar com isso. Você sabendo lidar com o seu emocional, você vai saber o que o outro tá querendo te transmitir também. Então eu acho importantíssimo. 5 – Muito importante. Até facilita pro trabalho. Quando ela já sabe transmitir facilita muito o trabalho. Porque você já sabe a abordagem que vai fazer ne. Quando ela não se expressa, não sabe e tal, dificulta o trabalho. Então você vai ter que buscar ainda. Eu acho que aí já tá no processo final da coisa. Ela já sabe transmitir? Ok. Então é muito mais fácil. É Igual você lidar com bebê. O bebê vai chorar porque tá com dor, tá com alguma coisa só que ela não sabe te dizer, não fala ainda. Ah é dor de ouvido, dor de barriga. Então você vai testando. Mãozinha no ouvido, mãozinha na barriga, é cólica? Então quando já sabe expressar é muito mais fácil de lidar.

CÓDIGO: ES03

1 – A gente vai sempre ne. A gente conversa o tempo inteiro com elas. A gente tenta... 2 – Não acontece briga por brinquedo nunca aqui... Só conversando. A gente separa primeiro. Coloca em ambiente diferente, vem pro refeitório e fica lá fora e cada educador conversa com um de uma vez. Entendeu? 3 – Muito importante. (*Não soube responder*). 4 – Muito importante. (*Não soube responder*). 5 – Muito importante. (*Não soube responder*).

OBS: O educador estava muito nervoso durante a entrevista e parecia querer que a mesma terminasse logo. Evitou em diversos momentos iniciar a entrevista, em convites anteriores.

CÓDIGO: ES04

1 – Eu sempre dou um exemplo de alguma situação, fazendo um anexo, um parâmetro pelo que ela tá passando no momento, o motivo. As vezes, até invento uma historia só pra ela entender, ficar mais, descer mais um pouco no nível que eles falam ne, de criança. Fazer eles entenderem nesse contexto. 2 – Eu sempre falo que é pra eles irem até o educador que tá próximo e falar com o educador tentar resolver. Se tem um brinquedo só, divide durante um tempo e cada um fica com o brinquedo um pouquinho. Se é da casa é de todo mundo. Explico pra ela pra compartilhar e dou uma volta nela, pra ela não brigar, não fazer nada disso e falar que não pode ficar brigando e nem batendo, por mais que a maioria das vezes eles não escutam. Quando tão brigando, porque é criança. Se tiver brigando eu tiro. Aí converso com uma e depois com a outra, mostrando que foi errado e tudo mais e tiro o brinquedo. Já que brigou, nenhuma das

duas está merecendo o brinquedo. Depois quando vocês ficarem calmos aí o tio pensa se vocês estão merecendo. Então você fazendo isso, eles vão entender que isso é errado e não vão repetir.

3 – Muito importante. Porque a sociedade é assim, vive de emoções. Então a gente tem que aproximar elas o máximo da realidade social. Na realidade social em casa, uma criança sente medo, emoção, raiva, alegria. Então a gente tem que aproximar o máximo. Por mais que não substitua a casa, o papel de pai, de mãe, a gente vai aproximar pra ela mostrar o mesmo sentimento que uma criança normal. Normal não ne, uma criança que tá na família, seguindo os passos normais sentiria.

4 – Muito importante. Porque pra não acabar confundindo. Às vezes, um sentimento de tristeza pode ser confundido com raiva e isso gerar uma briga, uma coisa assim e aqui dentro eles ainda são crianças. Saiu daqui eles já tem que ter mudado esse comportamento, então se eles não sabem isso lá fora eles vão acabar fazendo alguma coisa errada. Então eles têm que tá preparado pra saber lidar com as situações.

5 – Muito importante. Eu acho que reprimir, esconder um sentimento, eu acho que não faz bem. Pelo menos na minha convivência familiar, nunca fez bem. Porque depois aquilo ali vai, sendo alegria, você vai deixar passar um momento de manifestar a felicidade que você está sentindo e se é tristeza ai você deprime, uma hora aquilo vai acumular com outra coisa e vai virar uma bola de neve, vai acabar explodindo. Então é melhor liberar os sentimentos e não deixar nada guardado é o que eu passo pra eles.

