



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉA IMBIRIBA DA SILVA

**COGNIÇÕES DE EDUCADORES/CUIDADORES DE
INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO SOBRE ATIVIDADES
LÚDICAS E HABILIDADES SOCIAIS**

**Santarém - PA
2019**

ANDRÉA IMBIRIBA DA SILVA

**COGNIÇÕES DE EDUCADORES/CUIDADORES DE
INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO SOBRE ATIVIDADES
LÚDICAS E HABILIDADES SOCIAIS**

Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Irani Lauer Lellis

Linha de Pesquisa 3: Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.

**Santarém - PA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

- S586c Silva, Andréa Imbiriba da
Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais. / Andréa Imbiriba da Silva. – Santarém, 2019.
156 p.: il.
Inclui bibliografias.
- Orientadora: Irani Lauer Lellis
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.
1. Atividades lúdicas. 2. Cognições. 3. Habilidades sociais. I. Lellis, Irani Lauer, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 370.152

Bibliotecário - Documentalista: Renata Ferreira – CRB/2 1440

ANDRÉA IMBIRIBA DA SILVA

**COGNIÇÕES DE EDUCADORES/CUIDADORES DE
INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO SOBRE ATIVIDADES
LÚDICAS E HABILIDADES SOCIAIS**


Dissertação de Mestrado Acadêmico apresentada junto ao Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

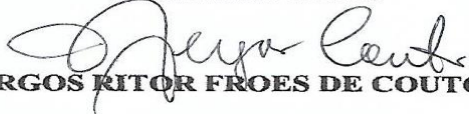
Orientadora: Prof. Dr^a. Irani Lauer Lellis
Linha de Pesquisa 3: Formação humana em contextos formais e não formais na Amazônia.


Conceito:

Data de Aprovação: 16 /04/2019


Dr. SHEILA GIARDINI MURTA, UnB
Examinador Externo à Instituição


Dr. IANI DIAS LAUER LEITE, UFOPA
Examinador Interno


Dr. HERGOS RITOR FROES DE COUTO, UFOPA
Examinador Interno


Dr. IRANI LAUER LELLIS, UFOPA

Presidente

Dedico esta pesquisa a Deus, à minha família e a todas as pessoas que lutam pela igualdade social e pelos direitos de crianças e adolescentes.

AGRADECIMENTOS

Muitas vezes achei impossível chegar ao final do mestrado, mas finalmente aqui estou. Agradeço primeiramente a Deus, o senhor de todas as coisas e responsável por minha existência, responsável por tudo que acontece na minha vida, ele que me dá força para enfrentar os momentos em que senti medo, insegurança, tristeza, por me fazer entender que nada acontece por acaso.

A meus pais, Edna e Vallindo (in memoriam), pois mesmo com dificuldades nunca deixaram de proporcionar educação para todos os filhos, ensinando valores através do exemplo de vida, incentivando sempre a buscar mais estudo, apoiando as minhas decisões. Em especial minha mãe, que me ajuda com o cuidado de meus filhos, quando por infinitas vezes tive que me ausentar para desenvolver atividades do mestrado.

À minha família, ao meu marido, Adarlindo, e aos nossos filhos, Ágatha e Ândreo, por estarem sempre comigo, meus companheiros, que a todo momento me faziam lembrar que estavam por perto, obrigada por me ajudarem tanto e por aguentarem as minhas ausências enquanto eu estudava e escrevia, me dando forças quando eu achava que não ia conseguir realizar essa travessia.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará - PPGE/Ufopa por compartilhar seus conhecimentos aos acadêmicos da Turma de Mestrado 2017, proporcionando discussões e momentos de aprendizados.

À minha querida professora orientadora, Dra. Irani Lauer Lellis, profissional dedicada, serena e sábia, por ter me acompanhado durante este período, compartilhando seus conhecimentos e colaborando com minha formação acadêmica. Registro a minha admiração e respeito por sua pessoa, exemplo de ser humano digno e íntegro em todas as suas ações. Agradeço pela confiança e o incentivo para a conclusão deste trabalho.

À Professora Dr^a. Sheila Giardini Murta – UnB, a professora Dr. Iani Dias Lauer Leite e ao Professor Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto- Ufopa, membros da banca desde a qualificação. Registro meus agradecimentos por suas contribuições e por tê-los na banca avaliadora desta dissertação de mestrado.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas Habilidades Sociais e Educação (Ghasoe) por contribuírem com as discussões e aprofundamento dos estudos sobre habilidades sociais, em especial às amigas Nizianne Andrade Picanço e Núbia dos Santos Oliveira por terem contribuído incansavelmente nas análises dos dados, meu muito obrigada.

A todos os meus amigos de trabalho, principalmente as amigas Ananda, Fabíola e Maria, pelo incentivo, demonstração de amizade, gestos de carinho e apreço, estando sempre na torcida e em orações para que esta etapa fosse concluída com êxito.

A Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTRAS) de Santarém por autorizar a realização da pesquisa na casa de acolhimento municipal. À coordenadora da instituição, Ironeide Pereira dos Santos Sales, por ter atendido sempre que possível as demandas desta pesquisadora.

RESUMO

A pesquisa intitulada “Cognições de Educadores/Cuidadores de Instituição de Acolhimento sobre Atividades Lúdicas e Habilidades Sociais” tem como lócus o Centro de Acolhimento em Santarém. Seu objetivo foi investigar as cognições da equipe de educadores/cuidadores sobre atividades lúdicas no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças acolhidas. Especificamente, propõe: I) levantar o perfil sociodemográfico dos educadores/cuidadores do Centro de Acolhimento; II) identificar os tipos de atividades lúdicas desenvolvidas pelos educadores/cuidadores da Casa de Acolhimento; III) conhecer as cognições da equipe de educadores/cuidadores a respeito de atividades lúdicas e habilidades sociais; e IV) analisar o conhecimento da equipe de educadores/cuidadores acerca da possível relação entre atividades lúdicas e habilidades sociais. Estudar as cognições dos educadores/cuidadores, isto é, suas concepções, crenças, ideias, metas e práticas, é importante por fornecer subsídios para a compreensão dos aspectos da cognição, sendo possível entender como as atitudes tomadas por educadores influenciam diretamente o comportamento e desenvolvimento da criança. A amostra desta pesquisa foi composta por educadores/cuidadores da casa de acolhimento de Santarém-PA. O estudo é uma pesquisa de campo do tipo exploratória e descritiva desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Os instrumentos para coleta de dados utilizados foram: questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada. Os dados foram analisados mediante estatística descritiva e técnica do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) respectivamente. A fundamentação teórica apoia-se nos estudos referentes às temáticas. A relevância desta pesquisa está relacionada ao melhoramento do atendimento de crianças e adolescentes em casas de acolhimento e, com esse atendimento, também em poder contribuir com o desenvolvimento do acolhido. Os resultados apontam que para os educadores/cuidadores ainda existem muitos desafios para a atuação dentro da casa de acolhimento. Assim, os participantes revelam cognições positivas em relação ao desenvolvimento de momentos lúdicos dentro do contexto de acolhimento. Entretanto, demonstram ter dificuldades para desenvolver tais atividades, pois não se acham capacitados para este fim, acreditando que esta é uma função da pedagoga da casa. Com relação às habilidades sociais, entende-se que estas estão ligadas a atividades fora da casa de acolhimento. No entanto, os participantes compreendem que as atividades lúdicas podem contribuir com o desenvolvimento das habilidades sociais.

Palavras-chave: Atividades lúdicas. Cognições. Educadores/cuidadores. Habilidades sociais.

ABSTRACT

The research entitled "Cognitions of Educators / Caregivers of Host Institution on Play Activities and Social Skills" has as a locus the Reception Center in Santarém. Its objective was to investigate the cognitions of the team of educators / caregivers about play activities in the development of the social skills of the children. Specifically, it proposes: I) to raise the sociodemographic profile of the educators / caregivers of the Reception Center; II) to identify the types of play activities developed by the caregiver / caregivers of the Casa de Acolhimento; III) to know the cognitions of the team of educators / caregivers regarding play activities and social skills; and IV) analyze the knowledge of the team of educators / caregivers about the possible relationship between play activities and social skills. It is important to study the cognitions of the educators / caregivers, that is, their conceptions, beliefs, ideas, goals and practices, to provide insights into the aspects of cognition, and to understand how attitudes taken by educators directly influence behavior and development of child. The sample of this research was composed by educators / caregivers of the host house of Santarém-PA. The study is an exploratory and descriptive field research developed from the assumptions of qualitative research. The instruments for data collection used were: sociodemographic questionnaire and semi-structured interview. Data were analyzed using descriptive statistics and the Collective Subject Discourse (DSC) technique, respectively. The theoretical basis is based on the studies referring to the themes. The relevance of this research is related to the improvement of the care of children and adolescents in shelters and, with this assistance, also being able to contribute to the development of the reception. The results point out that for educators / caregivers there are still many challenges for working within the host family. Thus, the participants reveal positive cognitions regarding the development of playful moments within the host context. However, they may have difficulty in developing such activities, as they are not qualified for this purpose, believing that this is a function of the house teacher. With regard to social skills, it is understood that these are linked to activities outside the host family. However, participants understand that play activities can contribute to the development of social skills.

Keywords: Play activities. Cognitions. Educators / caregivers. Social skills.