CÓDIGO: ES05

1 – Então, a gente faz na verdade. Quando a gente vê uma criança assim eu sento do lado dela e pergunto o que tá acontecendo. Muitas vezes elas falam outras vezes não. A gente sempre conversa. Quando a criança desabafa e fala que tá com saudade da família, a gente aconselha. Fala o que é o certo pra fazer pra melhorar esse sentimento. Assim a gente leva. Quando não fala, a gente procura distrair a criança com alguma brincadeira, alguma coisa que, sei lá. Faça ela sorrir, faça ela esquecer aquele momento dela.

2 – Então o primeiro ponto é de ser amigo da criança. Quando a gente entra aqui. Eu sempre falo pros educadores que entram, não que eu seja melhor do que alguém, mas eu sempre tento atender a situação aqui da melhor forma possível. De entender cada criança, porque cada criança tem um pensamento diferente, tem um jeito de agir diferente e você se aproxima dela e você passa a entender você consegue resolver melhor os problemas dela. Então, por exemplo, nesse caso você vira amigo da criança, conquista ela e nesses momentos fica mais fácil de você resolver. Porque ela acaba te ouvindo. Por exemplo, você fala, sei lá, ele tá batendo numa criança “Lucas o que que tá acontecendo? Ah tio é isso’ ele já tem uma afinidade maior. Isso por questão da amizade, do afeto que a gente cria com eles antes.

3 – Muito importante. Porque assim fica melhor de trabalhar ne. Trabalhar

com uma criança que é aberta. A gente sabe quando ela tá triste, quando ela tá feliz e o que deixa ela triste e o que deixa ela feliz. Fica mais fácil de acertar as coisas até pra melhorar a motivação dela, o comportamento. 4 – Muito importante. Porque a criança consegue compreender melhor o que ela tá sentindo e como ela pode se comportar diante de cada situação. 5 – Mais ou menos importante. Porque no caso de uma felicidade, uma alegria, de um sentimento bom é legal, mas exemplo fúria. Na hora da briga. Se ele soltar tudo que tem. Ela vai bater em todo mundo, vai xingar todo mundo. Que é o que acontece aqui, normalmente, quando as crianças chegam novas e ainda não entraram no sistema daqui, de educação. Ele não tem um afeto por ninguém ainda e acaba quebrando as coisas. Fica com raiva. Bate no outro. Xinga muito. Enfim, acaba não obedecendo direito.

CÓDIGO: ES06

1 – Primeiramente eu procuro perguntar o porquê que a criança tá daquela forma. Uma suposição é porque eu to com saudade do meu pai e da minha mãe. Ai eu vou trago ai no caso se for menor trago no colo e falo que vai passar que aquilo ali é temporário e que não é pra ficar triste que aquilo ali vai. Que Deus vai abençoar eles, mesmo que *esteje* difícil que vai melhorar, Às vezes no caso até a questão da M., às vezes, mais a tardinha que passa a hora da visita e ela vê que a mãe não vem ai ela fica chorosa, fica emotiva ai eu vou abraço e pergunto o que tá acontecendo e ela responde ‘a tia tô com saudade da minha mãe’ ai eu falo M. não fica assim não. Final de semana você vai pra sua tia, você vai ter contato com sua mãe e daqui a pouquinho isso vai passar. Daqui a pouco você está na sua casa. Eu não sei de que forma, mas, às vezes, pela tia mesmo. Ai você vai ter mais contato com a sua mãe e aí vai. Entendeu? A gente tenta acalantar a criança para que elas se sintam confortáveis com a gente. Explicando que aquela situação ali, mais cedo ou mais tarde, vai passar. É temporário. Que o tempo deles aqui é temporário e que vai passar. Dessa forma. Não sei se é a forma correta, mas essa é a forma. 2 – Geralmente, a gente conversa. Explica que aquilo ali não é certo, que o brinquedo é do coleguinha, mas que o coleguinha pode emprestar. Que é pra poder ficar calmo que a gente vai conversar com o outro coleguinha pra emprestar o brinquedo. Tem uns que entendem e tem uns que não entendem, mas a gente tenta fazer de outra forma ou até mesmo arrumar um outro brinquedo pra que ele se sinta confortável e não achar ‘o fulano tem e eu não tenho’. Conversa e fala: você pede desculpa pro colega porque você tá errado. Você não deveria ter batido porque o brinquedo é do colega, mas o colega pode te emprestar. E assim vai. A gente tenta fazer, passar pra ele que batendo no colega ele não vai conseguir nada e que aquilo ali é errado. A gente tenta fazer dessa forma. Eu, pelo menos ne, (risos) tento fazer dessa forma. 3 – Muito importante. Primeiramente, porque eles são seres humanos e porque isso é norma da gente. A