LISTA DE ABREVIACÕES E SIGLAS

AC – Ancoragem

CNCA - Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Abridadas

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONANDA - Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DSC - Discurso do Sujeito Coletivo

ECA - Estatuto da Criança e Adolescente

ECH – Expressões-Chave

FEDEM - Fundação Estadual do Bem-estar do Menor

FUNABEM - Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor

GHASOE- Grupo Habilidades Sociais e Educação

HSE - Habilidades Sociais Educativas

IAD – Instrumento de Análise de Discurso

IC – Ideias Centrais

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LILACS - Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências Sociais e de Saúde

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBDH - Modelo Bioecológico de Desenvolvimento Humano

OMS – Organização Mundial de Saúde

ONGs - Organizações Não-Governamentais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PNAS - Política Nacional de Assistência Social

PNBEM - Política Nacional de Bem-Estar do Menor

PPGE – Programa de Pós-graduação em Educação

RIHS/UFSCar - Relações Interpessoais e Habilidades Sociais da Universidade Federal de São Carlos

SAM - Serviço de Assistência ao Menor

SCIELO - Scientific Electronic Online

SDH/PR - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

SHSE - Sistema de Habilidades Sociais Educativas

THS - Treinamento de Habilidades Sociais

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa Conceitual Norteador da Pesquisa	22
Figura 2 - Nicho de desenvolvimento	29
Figura 3 - Esquema de interação do desenvolvimento infantil	41
Figura 4 - Roda de expostos	49
Figura 5 - Quadro comparativo dos projetos político-pedagógicos escolar e institucional.....	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Sistematização dos trabalhos.....	43
Quadro 2 - Critérios de contratação de profissionais para casa de acolhimento no Brasil.....	61
Quadro 3 - Componentes e definições de habilidades de vida	66
Quadro 4 - Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância	68
Quadro 5 - Classes e definições de Habilidades Sociais Educativas.....	70
Quadro 6 - Sistematização dos trabalhos.....	73
Quadro 7 - Equipe de funcionários da casa de acolhimento de Santarém em 2018.....	82
Quadro 8 - Parte do IAD I de um educador/cuidador de 20 anos	87
Quadro 9 - Síntese das ideias centrais – Atividades desenvolvidas na casa de acolhimento ...	98
Quadro 10 - Síntese das ideias centrais – Atividades lúdica	103
Quadro 11 - Síntese das ideias centrais – Habilidades sociais	113
Quadro 12 - Síntese das ideias centrais – atividades lúdicas e a relação com o desenvolvimento das habilidades sociais.....	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Condição da primeira atividade profissional de educadores/cuidadores da casa de acolhimento de Santarém: 2018	90
Gráfico 2 - Realização de cursos de capacitação. Educadores/cuidadores da casa de acolhimento: 2018	91
Gráfico 3 - Características consideradas cansativas no trabalho. Educadores/Cuidadores da Casa de Acolhimento Reviver: 2018	94
Gráfico 4 - Futuro profissional	94
Gráfico 5 - Atividades desenvolvidas por educadores/cuidadores da casa de acolhimento, 2018	96
Gráfico 6 - Comportamentos dos educadores/cuidadores buscando a relação entre as crianças da casa de acolhimento, 2018	97

LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Resultados encontrados nas bases de dados por descritores da pesquisa.....	42
Tabela 2 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores da pesquisa.....	72
Tabela 3 - Situação funcional e ano de admissão de educadores/cuidadores da casa de acolhimento de Santarém.....	89
Tabela 4 - Grau de importância para o aperfeiçoamento de educadores/cuidadores da casa de acolhimento, 2018	91
Tabela 5 - Grau de satisfação dos educadores/cuidadores da casa de acolhimento, 2018	93
Tabela 6 - Influência do educador/cuidador no desenvolvimento da criança da casa de acolhimento, 2018	95

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 COGNIÇÕES E DESENVOLVIMENTO HUMANO	25
2.1 ENTENDENDO AS COGNIÇÕES	26
2.2 NICHOS DE DESENVOLVIMENTO	28
2.3 COGNIÇÕES DE EDUCADORES/CUIDADORES	30
3 LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL	36
3.1 AS POSSIBILIDADES DE CONTEXTUALIZAR O LÚDICO	36
3.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA APRENDIZAGEM	38
3.3 CASA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS	42
4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CASA DE ACOLHIMENTO/ABRIGO	49
4.1 ASPECTOS LEGAIS	49
4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE ABRIGO E/OU CASA DE ACOLHIMENTO	53
4.3 OS EDUCADORES/CUIDADORES DA CASA DE ACOLHIMENTO	59
5 HABILIDADES SOCIAIS	64
5.1 CONCEITUANDO AS HABILIDADES SOCIAIS	64
5.2 ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS	71
5.3 HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO NA CASA DE ACOLHIMENTO	77
6 CAMINHO METODOLÓGICO	81
6.1 DESENHO DA PESQUISA	81
6.2 LÓCUS DA PESQUISA	81
6.3 PARTICIPANTES	82
6.4 CRITÉRIO DE INCLUSÃO	83
6.5 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO	83
6.6 ASPECTOS ÉTICOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA	83
6.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	84
6.7.1 Questionário sociodemográfico	84
6.7.2 Entrevista semiestruturada	84
6.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	85

6.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS	86
7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	89
7.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAPACITAÇÃO.....	89
7.2 DADOS SOBRE A SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO.....	92
7.3 EDUCADOR/CUIDADOR E O DESENVOLVIMENTO DOS ACOLHIDOS	95
7.4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CASA DE ACOLHIMENTO.....	95
8 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: ANÁLISE DO INSTRUMENTO	
ENTREVISTA	98
8.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CASA DE ACOLHIMENTO.....	98
8.2 ATIVIDADES LÚDICAS	103
8.3 COGNIÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO DA CASA DE ACOLHIMENTO	107
8.4 COGNIÇÕES DOS EDUCADORES/CUIDADORES DE COMO DEVERIA ACONTECER AS ATIVIDADES LÚDICAS DENTRO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO	109
8.5 HABILIDADES SOCIAIS	113
8.6 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CASA DE ACOLHIMENTO.....	114
8.7 HABILIDADES SOCIAIS IMPORTANTE PARA CRIANÇA	119
8.8 COMO DESENVOLVER HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA.....	121
8.9 ATIVIDADES LÚDICAS E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS	126
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	136
ANEXO A - CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO.....	147
ANEXO B – APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA.....	148
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRAFICO	150
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	155
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	156

1 INTRODUÇÃO

O crescimento populacional sem ordenamento promove inúmeros problemas sociais diariamente noticiados pelos meios de comunicação. Exemplo disso é o abandono de crianças e adolescentes, cujos resultados estatísticos constituem grande preocupação para a sociedade. Somente no Brasil, segundo o Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Abrigadas (CNCA), em 2017 haviam mais de 47 mil crianças e adolescentes vivendo em abrigos (BRASIL, 2017). Tal problemática exige que os estados e municípios criem e mantenham instituições responsáveis pela proteção à criança e ao adolescente. Estas devem possuir planejamento, organização e estrutura para atendê-los de forma satisfatória, contribuindo para seu pleno desenvolvimento, além de colaborar para o seu bem-estar e dignidade humana na preservação de seus direitos previstos na legislação vigente.

O Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA define de duas formas as instituições de atendimento referentes a crianças e adolescentes. A primeira forma é denominada *abrigo* ou *casa de acolhimento*, que atende crianças e adolescentes em situação de abandono familiar, violência física e/ou sexual ou que, por determinação judicial, precisam passar algum tempo fora do seu contexto familiar. A segunda forma são os locais determinados para abrigar crianças em conflito com a lei, ou seja, aqueles que, de alguma maneira, possuem problemas com a justiça. Para fins deste estudo, será explorada a primeira forma, mediante pesquisa em uma casa de acolhimento de Santarém, Oeste do Pará.

Nesta pesquisa foi priorizada a escolha do termo *educador/cuidador*, pois foi sugerido pelas Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, que mostram que “a postura dos educadores/cuidadores e das famílias acolhedoras e a qualidade da interação estabelecida com a criança e o adolescente representam importantes referenciais para seu desenvolvimento” (BRASIL, 2009, p. 47). Apesar da utilização deste termo, é importante enfatizar que serão respeitadas todas as formas terminológicas dos autores citados.

Segundo a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, mais precisamente no art. 4º, é dever da família, da sociedade e do poder público garantir a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à educação, ao esporte, ao lazer, à dignidade, ao respeito e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1990).

Assim, observa-se que, ao ser encaminhada uma criança ou adolescente para uma casa de acolhimento, independentemente do motivo, é dever do Estado manter os seus direitos básicos de subsistência e desenvolvimento, contribuindo para uma vida digna e com qualidade

dentro da instituição.

Na casa de acolhimento existe, ou deveria existir, atividades voltadas para o desenvolvimento integral dos acolhidos, ocorrendo de forma organizada. Para tanto, Brasil (2009) sugerem a elaboração e efetivação de projeto político pedagógico institucional (PPP), considerando a relação existente entre os profissionais que no cotidiano promovem atendimento especializado. Para Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a), o abrigo é visto na perspectiva de um ambiente de proteção social, cuidado e desenvolvimento humano. Segundo Mello (2010), a estrutura do abrigo ou casa de acolhimento deve ser propícia para o desenvolvimento de inúmeras atividades, como atividades do cotidiano as mais próximas possíveis da rotina de uma família.

Para se manter um abrigo organizado, faz-se necessário planejamento das atividades desenvolvidas diariamente, como previsto nas Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, que enfatizam a importância da elaboração de um PPP que oriente o funcionamento do serviço de acolhimento. A elaboração do planejamento é uma tarefa coletiva, com participação dos servidores, das crianças, adolescentes e suas famílias. O projeto deve passar por avaliação de sua efetividade a partir de sua prática no dia a dia (BRASIL, 2009).

No contexto do desenvolvimento humano, estudos como os de Motta *et al.* (2006) e Barros e Fiamenghi Jr. (2007, p. 1268) mostram que, para tornar o abrigo um espaço de desenvolvimento humano, é necessário que o educador/cuidador se torne um mediador. Para estes autores, “o cuidador é o mediador de muitos comportamentos que a criança desenvolverá, regulando sua atenção, curiosidade, cognição, linguagem, emoções, entre outros”. E, para que isso aconteça, é importante que se promova um programa de capacitação voltado para os envolvidos nas atividades diárias, como os educadores/cuidadores, que são as pessoas que possuem maior envolvimento com os acolhidos.

As normas e leis que amparam o funcionamento dos abrigos e casas de acolhimentos no Brasil têm o objetivo de organizar um ambiente seguro e previsível, com flexibilidade e espaço para o lúdico, o coletivo e para a construção ou reconstrução de regras que incluam a participação das crianças e dos adolescentes, de modo a facilitar o seu desenvolvimento. Tais atividades devem proporcionar ao abrigado um ambiente o mais familiar possível a fim de que a criança possa se desenvolver de forma natural e segura.