gente sente raiva, a gente sente alegria, a gente sente tristeza e isso é do ser humano. Então a gente não pode querer tirar isso de uma criança. Se a gente vive isso, por que uma criança não pode viver? Eu acho muito importante que eles sintam isso, porque a gente não pode tirar isso de uma criança. O bebê já é assim, imagina uma criança de 5 ou 6 anos. Não você não pode ficar nervoso? Claro que pode. Tu não pode... pode. Isso é importante para criança. Não tem como não ser importante. 4 – Muito importante. Porque elas precisam saber lidar com o emocional delas. Elas tem que saber ‘tô triste, mas porquê que eu tô triste?’. Por uma coisa que ela tá passando. É difícil, mas ela tem que saber porquê que ela tá triste. Ah porque que ela está alegre. Ah ela ganhou um brinquedo. Ela tá muito alegre. É porque ela ganhou aquele brinquedo. Meu particular. Eu acho muito importante. É o que a gente tenta passar pra eles. A gente pergunta e tal. Ah porque que você tá triste. Ah é por causa disso, disso e disso. Ai a gente tenta explicar que isso vai passar. Sei lá. Daqui a pouquinho você tá melhor e isso é do dia a dia da gente mesmo. Do ser humano. O ser humano é assim. Temos que passar pra eles. 5 – Mais ou menos importante. Eu acho que não muito porque é relativo de cada um. Cada um se expressa de uma forma diferente. Eu não posso achar que você tem que se expressar pra mim. Porque tem criança que você sente que a criança tá precisando de você sentar e de você conversar, mas tem que criança que você vai ali e você tenta. Às vezes, ela vai se expressar comigo e não dá certo. Ela pode se expressar com a outra e dar certo. Entendeu? Então, eu acho que é o tempo dela. Eu acho importante, mas é o tempo da criança. Eu não tenho que querer que ela se abra comigo. Ela pode não ter tanta afinidade comigo pra poder se abrir comigo. Até a gente mesmo. E me coloco muito, porque nós somos seres humanos. Porque eu acho importante, mas não muito importante. Acho que mais ou menos. Elas têm que colocar pra fora, mas é relativo. Porque igual eu falei contigo. Tem pessoas que ela vai falar e tem pessoas que ela não vai falar. Depende da confiança. Do que você tá passando pra criança, pra criança ter aquela confiança e se abrir pra você. Chegar pra você e falar: eu tô sentido isso, tô sentindo aquilo, tô sentindo aquilo outro.

CÓDIGO: ES07

1 – Eu procuro chamar no primeiro momento né. Perguntar o porquê da tristeza dela, umas se abrem, outros não. Aquelas que se abrem a gente procura contornar a situação entendeu? Falar sobre a situação, dizer que aquilo são coisas passageiras, se caso elas não voltarem pra família, elas vão conseguir, de repente, uma outra família melhor que vai dar... né, dar uma situação melhor a elas. Tanto é que essas crianças que estão saindo agora é alegria pura né. É o caso do Gabriel, chegou todo contente no berçário “tia me arruma, meu pai chegou”. Ai quer dizer, a gente fica contente com uma situação dessa entendeu? Eles chegaram aqui sofrendo por que