A brincadeira, uma das manifestações lúdicas, é uma atividade que acontece principalmente durante a infância, promovendo uma gama de conhecimentos, podendo ser dirigida ou não por um adulto. Melz e Varoto (2015, p. 4) apontam a “brincadeira como um

instrumento de trabalho indispensável para o educador na tarefa de mediar à educação de seus alunos e no propósito de buscar o desenvolvimento integral da criança”.

É necessário ressaltar ainda a importância do lúdico para o desenvolvimento físico e mental da criança, auxiliando na construção do seu conhecimento e na sua socialização, englobando aspectos cognitivos e afetivos. Assim, o lúdico é um importante instrumento pedagógico, que tem o poder de melhorar a autoestima e aumentar os conhecimentos da criança quando utilizados com objetivo de desenvolver habilidades. “O ensino utilizando meios lúdicos cria um ambiente gratificante e atraente, servindo como estímulo para o desenvolvimento integral da criança” (ALVES; BIANCHIN, 2010, p. 286).

Em se tratando do aspecto motor, a atividade lúdica proporciona à criança o desenvolvimento do corpo como um todo, não apenas por partes, mas sim em todos os aspectos motores, pois as atividades recreativas trabalham a criança em sua totalidade, sem cobrança de perfeição de gestos motores. Assim, a criança vai se desenvolvendo em seus aspectos motores de acordo com sua própria maturação. Ou seja, a criança vai se tornando independente para a realização das atividades diárias, sem precisar de ajuda de terceiros, passa a reconhecer seu corpo, a si mesma, começa a ter noção de tempo e espaço (MELZ; VAROTO, 2015, p. 16).

Como os educadores/cuidadores são as pessoas que passam mais tempo com os acolhidos, torna-se primordial que suas cognições sejam voltadas para atividades que possibilitem a interação entre todos os envolvidos. Entende-se que brincadeiras e as manifestações lúdicas, podem contribuir com o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras, cognitivas, entre outras, pois esses momentos possuem inúmeras possibilidades de intervenção por parte dos educadores/cuidadores.

Desse modo, as políticas de atendimento às crianças e aos adolescentes devem voltar sua atenção com prioridade para a formação e capacitação dos educadores/cuidadores, pois suas cognições são primordiais para o desenvolvimento dos acolhidos. Sendo os educadores/cuidadores os responsáveis pelo desenvolvimento das atividades diárias na casa de acolhimento, espera-se que possam contribuir para o desenvolvimento de habilidades que promovam o amadurecimento das crianças e dos adolescentes dentro de cada faixa etária.

Segundo Teixeira e Barca (2017, p. 5), “o desenvolvimento humano é uma possibilidade, pois depende das experiências das vivências, das aprendizagens que as gerações mais velhas propõem para as novas gerações”. No caso de crianças em situação de acolhimento, suas relações sociais são permeadas também pelas vivências dos educadores/cuidadores, já que estes fazem parte do nicho de desenvolvimento da criança. Eles tornam-se os responsáveis por promover atividades voltadas para o cuidado e bem-estar dos acolhidos, buscando o objetivo

de desenvolver integralmente o acolhido, possibilitando a aprendizagem através das vivências e do meio social.

No processo de desenvolvimento humano são identificadas ao menos três fases, sendo elas: a *infantil*, fase em que a criança possui em sua maioria somente relacionamento familiar e escolar; a *adolescência*, em que a criança passa aos poucos para o convívio mais efetivo com pessoas externas ao seu ciclo familiar; e a *vida adulta*, em que o adolescente chega à fase de assumir responsabilidades perante a sociedade. A transição da fase infantil para a fase da adolescência é a mais preocupante para o desenvolvimento humano, pois, de acordo com Paiva e Rodrigues (2008), este estágio da vida carrega a aquisição de novas responsabilidades e de novos papéis sociais.

Como se pode observar, a adolescência promove novas convivências e envolvimento com outras culturas e meios sociais, por vezes, perigosas para o seu desenvolvimento. A exemplo disso, para um adolescente ser aceito em grupos de amigos, corre o risco de ser obrigado a utilizar substâncias entorpecentes, álcool e outros tipos de drogas. Como consequências das más influências vêm os furtos, assaltos e roubos. Assim, a criança deve ter desenvolvida as habilidades sociais e a competência social, para que a adolescência não seja um problema para seu desenvolvimento integral.

Pensando em como melhorar o desenvolvimento das crianças, Del Prette e Del Prette (2005) sugeriram um conjunto de sete classes de habilidades sociais e suas respectivas subclasses, que são relevantes para a infância, são elas: autocontrole e expressividade emocional, civilidade, empatia, assertividade, fazer amizades, solução de problemas interpessoais e habilidades sociais acadêmicas.

Entende-se que essas habilidades são importantes para melhorar o desenvolvimento da criança e do adolescente em qualquer contexto, no caso de abrigos ou casas de acolhimento é fundamental que os educadores/cuidadores e toda a equipe técnica, tenham bem definido seu papel frente aos desafios de trabalhar com esse público, proporcionando um ambiente saudável e propício ao desenvolvimento das habilidades sociais em cada criança ou adolescente.

Nesta perspectiva, para subsidiar esse posicionamento, busca-se o conceito elaborado por Ribas (2002. p. 30), para quem a cognição “é um amplo conjunto de produtos (por exemplo: crenças, valores, estereótipo, expectativas) e processos psicológicos (por exemplo: atribuições de causalidade, auto percepção, julgamento)”.

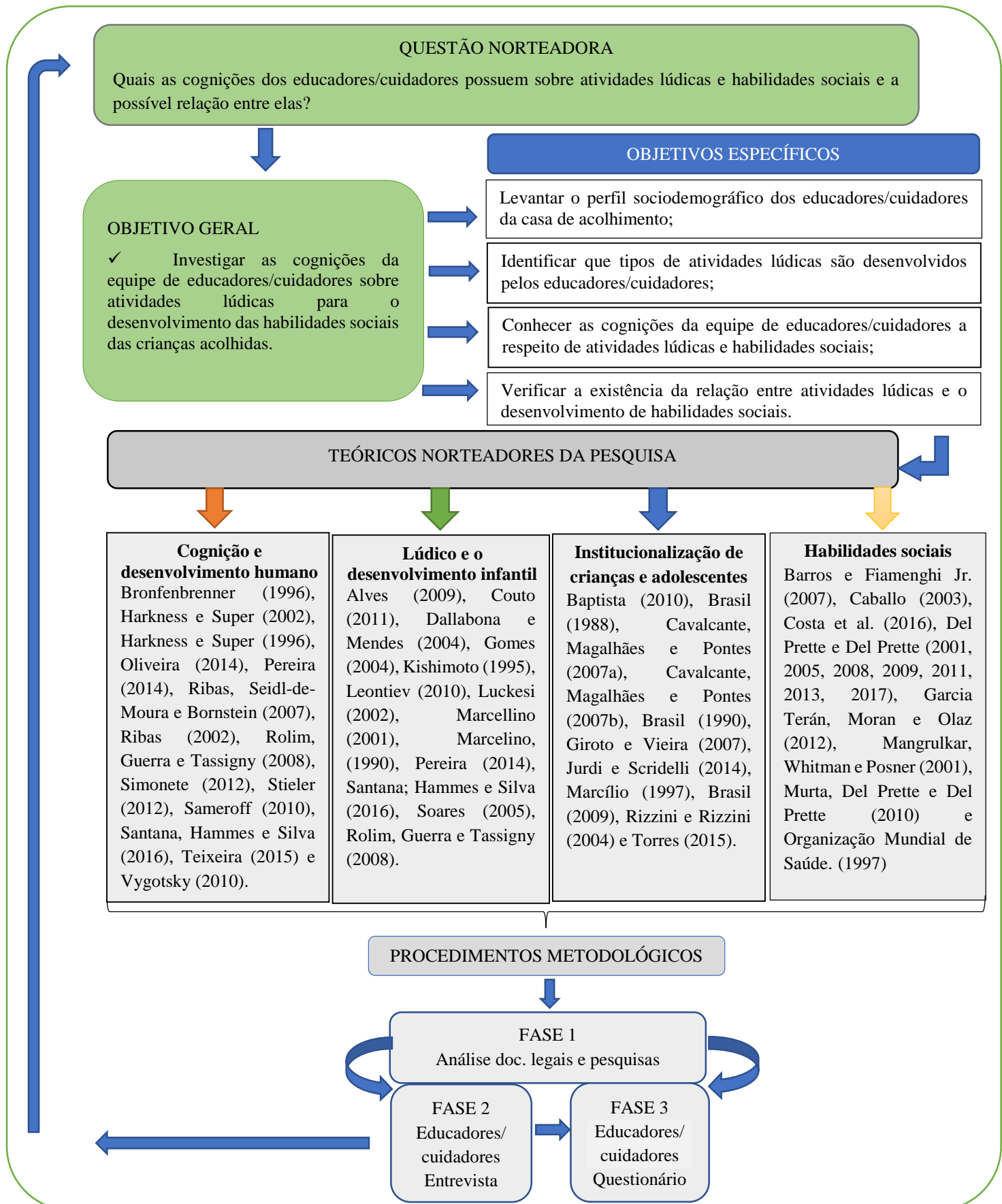
As perspectivas de estudos em casas de acolhimentos parecem inesgotáveis. Esta pesquisa propõe o estudo acerca da seguinte problemática: quais as cognições que os

educadores/cuidadores possuem sobre atividades lúdicas, habilidade sociais e a possível relação entre elas?

Como objetivo geral, busca-se investigar as cognições da equipe de educadores/cuidadores sobre atividades lúdicas para desenvolvimento das habilidades sociais das crianças acolhidas. Especificamente, pretende-se: a) levantar o perfil sociodemográfico dos educadores/cuidadores da casa de acolhimento; b) identificar que tipos de atividades lúdicas são desenvolvidos pelos educadores/cuidadores; c) conhecer as cognições da equipe de educadores/cuidadores a respeito de atividades lúdicas e habilidades sociais; e d) verificar a existência da relação entre atividades lúdicas e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Para melhor entendimento do caminho percorrido durante a pesquisa, foi elaborado um mapa conceitual, conforme Figura 1, que demonstra as etapas da pesquisa com a fundamentação teórica do estudo e a trajetória metodológica para a construção do texto dissertativo.

Figura 1 - Mapa Conceitual Norteador da Pesquisa



Fonte: Modelo conceitual de Carvalho Filho (2015), remodelado pela autora.

A pesquisa está subdividida em quatro seções de referencial teórico – referentes a cognições e desenvolvimento humano; o lúdico e o desenvolvimento infantil; a institucionalização de crianças e adolescentes: casa de acolhimento/abrigos; e habilidades sociais, além de seções referentes ao percurso metodológico; à análise e discussão dos dados e às considerações finais.

Na seção sobre cognições e desenvolvimento humano, buscou-se a compreensão de autores acerca de como as cognições dos responsáveis pelo cuidado de crianças e adolescentes contribuem para o desenvolvimento humano, nesta perspectiva encontram-se os seguintes autores: Bronfenbrenner (1996), Harkness e Super (2002), Harkness e Super (1996), Kishimoto (1995), Marcelino (1990), Oliveira (2014), Pereira (2014), Ribas, Seidl-de-Moura e Bornstein (2007), Ribas (2002), Rolim, Guerra e Tassigny (2008), Seidl-de-Moura *et al.* (2004), Simonetti (2012), Stieler (2012), Sameroff (2010), Santana, Hammes e Silva (2016), Teixeira (2015) e Vygotsky (2010), os quais contribuem de forma direta ou indireta para a pesquisa.

Na seção com relação ao lúdico e o desenvolvimento infantil, buscou-se agregar o entendimento dos autores que possuem publicações acerca da contribuição do lúdico para o desenvolvimento da criança, dentro de um apanhado geral selecionaram-se autores que contribuem com essa discussão como: Alves (2009), Couto (2011), Dallabona e Mendes (2004), Gomes (2004), Kishimoto (1995), Leontiev (2010), Luckesi (2002), Marcellino (2001), Marcelino, (1990), Pereira (2014), Santana, Hammes e Silva (2016), Soares (2005), Rolim, Guerra e Tassigny (2008).

Na seção sobre a institucionalização de crianças e adolescentes: casa de acolhimento/abrigos, buscou-se a compreensão dos autores como Baptista (2010), Brasil (1988, 1990, 2009), Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a), Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007b), Giroto e Vieira (2007), Jurdi e Scridelli (2014), Marçílio (1997), Rizzini e Rizzini (2004) e Torres (2015). Estes autores contribuem com diretrizes para melhorar o atendimento em casas de acolhimento ou abrigos.

Na seção sobre habilidades sociais, buscou-se o entendimento dos autores que trazem contribuições acerca do campo teórico, prático e de pesquisa ligados direta e indiretamente ao contexto de casa de acolhimento. Assim, conhecem-se os autores e organizações que tratam sobre o assunto: Barros e Fiamenghi Jr. (2007), Caballo (2003), Costa *et al.* (2016), Del Prette e Del Prette (2001, 2005, 2008, 2009, 2013, 2017), Garcia Terán, Moran e Olaz (2012), Mangrulkar, Whitman e Posner (2001), Murta, Del Prette e Del Prette (2010) e Organização Mundial de Saúde (1997).

A quinta seção aborda o percurso metodológico da pesquisa, de natureza qualitativa exploratória e descritiva (GIL, 2002). O estudo contou com a participação de dez (10) educadores/cuidadores da instituição de acolhimento de crianças de Santarém- PA. Nessa seção estão a descrição da instituição e dos participantes, os critérios de inclusão e exclusão, assim como os procedimentos utilizados para coleta e análise dos dados. Foram utilizados estatística descritiva, para a análise do questionário sociodemográfico, e o Discurso do Sujeito Coletivo-DSC, de Lefèvre e Lefèvre (2003, 2005), para analisar as entrevistas.

A sexta seção contempla a análise e discussão dos resultados do estudo, na qual foram apresentados os aspectos sociodemográficos dos participantes e os discursos que foram construídos utilizando a técnica do DSC. Os resultados foram agrupados por temas em tabelas que trazem as ideias centrais de cada tema investigado, os quais foram analisados e discutidos posteriormente.

2 COGNIÇÕES E DESENVOLVIMENTO HUMANO

O atual entendimento sobre o desenvolvimento da cognição humana supera conceitos anteriores que subestimavam as competências da mente infantil. Entende-se que a cognição começa a se desenvolver nos primeiros meses de vida, a partir do relacionamento familiar, uma vez que é na interação que a percepção de si e do mundo vai sendo construída e transformada.

De tal modo, o desenvolvimento e as cognições humanas são compreendidos sempre na perspectiva das interações, do contexto e da cultura. Estes exercem fortes influências nas práticas desenvolvidas por educadores/cuidadores. As cognições acabam por conduzir as práticas dos educadores em suas finalidades para o desenvolvimento das crianças, interferindo em suas práticas e conseqüentemente no desenvolvimento infantil (MILLER, 1988; GOODNOW, 1996; HARKNESS, SUPER, 1986).

O ser humano se desenvolve a partir de suas experiências individuais e coletivas, nas relações com a família, grupo de amigos, trabalho, etc., relações fundamentais para o aprimoramento e o desenvolvimento humano. O nível de desenvolvimento individual é baseado a partir da relação social, tornando-se complementares entre si.

Percebe-se assim que as interações sociais ocupam um lugar de destaque na compreensão do desenvolvimento humano, em especial aquelas que acontecem nos primeiros anos de vida da criança. Autores como Bronfenbrenner (1996) e Harkness e Super (2002) apontam para a construção das interações como resultantes de múltiplos contextos de referência somados às características individuais de cada pessoa, bem como aos processos de maturação que constituem os indivíduos. Desta forma, acredita-se que o desenvolvimento humano abarca as interações entre as práticas culturais, o contexto e o indivíduo, sempre numa relação recíproca e complexa, tornando assim essencial entender o contexto de vida das pessoas.

O desenvolvimento humano se constrói a partir da articulação entre diferentes níveis de desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor, ocorrendo de forma simultânea e interligada. Dentro da perspectiva da psicologia, o desenvolvimento humano conta com a influência de fatores “históricos, culturais e sociais, sem, contudo, descartar a relação com aspectos biológicos” (VYGOTSKY, 2000, p. 11).

Neste estudo, ressalta-se a importância de compreender o contexto de desenvolvimento, em especial, a cognição dos educadores/cuidadores, sobretudo na totalidade em que a criança interage socialmente, como é o caso da casa de acolhimento. O ambiente consiste numa parte ativa do contexto de desenvolvimento, uma vez que nele há interação entre

as pessoas. Portanto, torna-se importante primeiramente definir o que está sendo apontado como cognição.

2.1 ENTENDENDO AS COGNIÇÕES

O desenvolvimento humano ocorre a partir das interações do cotidiano, essas relações possibilitam o conhecimento de inúmeros assuntos, como: regras de comportamento, respeito, empatia, entre outros, potencializando o desenvolvimento individual. Para Borges (2005, p. 78), o “conhecimento significa conduta adequada em um meio relacional, no qual cada comportamento é um ato cognitivo”. Isso mostra que, mesmo o indivíduo participando de ações que podem influenciar seu comportamento, existem comportamentos próprios da pessoa que devem ser respeitados e levados em consideração.

Estudar as cognições dos educadores/cuidadores, isto é, suas concepções, crenças, ideias, metas e práticas, é importante por fornecer subsídios para a compreensão dos aspectos da cognição, sendo possível entender como as atitudes tomadas por educadores influenciam diretamente o comportamento e desenvolvimento da criança. Entretanto, a literatura tem demonstrado divergências em relação ao entendimento desses constructos e tem utilizado múltiplas terminologias (*etnoteorias, concepções, representação, crenças* etc.) com significados semelhantes ao atribuído ao termo *cognição*.

Para Harkness e Super (1996), etnoteorias encontram-se “no fato de que estas, se desenvolvem e se organizam com base no contexto cultural e social”, já, para Silva (2008, p. 2), “etnoteorias são compreendidas como crenças e valores sobre o desenvolvimento da criança e podem interferir no processo de desenvolvimento infantil”.

Por sua vez, Vasconcelos (2017), em sua tese, optou por utilizar o termo *concepções* por acreditar que é “uma forma de transmitir uma ideia mais dinâmica, em que estão implícitos fatores cognitivos e emocionais”.

Utilizando a nomenclatura *representação*, Sameroff (2010, p. 12) conceitua como “estruturas cognitivas onde a experiência está codificada em níveis abstraídos que fornecem uma estrutura interpretativa para novas experiências, bem como um senso de si mesmo e outro”.

Moreira e Monteiro (2010, p. 01) utilizam o termo *crença*, “pois acreditam que estas influenciam as percepções, decisões e ações do ser humano”. Seidl-de-Moura *et al.* (2004, p. 422), em seu estudo, empregam a denominação *crenças*, pois acreditam que as “crenças como parte da psicologia de cuidadores, afetarão as práticas de cuidado”. Ribas (2002, p. 14) fala que

o “termo crenças é um conceito mais específico, não devendo ser utilizado indiscriminadamente”.

Mas, apesar da falta de conformidade quanto ao termo *cognições*, autores como Seidl-de-Moura *et al.* (2004, p. 422) apontam para a existência de um “consenso quanto a influência destas no desenvolvimento infantil, destacando que as cognições meneiam as práticas de cuidado e comportamento dos educadores/cuidadores”. Ressalta-se a importância do estudo das cognições na área da educação, em especial no que acena para as repercussões na qualidade das práticas docentes e conseqüentemente no desenvolvimento da criança (RIBAS; SEIDL-DE-MOURA; BORNSTEIN, 2007; SEIDL-DE-MOURA *et al.*, 2004).