perderam o pai e a mãe, a gente não tem muito o que fazer, a única coisa que você pode fazer é sentar, conversar, mas quando você vê a alegria deles sabendo que eles vão ganhar uma outra família... nossa da até um *up* na gente entendeu? 2 – Olha, no primeiro momento a primeira coisa que eu faço é tirar o brinquedo dos dois. Quando eles começam a brigar muito pelo brinquedo eu não dou pra um nem pro outro. Ai já ameniza a situação, por que um sabe que não vai ficar com o brinquedo e o outro também não. No segundo momento eu aviso “se brigar de novo eu vou botar os dois de castigo”, por que eu sei assim, ninguém briga sozinho, pra você brigar, você tem que ter alguém pra te de confiança pra puxar a briga. Então eu procuro ser a mais justa possível, eu coloco sempre os dois. No primeiro momento eu tiro o brinquedo, já que um quer, outro quer e não tem dois pra dividir, eu tiro o motivo da briga fora do ar. Se continuar vão pro castigo, ficam sentadinho ali um minuto, “sabe por que vocês estão de castigo? Por que vocês são gente, gente não briga assim” ai eu dou exemplo, “eu tenho em casa uma cachorrone desse tamanho e um gatinho desse tamanhozinho. Um é cachorro e outro é gatinho, só que eles não brigam” eu falo pra eles, “e vocês como gente, vocês não podem brigar, gente não briga, gente conversa, gente procura se entender, não é brigando que você vai resolver nada”, ai eles ficam com um bico desse tamanho por que está de castigo né, mas logo depois passa a situação e acabou. 3 – Muito importante. Por que ai que nós vamos formar a personalidade delas. Todo ser humano, tanto é bom, quanto é ruim, quanto fica triste, quanto fica alegre. Então você tem que saber desde pequeno trabalhar os seus sentimentos, por que ninguém vive nem só de alegria, nem só de tristeza, nem só de raiva, nem só de amor. Então desde de pequeno a gente tem que saber trabalhar a situação, entendeu? 4 – Muito importante. Tem uma grande diferença entre tristeza e raiva, a diferença ai vai longe. Só de olhar pra criança tu sabe o que ela ta sentindo. Tem umas que se abrem, tem outras que não, ai a gente procura amenizar a situação. Essas que estão mais tristes, a gente procura dar mais carinho. As que estão com raiva a gente procura conversar e entender o porquê da raiva. Umas se abrem, outras não, mas a gente sempre da uma amenizada na situação. 5 – Importantíssimo. Muito importante, é muito. Por que nessa tristeza toda a gente pode ajudar. Tanto na tristeza, quanto na raiva, como em qualquer situação. É muito importante a gente saber, por que você pode ajudar naquele momento, naquela situação, mas se elas não falarem como é que você vai saber? Fica complicado né? Eu como falo que já sou macaca velha né, já trabalho aqui tem vários anos, tive meus filhos que hoje já estão tudo homem, eu sei mais ou menos distinguir situações, quando é raiva, quando é tristeza, quando é angústia. Geovana por exemplo, Geovana quando ta angustiada, só de olhar pra ela tu reconhece, ela fica naquela agitação, ela anda pra lá e anda pra cá, “Geovana o que ta acontecendo?”, ai tem dia que ela fala, tem dia que ela não fala, entendeu? Então é muito