Alguns autores como Simonetti (2012), Stieler (2012), Ribas (2002), Teixeira (2015) e Vygotsky (2010), ao estudarem a cognição humana na perspectiva do desenvolvimento infantil, discutem o termo *cognição*. Simonetti (2012, p. 01), por exemplo, a define como “um conjunto de habilidades cerebrais/mentais necessárias para a obtenção de conhecimento sobre o mundo”. Stieler (2012, p. 4) conceitua *cognição* como um “conjunto de habilidades mentais denominadas funções cognitivas, como a percepção, a atenção, a memória, a linguagem e as funções executivas – responsáveis pelo planejamento de tarefas, resolução de problemas, estratégias para enfrentar desafios”.

Ribas (2002, p. 30), após realizar uma ampla revisão da literatura sobre cognições parentais, as definiu como “produtos (crenças, valores, estereótipos, expectativas) e processos psicológicos (atribuição de causalidade, autopercepção, julgamento), relacionados ao desenvolvimento humano, à maternidade e à paternidade”.

As cognições, conforme a definição de Ribas (2002, p. 30), podem ser importantes fontes para a compreensão do processo de desenvolvimento e socialização de crianças. O autor ressalta ainda que as “crenças são produtos de vários processos cognitivos, sendo representações mentais que assumem papéis importantes na execução de processos psicológicos, como perceber, raciocinar, generalizar, julgar e acreditar”. E, como as crenças e metas estão incluídas dentro do conceito mais amplo de cognições descrito por Ribas (2002), optou-se pelo uso do termo *cognições* de educadores/cuidadores, por acreditar ser ele o mais apropriado e abranger o amplo conjunto do modo de pensar dos educadores/cuidadores acerca do desenvolvimento das crianças, das atividades lúdicas na interface com o incremento das habilidades sociais.

Teixeira (2015, p. 01), ao articular sobre o desenvolvimento cognitivo na perspectiva da teoria de Piaget, aponta que a cognição se origina enormemente “de dentro para fora” mediante o processo de maturação. Esse processo consiste na compreensão de que a

criança precisa se desenvolver primeiramente de maneira biológica para começar a desenvolver-se cognitivamente. Em contrapartida, Vygotsky (2010, p. 103) enfatiza o “papel do ambiente no desenvolvimento intelectual das crianças, acreditando que seu desenvolvimento ocorrerá a partir das possibilidades que o ambiente irá lhe oferecer”.

Concorda-se com o posicionamento de Vygotsky (2010), pois se acredita que, na rotina diária (família, creche, escola, lazer), a criança tem a possibilidade de absorver os acontecimentos do cotidiano e transformar-se, ressignificando a aprendizagem para sua vida, sendo suas relações sociais potencializadoras de aprendizado e desenvolvimento cognitivo. Desta forma, compreende-se que o processo de aprendizagem é construído dentro do contexto coletivo e enriquecido pelas relações colaborativas pertencentes a esse ambiente.

Estudar a criança em seu contexto de aprendizagem e desenvolvimento é primordial, uma vez que está inserida no que Harkness e Super (1986) chamam de nicho de desenvolvimento infantil.

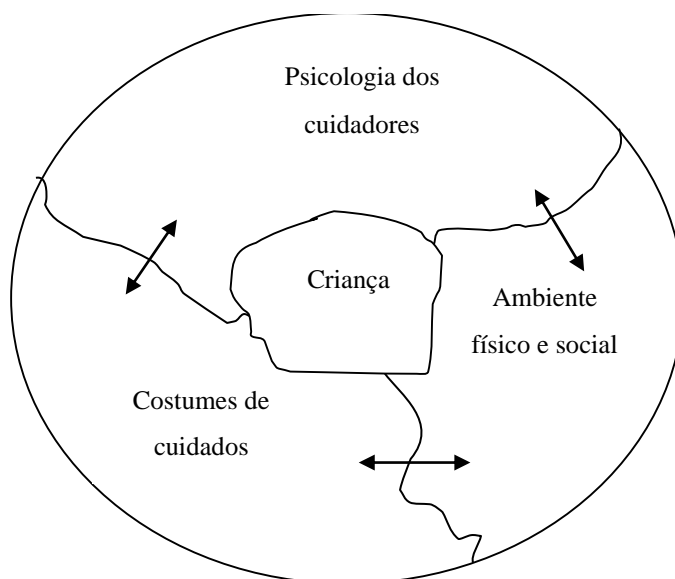
2.2 NICHOS DE DESENVOLVIMENTO

Na década de 1970, Harkness e Super buscaram identificar semelhanças e diferenças na educação de crianças de diferentes grupos socioculturais. Elaboraram para isso o conceito de nicho de desenvolvimento a partir de seus estudos sobre desenvolvimento infantil e modos de vida familiar em comunidades rurais do Quênia e dos Estados Unidos (HARKNESS; SUPER, 2002).

O modelo proposto por Harkness e Super (1986) enfatiza que o desenvolvimento infantil acontece em um nicho que tem como centro a criança com suas características particulares (sexo, idade, temperamento e outras disposições psicológicas). “O nicho de desenvolvimento é introduzido como uma estrutura para examinar a estruturação cultural do desenvolvimento infantil” (HARKNESS; SUPER, 1986, p. 01). O nicho é composto por três subsistemas, ambiente físico e social, costumes de cuidado e psicologia dos cuidadores, que estão articulados entre si, exercendo forte influência no desenvolvimento da criança.

Apesar de a criança se apresentar no centro desse sistema com suas particularidades, história pessoal, disposições e composição familiar, possui ao seu redor outros subsistemas que também exercerão influência no seu desenvolvimento, conforme visualizado na figura 1.

Figura 2 - Nicho de desenvolvimento



Fonte: Adaptado de SUPER, C.; HARKNESS, S. The cultural structuring of child development. In: BERRY, J. W.; DASEN, P. R.; SARASWATHI, T. S. (Ed.) **Handbook of cross-cultural psychology**. 2. ed. Needham Heights, MA: Allyn; Bacon, 1997, p. 1-39. 2 v. (Basic processes and human development).

Conforme o modelo do nicho, o desenvolvimento e o comportamento humano são compreendidos como coproduzidos pelo indivíduo e pelo ambiente, gerando um sistema interativo. Para os pesquisadores, o mediador focal na relação de interação e desenvolvimento é a família, uma vez que está no centro da vida da criança, em especial nos seus primeiros anos, e esta família passa a mediar a experiência infantil com a cultura mais ampla (HARKNESS; SUPER, 2002).

O nicho de desenvolvimento é um sistema no qual as partes que o compõem interagem e funcionam de maneira coordenada. Todos esses sistemas estão inter-relacionados e possuem a função de mediar a experiência individual da criança com o grupo cultural ao qual ela pertence. Ele é considerado um sistema aberto, pois seus componentes estão ligados com outros aspectos do meio ambiente, e o meio ao indivíduo. O organismo e o nicho de desenvolvimento se adaptam um ao outro, ou seja, o indivíduo adapta-se ao meio (LELLIS, 2013, p. 16).

O primeiro subsistema ou nicho que interage entre si é o ambiente físico e social do cotidiano da criança. Este ambiente envolve a família, a escola, o grupo religioso e, de maneira mais ampla, o contexto cultural da comunidade local. Ele é composto pelos lugares e pelas pessoas que fazem parte do ambiente de desenvolvimento e aprendizagem da criança, influenciando as interações nas quais ela está envolvida. Especificamente no ambiente físico estão inclusos a organização do lar/moradia e os objetos disponíveis nele.

O ambiente social abarca as características dos pais e das crianças, a organização familiar, a estrutura social e as relações estabelecidas entre elas. Nesta perspectiva, conhecer

onde, como e com quem a criança passa o dia, bem como a maneira como seu contexto físico e social se organiza, é primordial para a compreensão do desenvolvimento infantil e dos efeitos que este contexto pode ter no indivíduo (HARKNESS; SUPER, 2002).

O segundo subsistema é composto por práticas de cuidado e educação de crianças que são utilizadas pelos pais e cuidadores baseados em uma determinada cultura, as quais são prescritas socialmente. Os estudos de Lellis (2013, p. 15), em uma comunidade particular do norte do Brasil, possibilitaram afirmar que “os comportamentos de cuidado comumente utilizados pelos membros de uma comunidade influenciam e são influenciados por adaptações culturais oriundas dos costumes e práticas de cuidado”.

O terceiro subsistema abrange as características psicológicas dos pais, isto é, todas as crenças e valores dos cuidadores, seus entendimentos de infância, desenvolvimento e educação, as quais podem ser determinadas pela cultura do grupo ao qual pertencem. Em contexto de casa de acolhimento é necessário entender quais as cognições dos educadores/cuidadores, tendo em vista que estes passam a desenvolver atividades direcionadas ao cuidado e educação das crianças e adolescentes moradoras desses espaços. Apesar da teoria englobar esses três subsistemas para esta pesquisa será analisado somente a psicologia dos cuidadores, tendo em vista que o tempo para a realização da pesquisa é curto.

2.3 COGNIÇÕES DE EDUCADORES/CUIDADORES

Com a finalidade de compreender como se desenvolve a cognição de educadores/cuidadores, buscaram-se estudos que apontem considerações teóricas de pesquisas desenvolvidas em diversos contextos nos quais assinalem a cognição de educadores/cuidadores como guia para suas práticas de cuidados e educação de crianças e adolescentes.

Devido ao crescente avanço nos campos de investigação das ciências biológicas e comportamentais que abordam a primeira infância, Sameroff (2010, p. 7) assegurou que o “atual desafio é atenuar a distância entre o que já foi estudado e comprovado e o que pode ser feito para aprimorar o desenvolvimento saudável da criança”. De acordo com o autor, as cognições das pessoas levam a ação que se torna efetivamente parte da sua prática cotidiana, sendo que a natureza muda a própria educação e, inversamente, a educação muda a própria natureza.

A cognição humana possibilita o desenvolvimento de atitudes que refletem diretamente nas formas de comportamento e nas práticas profissionais, esses conjuntos de ações possibilitam a construção do mundo e sua ressignificação. O homem transforma o mundo a

partir dos seus conhecimentos. “A perspectiva dialética da natureza e da educação organizam-se mutuamente” (SAMEROFF, 2010, p. 7).

Desta forma, a dialética torna possível a progressão e o desenvolvimento social dos seres humanos. O coletivo se constitui a partir de inúmeros seres únicos, com suas cognições promovem os relacionamentos interpessoais; sem esta interação não existiria progresso social. Leontiev (1978, p. 261) afirma que o “homem é um ser de natureza social, que tudo o que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”. Compartilhando das concepções dos autores acima relacionados acredita-se que é importante que pais, educadores, cuidadores, professores tenham suas cognições voltadas para a construção de um mundo mais colaborativo, no qual as relações interpessoais sejam fortalecidas.

Destarte, entende-se que o educador/cuidador de casa de acolhimento é parte importante no processo de desenvolvimento de crianças e que suas cognições guiam suas práticas para sua atuação. Vários estudos, tais como os de Alves-Mazzotti (1996), Ferreira e Acioly-Régner (2010), Moraes e Rubio (2012), Moreira e Monteiro (2010), Ribas, Seidl-de-Moura e Bornstein (2007), Silva (2009) e Vasconcelos (2017), destacam o papel das cognições dos educadores/cuidadores no desenvolvimento infantil.

Os autores Ribas, Seidl-de-Moura e Bornstein (2007) e Vasconcelos (2017) buscaram em suas pesquisas compreender as cognições parentais e de educadores sobre desenvolvimento infantil, respectivamente. Ribas, Seidl-de-Moura e Bornstein (2007) investigaram três tipos de cognições parentais: conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil e da criação de filhos, autopercepções parentais e, por fim, atribuições de causalidade parentais. O estudo objetivou ampliar o conhecimento sobre cognições de mães brasileiras acerca da maternidade comparando os resultados com estudos anteriores e investigar associações entre as cognições maternas e entre essas cognições e determinadas variáveis sociodemográficas.

A pesquisa permitiu ampliar o conhecimento sobre cognições de mães brasileiras a respeito de temas relacionados à maternidade e ao desenvolvimento humano, participaram da pesquisa 66 mães primíparas, com idades acima de 18 anos.

Um importante resultado que foi revelado diz respeito à escolaridade. Foi identificado na pesquisa de Ribas, Seidl-de-Moura e Bornstein (2007) que o nível de escolaridade materna influencia nas cognições sobre desenvolvimento infantil. Estudos como o supracitado fornecem ainda informações sobre como as cognições maternas estão associadas entre si e como essas cognições se correlacionam com outras variáveis consideradas relevantes, como o nível educacional. Foram identificadas diversas associações entre o nível de

escolaridade, o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, as autopercepções parentais e as atribuições de causalidade parentais nos estudos (RIBAS; SEIDL-DE-MOURA; BORNSTEIN, 2007).

Na perspectiva do que pais e educadores pensam sobre crianças, Vasconcelos (2017) realizou um estudo tendo como público 40 mães – 20 de meninas e 20 de meninos –, 40 pais com a mesma distribuição, e 20 educadoras – 10 de centros de educação infantil públicos e 10 de centros de educação infantil privados. Objetivou identificar e analisar as concepções de mães, pais e educadoras de crianças de dois e três anos de idades a respeito do desenvolvimento infantil e das relações de gênero na infância.

Os principais resultados de Vasconcelos (2017) indicaram que as concepções sobre desenvolvimento infantil dos participantes influenciam na forma de cuidado que utilizam e também que as metas de socialização apresentadas pelos investigados influenciam seus comportamentos. Mães, pais e educadores definem meninas e meninos de forma antagônica, porquanto afirmam que as meninas se mostram delicadas, com maior disciplina, gostando de meninas. Por outro lado, os meninos foram descritos como indisciplinados, ativos, agitados, se atendo a brincadeiras típicas de meninos.

Para Vasconcelos (2017), as concepções de pais, mães e educadores influenciam diretamente nas formas de cuidados e, conseqüentemente, interferem no desenvolvimento infantil. Por outro lado, autores como Ferreira e Acioly-Régnier (2010) e Moraes e Rubio (2012) trazem outro constructo importante sobre desenvolvimento infantil – a afetividade. Segundo os autores, a afetividade contribui para o desenvolvimento infantil e a relação entre cognição e afetividade influencia diretamente o processo de ensino e aprendizagem.

Contribuindo com a discussão entre afetividade e cognição, Ferreira e Acioly-Régnier (2010) apresentam as contribuições de Henri Wallon em relação à cognição e afetividade na educação. Eles situam e definem os complexos afetivos e cognitivos na teoria waloniana e destacam a noção de pessoa engajada como síntese fundamental para o entendimento da relação entre afetividade e cognição no campo educacional.

Dessa forma, as contribuições de modelos de desenvolvimento integral, propostas na teoria de Wallon (1979 apud WALLON, 2013) com suas visões engajadas, são fundamentais, pois não dissociam a relação cognição/afetividade, corpo/mente, teoria/prática e sujeito/objeto, apresentando-se assim como uma alternativa à meta educativa humana de privilegiar uma das dimensões do ser humano como essencial e determinante de todas as outras.

Ainda em relação à afetividade e cognição, Moraes e Rubio (2012), em sua pesquisa “Cognição e Afeto se Entrelaçam no Processo de Ensino e Aprendizagem”, trazem à tona a

importância do vínculo família-afeto-escola no processo cognitivo, enfatizando que a relação afetiva entre membros familiares, professores e alunos possui relevância para o processo de ensino-aprendizagem. A falta de afeto pode influir no emocional de uma criança e intervir na construção do conhecimento, salientando a importância que pais e professores devem dar para a afetividade relacionada ao processo de aprendizagem.

Os estudos aqui relacionados mostram a importância de enxergar a criança como um ser integral sem dicotomias, tendo a afetividade como base e influência no desenvolvimento cognitivo e no processo de aprendizagem da criança.

No que diz respeito às crenças, Moreira e Monteiro (2010), em seu artigo “O Uso de Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa Sobre Crenças: Promovendo Formação Reflexiva”, cujo objetivo foi pesquisar quais tipos de crenças é possível detectar com o uso de diferentes instrumentos e procedimentos e se estes afetam a maneira como os professores refletem sobre suas crenças e quais combinações entre eles são eficazes para a promoção de reflexão, mostraram que é possível levantar crenças sobre aprendizagem e ensino com os instrumentos e procedimentos selecionados (questionário, grupo focal, autorrelato, observação de aula e entrevista) e que estes interferem na maneira como os professores refletem sobre suas crenças, entretanto, a combinação desses instrumentos pode ser um bom caminho para o desencadeamento do processo reflexivo. As crenças de professores foram abordadas no estudo de Moreira e Monteiro (2010) como influenciadoras de suas práticas antes, durante e depois da aula.

Dentro do aspecto apontado por Moreira e Monteiro (2010), que as crenças influenciam as práticas, entende-se que no contexto social, isto é, do educador social, como é o caso das casas de acolhimento, as crenças dos educadores/cuidadores sobre práticas de cuidado e educação e ainda sobre si interferem na maneira com que vão lidar com o outro, refletindo diretamente no desenvolvimento e aprendizagem das crianças e dos adolescentes.

Buscando conhecer as características da identidade que o educador social de nível universitário da cidade de São Paulo vem construindo na sua prática cotidiana, Silva (2009) desenvolveu uma pesquisa que apontou a desvalorização, a impotência e a resignação como características marcantes dessa identidade em construção. A precariedade para o desenvolvimento do trabalho e a descontinuidade (principalmente dos programas de assistência social) sustentam a queixa instaurada no discurso desses sujeitos. Constatou-se também certo apelo à necessidade de aprimoramento da formação (especialização, qualificação etc.), o que traz como pauta para discussão a urgência da profissionalização do educador. A universidade

foi apontada como campo dinâmico de reflexão, discussão, acolhimento e construção de saberes específicos e facilitadora da ressignificação do trabalho desenvolvido.

Outra discussão envolvendo os educadores sociais foi levantada por Alves-Mazzotti (1996), que investigou os educadores sociais que atuam em programas de atendimento a meninos e meninas de rua no município do Rio de Janeiro. Considerando-se o conjunto das representações apresentadas pelos educadores, a autora identificou o seguinte núcleo figurativo:

Os meninos de rua são vítimas dos processos de exclusão social a que resistem... munidos de coragem, organização social e autonomia, lutam para sobreviver ao complô social que se instalou contra eles, representado pelo modelo socioeconômico iníquo que levou suas famílias à desagregação e à violência; pela escola que os excluiu e pela sociedade que os discrimina (ALVES-MAZZOTTI, 1996, p. 497).

Como principais resultados dos estudos de Alves-Mazzotti (1996), foi possível identificar o modelo socioeconômico vigente no país como o principal fator responsável pela existência dos “meninos de rua”. Segundo a opinião unânime dos educadores sociais, o sistema capitalista, a estrutura socioeconômica, a má distribuição de renda, a miséria, o desemprego crescente, o êxodo rural, o crescimento da economia informal e a ausência de políticas públicas que garantam à população carente os serviços básicos, como educação, saúde e programas habitacionais, são os principais aspectos apontados. A desestruturação familiar, a falta de afeto e a violência encontrada em muitas dessas famílias seriam decorrentes das causas econômicas apontadas.

A pesquisa supracitada aponta ainda que não há consenso dos educadores sociais sobre suas funções. Porém, é possível identificar um pequeno grupo que parece ter uma visão mais clara do que propõe fazer em sua esfera de ação. Os indivíduos deste grupo afirmam que o educador social deve ter por objetivo levar os meninos à conquista da cidadania e que, para isso, deve agir como um mediador entre eles e a sociedade da qual foram excluídos. Consideram que, na medida em que os "meninos de rua" são produto de uma estrutura social perversa, não se pode restringir a atuação deles, como se eles fossem o problema, sendo necessário atuar também junto à sociedade, denunciando as injustiças, lutando pelos direitos deles, dando-lhes voz (ALVES-MAZZOTTI, 1996).