importante a gente saber como lidar com a criança e de saber as situações também. Só que são poucos os que se abrem, são muito poucos. Luna por exemplo era um livro aberto. A Luana é muito fechada, ela não fala nada, se você tiver a oportunidade, fala com ela pra tu ver, toca em qualquer assunto ela dá aquela esgueirada, daquele jeitinho de sair fora. Ela falou uma coisa uma vez pra mim que eu fique assim, sabe? Eu tava com Felipe ali, ai o Felipe acho que bateu numa criança e ela tava ali na salinha, ai eu peguei e falei assim pro Felipe “Felipe tu ta batendo?” “Ah eu bato mesmo”, ai eu falei assim “ah então tu vai ficar de castigo”, ai eu peguei a cadeirinha e tava dando banho nas crianças, botei ele assim no banheiro, sentado perto de mim assim na cadeirinha e falei “tu vai ficar sentado aqui, por que aqui tu não vai bater mais em ninguém”, ela veio menina que nem uma onça, ela virou pra ele e falou assim “você tem que respeitar a tia, ela só quer o seu bem”, assim mesmo, eu fique assim... sabe quando tu... do nada, por que ela não é de falar, “tu tem que dar graças a Deus que tu ta aqui, que não ta na casa daquela vaca que te batia de colher de pau” assim mesmo, eu fiquei assim... choquei. Olhei pra cara dela, ela virou as costas e saiu. Ela chamando a atenção do irmão... falando assim “aquela vaca que batia na gente de colher de pau. Tu devia dar graças a Deus que tu ta aqui”, assim mesmo menina. Eu fiquei assim... ela é muito madura pra idade dela, ela é muito madura. Parece que ela perdeu... como é que eu vou te explicar, ela não teve infância entendeu? Igual essas crianças tem de brincar de boneca, de correr, de andar de bicicleta, parece que ela não teve nada disso, parece que ela foi designada para tomar conta só dos irmãos, entendeu?

CÓDIGO: ES08

1 – Olha, eu falando por mim, eu tento sempre conversar com elas, vejo... pergunto por que que ta triste, muita das vezes elas falam por... né, saudades dos pais, ai a gente tenta conversar, por que elas ficam perguntando “por que meu pai não ta aqui?”, “por que não vai pra casa?”. Eu tento no máximo conversar com eles assim, explicar que vai resolver, que mais cedo ou mais tarde vai voltar. Assim, eu sou muito brincalhona né, elas me levam na zueira, eu levo elas na zueira, mas na hora de falar sério eu tenho que falar sério, mas assim, eu tento sempre conversar, distrair, elas vão melhorando, melhorando e assim vai, entendeu? Cada um tem um jeitinho né. Eu já tento desconversar, por que as vezes se a gente tentar explicar muito... por que na verdade muita das vezes a gente não sabe muito a situação da criança né, que vem pra cá, por que nossa função é só cuidar né e muita das vezes a gente não sabe o porquê que ela veio exatamente. Ai sim, eu tento desconversar situação, conversar brincar, distrair, entendeu? Pra elas tentarem melhorar. 2 – Quando eu pego uma situação dessa eu pego o brinquedo e não deixo nenhum dos dois, tipo é meu, a minha fala é essa “é meu agora, não é de nenhum dos dois” e falo com eles né, que não é assim batendo, que não vai adiantar e fica comigo o brinquedo, eu não dou

pra nenhum dos dois. É tipo, não fica nem com ele que ficou com raiva e bateu no colega e nem fica com outro, é meu. Ai eles acalmam um tempo e ai tentam pegar de novo ai eu pego de novo e assim vai. Tento fazer isso assim, é minha forma de tentar amenizar a situação ali no momento, por que realmente eles ficam sempre querendo o brinquedo do outro, é uma forma de expressar deles, eu pego o brinquedo, fico pra mim e depois novamente. 3 – Muito importante. Por que eu acho que é bom ter né, as emoções, por que... vou me enrolar. Você faz de novo a pergunta? Pra eu entender melhor, vamos lá. (*após repetir a pergunta*). É normal ter isso, acho que é necessário né, ter um pouco de cada, acho que isso é coisa do ser humano mesmo, tem que ter, eu acho importante, é importante ter né. 4 – Muito importante. Acho importante elas saberem o que estão sentindo. Assim, os maiorzinhos assim no caso. Eu acho importante eles saberem o que estão sentindo. 5 – Muito importante. Até mesmo pra gente poder ajudar... ajudá-las né, tipo, ta feliz, pra gente ficar feliz com a felicidade delas, ajudar, conversar. Quando elas estão tristes pra gente poder amenizar a situação, conversar, explicar né, o que for ao nosso alcance claro. Acho importante elas expressarem isso pra gente até mesmo pra gente poder ajudá-las.

CÓDIGO: ES09

1 – Que que eu faço? Eu vou responder o que eu acho mesmo. Eu me coloco como se eu fosse a mãe entendeu? E procuro saber por que que ta triste. Por que muita das vezes eu senti assim da Geovana né, então eu chegava, eu procurava saber com a Geovana por que estava triste, ai eu falava “não fica triste, por que você tá aqui hoje, mas amanhã pode aparecer uma família pra você, entendeu? Que vai ter dar carinho, que vai... sei lá, vai fazer o melhor pra você”, então sei lá, eu me colocava como... me coloco né. Por que as vezes eu até esqueço um pouco da minha casa e aí eu procuro fazer o melhor pra eles. 2– Olha eu procuro saber de quem que é o brinquedo né. Se “ah o brinquedo é meu” “ah o brinquedo é meu”, então aí eu já pego o brinquedo e guardo entendeu? Por que ai os dois que tão ali brigano eles... vai ser... eu acho, na minha opinião que vai ser melhor pros dois né, por que eu já fiz isso e já deu certo, deu pegar o brinquedo e guardar, entendeu? Ai eles ficam quietos, eles não... por que se eu pegar o brinquedo e der pra um, ai o outro não vai... vai ficar triste, o outro vai ficar reclamando, entendeu? Então eu a.. na minha opinião eu acho que é melhor guardar. (*quando eles estão se batendo*) Eu procuro unir os dois, conversar com os dois, entendeu? Vê aonde que ta o erro e se eu achar que um ta mais errado eu vou colocar de castigo, senão eu vou conversar com os dois, vou procurar acalmar. 3– Assim, emoções boa que você ta falando? Se for emoções boa né... É importante sentir emoções quando eles tão querendo ganhar um brinquedo, quando eles é... um passeio né, que eles fica assim, falando, comentando toda hora “tia a gente vai pro passeio?”, é isso. É muito importante. 4– Ai eu vou... eu acho que é mui... assim, por uma

criança que tem aqui eu acho que as vezes ela é... fica muito triste. Eu acho importante, é muito importante. 5- Não, é importante falar, é muito importante. Por que eu acho que se a criança chega “ah tia, eu estou muito triste” ela precisa desabafar entendeu? Eu acho que a gente ta ali pra ouvir a tristeza e ouvir a alegria, então... entendeu? É... como se diz, eu tava sempre pronta pra Geovana né, ai na tristeza, na alegria ela vinha e me falava, então a gente conversava muito. Sinto falta dela né, ela foi e eu não vi. To com saudades dela.

CÓDIGO: ES10

1 – Eu no caso, a princípio eu vou procurar saber o que que ta acontecendo né, vou lá conversar com a criança pra ver se a criança vai se abrir comigo. Tem isso também né, por que a criança as vezes não se abre por desconfiança, que de repente alguma coisa vai... o que ela falar vai prejudicar ela, a família ou o ocorrido pra ta naquela situação. A princípio eu vou pegar e conversar com a criança pra tentar saber também o que ta acontecendo. As vezes a criança não vai se abrir, então a gente tem que ficar ali, as vezes até insistindo. Insiste um pouquinho, sai um pouquinho, volta. No nosso dia a dia é muito complicado por que as vezes você não tem tempo pra ficar ali toda hora né, por mais que gente tem isso... não dá, mas a gente vai descobrindo o que aconteceu e a gente tenta explicar pra ela que são sentimentos que a gente tem, como a tristeza, alegria, a raiva, frustrações principalmente, então são sentimentos que nós temos, que as vezes é até difícil da gente explicar né... a criança vai... o primeiro sentimento que a criança tem pra todo mundo aqui é de raiva. É de raiva por que ela acha que a gente... nós somos os culpados deles estarem aqui, sendo que não somos os culpados e estamos aqui para cuidar deles. Então vem a raiva, mas depois vem a tristeza por que estão afastado do ambiente familiar, mesmo não sendo o propício, mesmo não sendo o normal né, por que a criança foi abusada, foi violentada, foi N coisas né, sofreu violência doméstica no caso, mas só que pra ela, como você disse, é pai e mãe, não importa o que a criança... o que aconteceu com a criança, é o pai e a mãe. Fica as vezes um pouquinho mais difícil da gente tentar lidar ali no dia dia, mas até a criança descobrir isso, acho que tem que ter muita água pra rolar debaixo dessa ponte pra gente poder tentar ajudar um pouquinho, mas assim, como eu falei, o que atrapalha um pouco mais é a questão do dia a dia, por que você tem uma rotina. Por mais que a gente tente dar aquela atenção, pra aquela criança, naquele momento que ta precisando, tem outra que já ta te chamando por que ela ta com ciúme por que você ta dando atenção aquela, tem algum bebê que ta chorando, tem alguma criança que se acidentou por que acontece, as crianças brinca, vai se acidentando, isso não tem como acontecer, só se a gente botar numa redoma de vidro, mas mesmo assim ta arriscado o vidro quebrar e machucar. Então a gente fica naquela manobra, a gente virar um equilibrista, vira um polvo com monte de mãos pra tentar auxiliar todos ao mesmo