As pesquisas acima expostas fazem refletir sobre a necessidade de mudanças sociais e políticas para que o desenvolvimento das crianças em situação de vulnerabilidade seja revertido com maior eficácia. Portanto, como o contexto social é composto pelas cognições humanas, torna-se primordial investigar tais cognições, e, em se tratando de desenvolvimento

infantil, conhecer as cognições de educadores/cuidadores sobre o lúdico e as habilidades sociais como estratégia para a promoção do desenvolvimento torna-se urgente.

Dentro da perspectiva de que as práticas de cuidado e educação são guiadas pela cognição humana, torna-se fundamental que os educadores/cuidadores de instituições de acolhimento tenham a compreensão da importância do lúdico para desenvolvimento infantil, pois, como aponta Jurdi e Scridelli (2014), mediante o lúdico a criança terá a chance de se apropriar da cultura. O relacionamento interpessoal promove intercâmbio entre diversas culturas, permitindo experiências diversificadas e criativas entre os seres humanos. A seguir serão apresentadas pesquisas que conceituam o lúdico e sua importância para o desenvolvimento infantil.

3 LÚDICO E O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Nesta seção apresenta-se o entendimento dos autores sobre a contribuição do lúdico para o desenvolvimento da criança. Selecionaram-se autores que contribuem com essa discussão como: Alves (2009), Couto (2011), Dallabona e Mendes (2004), Gomes (2004), Kishimoto (1995), Leontiev (2010), Luckesi (2002), Marcellino (2001), Marcelino, (1990), Pereira (2014), Santana, Hammes e Silva (2016), Soares (2005), Rolim, Guerra e Tassigny (2008).

3.1 AS POSSIBILIDADES DE CONTEXTUALIZAR O LÚDICO

Dentro das inúmeras possibilidades de investigação, a palavra *lúdico* traz consideráveis interpretações, possibilidades e aplicabilidades, Marcellino (2001) enfatiza que o número de palavras atribuídos ao lúdico não contribuem para sua especificação, e sim traz uma dificuldade de definição da palavra relacionada ao lúdico. Nesta perspectiva não é intenção discutir com afincos a questão epistemológica da palavra, no entanto, apresentam-se alguns conceitos e aplicabilidade voltados para o termo *lúdico*.

No campo específico da filosofia, vários termos como *divertimento* e *júbilo/alegria* têm aparecido como sinônimo de *lúdico*. Na área das ciências humanas, os autores clássicos procuram a caracterização do lúdico como “jogo, brinquedo e brincadeira”. Percebe-se que o “jogo e a brincadeira possuem a característica de trabalho em grupo; já o brinquedo se mostra como ferramenta para se desenvolver a brincadeira” (MARCELLINO, 1990, p. 25).

Contextualizando o lúdico, Alves (2009, p. 46) mostra que é “convencionado socialmente que o lúdico – isto é, as brincadeiras e os jogos – são atividades que servem ao espírito infantil”, ou seja, neste entendimento o lúdico é equivocadamente atribuído a uma atividade inerente à criança, deixando de atender ao público adolescente e adulto.

Para Marcelino (1990), o lúdico é um componente da cultura historicamente situada e pode significar uma experiência revolucionária, uma vez que permite não só consumir cultura, mas também criá-la e recriá-la, vivenciando valores e papéis externos a ela. Gomes (2004, p. 145) entende que o lúdico é “expressão humana de significados da/cultura referenciada no brincar consigo, com o outro e com o contexto”. Desta forma, o lúdico abrange as tradições, os valores, os costumes e as contradições presentes em nossa sociedade, sendo fundamental a vivência da cultura lúdica em todas as faixas etárias e classes sociais.

A partir dos conceitos aqui relacionados, observou-se que existem diferenças entre as definições atribuídas para o lúdico. Esta pesquisa aborda o termo *atividades lúdicas* como um mecanismo que possibilita a vivência do lúdico. Desta forma, entende-se ser importante abordar o conceito de tais atividades, para isso buscaram-se autores que tratassem dessa temática.

Assim, Soares (2005, p. 15) apresenta conceitos distintos para ludicidade e atividades lúdicas, sendo que ludicidade seria um “fenômeno subjetivo que possibilita ao indivíduo se sentir inteiro, sem divisão entre o pensamento, a emoção e a ação”. Atividade lúdica, por sua vez, é considerada como a “expressão que se refere aos jogos, às brincadeiras, às festas, são assim denominadas por possibilitarem a manifestação do elemento lúdico”. Assim, as atividades lúdicas tornam-se uma possibilidade para se promover a ludicidade, e o lúdico está presente em inúmeras atividades, sejam elas individuais ou coletivas.

O relacionamento entre indivíduo e ambiente promove o envolvimento do ser humano em atividades lúdicas, desta forma estas atividades proporcionam relacionamentos interpessoais. Para Luckesi (2002, p. s/p), a “ludicidade é um fenômeno interno do sujeito, que possui manifestações no exterior”. Nesta compreensão a ludicidade torna-se uma manifestação interior de cada pessoa, sendo revelada no ambiente em que se está envolvido.

Existem autores que atribuem as atividades lúdicas à função de proporcionar um determinado conhecimento e aprendizado, dando origem à função educativa. Kishimoto (1995, p. 60) faz a distinção entre função lúdica do brincar e a função educativa.

Ao assumir a função lúdica e educativa, o brinquedo educativo merece algumas considerações: Função lúdica – O brinquedo propicia diversão, prazer e até desprazer, quando escolhido voluntariamente; e Função educativa – O brinquedo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo.

Na perspectiva de a atividade lúdica ser voltada para a aprendizagem de um determinado assunto, Coscrato, Pina e Melo (2010) enfatizam que o lúdico possibilita uma aprendizagem efetiva, no aspecto de chamar a atenção para um determinado assunto, em que seu significado pode ser debatido entre um determinado grupo, e o fruto dessa discussão pode construir novos conhecimentos. Este entendimento corrobora Couto (2011, p. 131), que entende que as “atividades físicas e lúdicas devem ser observadas como instrumentos que possam facilitar o processo de ensino-aprendizagem”.

Tendo em vista a existência de inúmeras possibilidades de se referenciar a manifestação lúdica, optou-se por utilizar o conceito de Soares (2005), pois contextualiza o

lúdico em diversas formas, como brincar, brincadeira e atividades lúdicas, e ainda o conceito de Luckesi (2002), o qual trata a ludicidade como uma manifestação interior que possibilita interação social.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO LÚDICO NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NA APRENDIZAGEM

O lúdico contribui para o desenvolvimento infantil, pois facilita o processo de compartilhamento de experiência, potencializando o ensino e aprendizagem de inúmeros comportamentos. Autores como Rolim, Guerra e Tassigny (2008) entendem o lúdico como uma proposta educacional que possibilita o enfrentamento das dificuldades que permeiam o processo ensino-aprendizagem. Santana; Hammes e Silva (2016) mostram que é fundamental o professor compreender o lúdico no cotidiano diversificado, confirmando a sua relevância como estratégia no processo ensino-aprendizagem. Kishimoto (1995, p. 59) contextualiza que o “uso de brinquedo/jogo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino e aprendizagem e de desenvolvimento infantil”.

O lúdico permite um desenvolvimento global e uma visão de mundo mais real. Por meio das descobertas e da criatividade, a criança pode se expressar, analisar, criticar e transformar a realidade. Se bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá contribuir para a melhoria do ensino, quer na qualificação ou formação crítica do educando, quer para redefinir valores e para melhorar o relacionamento das pessoas na sociedade (DALLABONA; MENDES, 2004, p. 107).

Por sua vez, Couto (2011) enfatiza que durante a ação pedagógica o educador precisa realizar aproximação entre o conhecimento que a criança possui e o objetivo a ser atingido durante a atividade proposta, possibilitando assim que sua experiência de vida contribua para a superação de dificuldades dentro de uma determinada atividade lúdica. Dallabona e Mendes (2004, p. 107) destacam “o lúdico como uma das maneiras mais eficazes de envolver o aluno nas atividades, pois a brincadeira é algo inerente na criança, é sua forma de trabalhar, refletir e descobrir o mundo que a cerca”.

Na perspectiva de Leontiev (2010), a conjuntura em que a criança está inserida influencia diretamente no seu processo de crescimento. O autor enumera uma relação de estágios reais de desenvolvimento da criança, sendo eles: a *infância pré-escolar*, na qual as realidades humanas passam a ser conhecidas pela criança cada vez mais; *período escolar*, nesta fase de amadurecimento a criança passa a integrar um novo ciclo de vida, aqui a criança começa

a ter compromisso com pais e professores e com a sociedade; e a *idade escolar secundária*, marcada pelo crescimento de exigências de comportamento, nesta fase está o período de transição para a adolescência.

No período *pré-escolar*, a criança vê o mundo como se fosse dois grupos, um que “consiste em pessoas inteiramente relacionadas com ela, sendo: mãe, pai, irmãos ou aquelas que ocupam lugares junto à criança. O segundo círculo é mais amplo, abrangendo colegas de escola, professores, etc.” (LEONTIEV, 2010, p. 60). A faixa etária de 3 a 5 anos desenvolve uma grande interação com ambos os grupos de convivência. Em se tratando de crianças em situação de acolhimento institucional, no qual os vínculos familiares foram temporariamente separados, entende-se que os educadores/cuidadores possuem grande influência sobre o desenvolvimento da psique infantil. Pois o “desenvolvimento da psique infantil depende de suas condições reais de vida” (LEONTIEV, 2010, p. 63).

Considerando que a criança aprende de modo intuitivo, através do contato com outros seres humanos com suas respectivas cognições, relações sociais e afetividade, é possível afirmar que o brincar desempenha relevante contribuição para o desenvolvimento infantil. Tendo em vista que o amadurecimento do infante ocorre a partir do contexto em que está inserido, é importante conhecer as atividades de que a criança participa dentro da sua realidade.