tempo, mas é complicado. Que nem no caso, hoje eu to berçário I, pra revezando eu e Odete a gente fez nesse esquema pra nenhuma das duas ficarem loucas e tentar suprir um pouquinho as necessidades das crianças, mas que nem na hora do banho, é um horário que você tem pra poder brincar com a criança, é um horário que você tem pra poder fazer uma massagem na criança, fazer um carinho diferenciado... falei um carinho diferenciado a pessoa já pensa ao contrário, mas fazer uma massagem, brincar, conversar e tal, as vezes você não tem tempo por que é muito corrido. Você tem que fazer rápido, por que já vem o outro que quer mamar, por que tem que tomar banho, o outro já acabou de mamar, mas já ta todo sujo de cocô também, então quer dizer, é muito complicado, mas a gente tenta ir levando né. 2– Na situação daqui eu acho... quando a criança ta com muita raiva, muita raiva, eu, Isabel, tenho esse hábito de as vezes pegar a criança e dar aquele abraço. Segurar, abraçar e ali conversar, primeiro acalmar aquela criança, eu sei que com grandão fica mais difícil, mas o menoreszinhos você... no grandão você tem que pegar e dar aquela travada pra conter, mas no menorzinho você tem mania... eu tenho mania de pegar e dar aquele abraço né, pra poder conter. Isso se eu estiver... por que tem isso também né, a gente não sabe como que ta nosso emocional, as vezes você ta no final do dia e já ta saturada, acontece uma coisa dessa, a primeira coisa que tu vai fazer é dar um berro e separar. Bota de castigo, acalmou, ai que você vai pegar e ver o que aconteceu, por que no primeiro momento, pum, castigo, mas assim, com os menores é como eu falei, eu tenho mania de pegar e dar um abraço, falar que no caso o bater, o brigar, tem tantas outras coisas que podemos fazer de bom. O melhor é dar um beijo, é dar um abraço, é conversar, é dividir, mas pra eles ainda é muito complicado por que eles não tinham uma referência, não tinham não, não tem né, essa referência da boa conduta, então eles não vão saber, pra eles só tinham a questão da disputa e tudo pra eles é só na base do tapa, pra eles é tudo... por que eles receberam assim, então eles vão passar assim. Mas assim, no primeiro momento é essa... como falei, vou enfatizar, se meu dia tiver... se eu não tiver emocionalmente também abalada, em uma situação... você realmente não ta abalada... ta abalada, você não consegue pegar e tentar fazer essa pedagogia do abraço né, você não vai conseguir, você vai pegar e vai estourar junto com a criança do mesmo jeito, infelizmente. Explicar pra criança né, como eu falei, essa questão de tentar conversar e aprender a tentar dividir os brinquedos e as coisas, mas é difícil pra eles entender. 3– Eu acho que não só a criança, qualquer pessoa tem o direito de ter as suas emoções, não importa como é, qual é aquela emoção no momento, acho muito importante, todo mundo tem que ter as suas emoções, por que a través das emoções a gente ta demonstrando o que a gente ta sentindo, eu falo eu, Isabel, quando eu não gosto a cara é nítida, a pessoa de longe vê e conforme eu falo, eu Isabel também, tem pessoas que falam que eu sou uma pessoa muito antipática, que “nossa aquele troço ali”,

tem pessoas que as vezes nem chegam perto de mim por que acham que eu sou antipática, quando sentam pra conversar veem que é completamente o contrário, é diferente. E com as crianças, elas aprendendo, elas demonstrando as emoções, não importa se é raiva, se é alegria, se é tristeza, se é amor, se é carinho, não importa, pra elas é o jeito delas estarem aprendendo né, a discernir qual é a emoção e como é, por que as vezes ela ta achando que é um momento de carinho, só que as vezes não é um momento de carinho, é um momento infelizmente de um abuso, então ela tem que saber distinguir isso, ela tem que saber distinguir, então ela demonstrando e ela sentindo e ela vendo as diferenças e vendo as pessoas com raiva também, alegre também, triste, feliz, ela vai saber discernir uma coisa da outra “opa pera ai, hoje eu estou com raiva” e ela vai procurar saber... acho que com tempo ela vai aprendendo “por que que eu to com raiva?” Mas é só uma coisinha boba que aconteceu lá na frente... lá atrás, que ali na frente você lembrou daquilo e ficou com raiva de novo. Então eu acho muito importante a criança ter noção, por que se não vira uma pedra, pra que que eu vou ter emoção? Não, tem que ter emoção, pra ter os sentimentos mesmo, tem que ter, isso ai eu acho muito importante, não só pra elas, mas pra todo mundo. 4– Engata na pergunta anterior, é por que engata, a criança... ela sabendo o que ela ta sentindo ela vai saber expressar... explicar o porquê que ta acontecendo aquilo, então é muito importante também. Quer dizer, acho que na resposta anterior eu já respondi essa. É aquilo, ela sabendo o que ela ta sentindo, ela vai responder e vai conseguir atpe se abrir dependendo da situação, se abrir e falar por que que ta acontecendo, por que ela ficou daquele jeito naquele momento né, por que as vezes muitas crianças só tem alegria por que recebeu um brinquedo ou não, tem muitas crianças que tem alegria por que teve uma atenção, só teve “oi”, quando teve aquele “oi” e pronto é o suficiente, pra ela é um motivo de alegria né, eu to aqui. As vezes tem pessoas, tem crianças, ou até mesmo adulto que ficam perturbando, perturbando, perturbando... não vamos botar no caso da criança. Eu to perturbando... né nem perturbando né, melhor dizer. Ela ta sendo vista quando ela ta apanhando, ta fazendo arte, então “oh, pelo menos to sendo vista, tão me vendo aqui”, é um jeito dela demonstrar a emoção também, mas é tipo assim, eu não presto, vamos botar aspas aí, bota aspas, “eu não presto, mas pelo menos sei que estão me vendo” que é muito ruim esse lado, esse lado é muito ruim, é o que eu falei, uma emendando na outra já é a resposta ai do outro. 5– Acho que é muito importante, por que a criança se expressa... falando o que ta sentindo, a gente pode ajudar e ela mesmo, por exemplo, se ajudar, não falando agora criança de cinco anos, seis anos, ainda vai ter que aprender muito, infelizmente tem que passar por muita coisa ainda pra poder... mesmo a gente já adulto as vezes a gente não consegue expressar o que a gente... falar o que a gente ta sentindo pra tentar resolver, eu acho que é muito importante sim. Pra poder verbalizar o que ela

ta sentindo, pra quem esta em volta, possa ajudar, ou ela verbalizando mesmo que seja pra ela, pra ela tentar ali na frente ter uma solução com aquilo que ela possa... ela ta num momento de raiva, alguma coisa que ela possa ali na frente é... tentar se acalmar, tentar botar os pinguinhos nos I's né e ver os prós e contras né, “por que eu eu to com raiva?”, “isso é legal?”, “ah não, isso aqui não é legal”, “qual a minha consequência de eu continuar com a raiva” tem isso também né, tem a consequência. A alegria a consequência é que você contagia todo mundo e você recebe mais alegria em volta, recebe mais satisfação e tudo mais, quer dizer, eu acho muito importante. Também é como eu falei, acho que uma emenda na outra e... o mostrar eu acho que é o mais importante.