Entende-se por atividade “os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo” (LEONTIEV, 2010, p. 68).

Assim, Pereira (2014) mostra que o meio natural será apresentado à criança através da brincadeira, dando-lhe a chance de conhecer a si e os outros, além de aprender as normas do contexto social relacionadas à maneira de se comportar, resolver seus conflitos, conhecer os hábitos determinados pela cultura, os objetos e ainda desenvolver a linguagem e o trabalho imaginário tão importante na constituição humana. O ato de brincar possibilita inúmeras vantagens para o desenvolvimento humano. No período da infância promove importantes estruturas para o progresso motor, intelectual, cultural e social.

No seu processo de desenvolvimento, a criança participa de diversos contextos, entre eles, o familiar, o social, o escolar e o de lazer, influenciando e também sendo influenciado pelo meio. Cada um destes contribui de forma individualizada para o aprendizado, sendo que os cuidadores, os educadores e os professores precisam entender que possuem papel fundamental nesse processo. Santana, Hammes e Silva (2016, p. 39) afirmam que a “ludicidade está presente na vida de toda criança independentemente da época, cultura ou classe social como fator indispensável à saúde física, emocional e intelectual”. O brincar quando incentivado

principalmente durante a infância possibilita o desenvolvimento de habilidades que serão necessárias na vida adulta.

O brincar promove experiências sociais, as quais contribuem com o desenvolvimento cognitivo, seja indiretamente promovendo o crescimento da habilidade de se colocar no lugar do outro, seja diretamente fornecendo oportunidade das crianças perceberem como são os outros (OLIVEIRA, 1995, p. 135).

Marcellino (2001, p. 69) enfatiza que o adulto utiliza o “brinquedo como instrumento de dominação do grande sobre o pequeno”, deste modo, usa o brinquedo para tornar as crianças iguais aos adultos. Entende-se que a infância é vista como esperança, na possibilidade de mudança, de transformação social, como uma forma de renascimento. Assim, não se pode atribuir ao lúdico o significado de passatempo, e sim utilizá-lo como uma possibilidade de evidenciar novas possibilidades de se desenvolver.

Considera-se que durante as atividades lúdicas o sentimento de prazer é aflorado. Isso possibilita à criança o compartilhamento de experiência com outros infantes ou até mesmo com adultos, contribuindo significativamente para sua formação humana. Assim, acredita-se que momentos de brincadeiras nos mais diversos ambientes contribuem para o desenvolvimento infantil, possibilitando seu envolvimento social.

Tendo em vista os benefícios que o brincar proporciona, é fundamental que sejam assegurados tempo e espaços para o desenvolvimento de atividades lúdicas, e que estes sejam vivenciados com intensidade durante a infância.

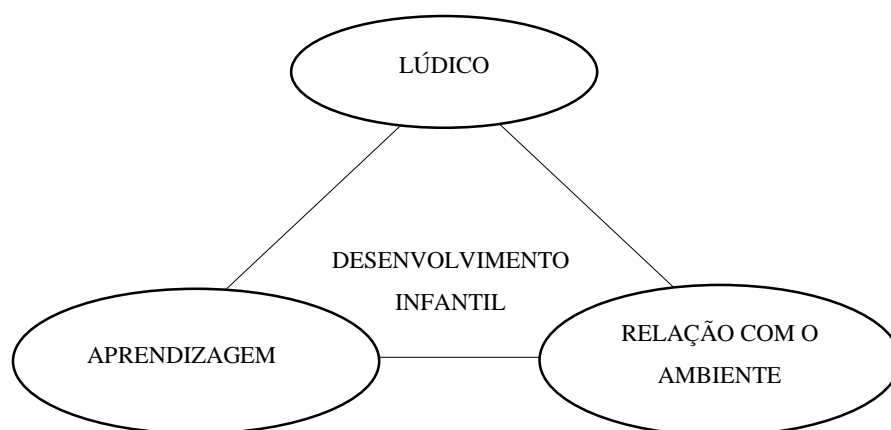
Compreende-se que o lúdico, quando desenvolvido de forma diversificada como uma estratégia de ensino, poderá promover e potencializar o processo de ensino-aprendizagem da criança. Os contextos escolares e não escolares precisam entender a importância da ludicidade para o desenvolvimento humano (SANTANA; HAMMES; SILVA, 2016). Entende-se que a escola é um ambiente propício para ressignificar a ludicidade. No entanto, a família é o primeiro local de desenvolvimento e de aprendizagem para a criança, sendo fundamental que os cuidadores entendam que atividades lúdicas podem promover o avanço psicológico, emocional e cognitivo.

Segundo Couto (2011) diversos ambientes como rua, parques e escola tornam-se espaços propícios para o desenvolvimento de brincadeiras e jogos, estes por sua vez incentivam a criatividade, proporcionando novas descobertas e conhecimentos, desenvolvendo sentimentos como autonomia, cooperação, competição, respeito ao próximo e amizade.

Dentro da possibilidade de desenvolvimento de crianças em situação de acolhimento, Oliveira (2014) enfatiza que as brincadeiras são de grande valia dentro de ambientes institucionais, enfatizando a importância do desenvolvimento social, afetivo e cognitivo.

A atividade lúdica é entendida como uma forma de desenvolvimento e aprendizagem, pois possibilita a interação com outros sujeitos, e, assim, existe a oportunidade de expandir opiniões e conhecimentos. Nesse sentido, ao analisar a casa de acolhimento como um espaço de desenvolvimento, apresenta-se a triangulação na qual o lúdico se apresenta como possibilidade de aprimorar a aprendizagem, tendo em vista que os relacionamentos proporcionados pelo ambiente constituem parte fundamental para o desenvolvimento infantil integral dos acolhidos.

Figura 3 - Esquema de interação do desenvolvimento infantil



Fonte: esquema explicativo criado pela autora (2019).

Propõe-se através do esquema de interação que o desenvolvimento infantil se manifesta por meio da relação entre lúdico e o ambiente, propiciando a aprendizagem, bem como o desenvolvimento infantil. Portanto, as atividades lúdicas, quando desenvolvidas com o objetivo de promover o aprendizado, possibilitam inúmeros benefícios para o desenvolvimento infantil, como interação social, resolução de problemas, empatia, entre outras habilidades. Considerando que a casa de acolhimento deve proporcionar um ambiente próximo ao ambiente familiar, torna-se importante o desenvolvimento de atividades lúdicas como jogos, brincadeira e divertimento, possibilitando que os acolhidos possam, por meio das interações sociais, rever seus comportamentos, valores, condutas, atitudes, princípios, etc.

3.3 CASA DE ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS

Para conhecer o que se tem pesquisado em relação às crianças abrigadas, institucionalizadas ou acolhidas, buscou-se pesquisar produções científicas de acordo com a temática da pesquisa em apreço. Procurou-se investigar contributos teóricos que colocaram o desenvolvimento infantil e atividades lúdicas de criança em situação de acolhimento como foco em suas pesquisas. Entende-se que a brincadeira promove a relação social não sendo diferente em crianças em situação de vulnerabilidade social, afetivas moradoras de abrigos ou casas de acolhimento.

Buscou-se nas bases de dados Google Acadêmico; Scientific Eletronic Online – Scielo; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências Sociais e de Saúde -Lilacs, utilizando os seguintes descritores: atividades lúdicas, atividades lúdicas e casa de acolhimento, atividades lúdicas e desenvolvimento infantil, atividades lúdicas e educadores.

Dentro dos inúmeros estudos encontrados selecionaram-se estudos que tratam sobre atividades lúdicas em contextos escolares e não escolares. Partindo deste levantamento, foi elaborada a Tabela 1 (resultado do levantamento dos descritores a partir das bases de dados).

Tabela 1- Resultados encontrados nas bases de dados por descritores da pesquisa

Nº	DESCRITORES	GOOGLE ACADÊMICO	SCIELO	CAPEL	LILACS
01	Atividades Lúdicas	88.200	2	1.150	223
02	Atividades Lúdicas e Casa de Acolhimento	20.300	0	35	0
03	Atividades Lúdicas e Desenvolvimento Infantil	48.600	17	294	43
04	Atividades Lúdicas e Educadores	41.500	4	156	7

Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Ao finalizar as buscas, foram identificados os totais apresentados na tabela 1, fazendo-se necessário um detalhamento dos estudos para leitura dos resumos, que foi realizado a partir de refinamento de descritores na base de dados. No Google Acadêmico, refinaram-se os dados

através da classificação por período (1990-2018) e idioma português. No Scielo, foi realizado refinamento a partir dos descritores utilizando os filtros: estudos realizados no Brasil; idioma – português; ano de publicação de 1990 a 2018; temática ciências humanas - educação.

No periódico Capes, o refinamento dos resultados foi realizado através das seguintes áreas: ciências humanas, educação, ano de publicação 1990 a 2018 e o tipo de literatura artigos. No Lilacs, a realização da pesquisa ocorreu a partir da seleção dos filtros: país – Brasil, idioma – português; assunto – educação.

Foram destacados os artigos que abordavam as atividades lúdicas em outras perspectivas que não a de criança, desenvolvimento infantil e educadores. Identificou-se que no campo das atividades lúdicas existem inúmeros estudos abrangendo diversos contextos e áreas: ludicidade na vida das educadoras (JURDI; SCRIDELLI, 2014; JURDI *et al.*, 2014), jogo como instrumento educativo (MIRANDA, 2002), o brincar de crianças abrigadas (OLIVEIRA, 2014), o brincar e o desenvolvimento infantil (QUEIROZ; MACIEL; BRANCO, 2006), lúdico na educação (OLIVEIRA; DIAS, 2017), lúdico na educação infantil (RESENDE; COSTA, 2017; KISHIMOTO, 2001), atividade lúdica e o desenvolvimento cognitivo (SCARPINELLI; MATTOS, 2015).

Realizou-se a leitura dos resumos das produções científicas selecionadas, separando-se nove para leitura completa, conforme Quadro 1

Quadro 1 - Sistematização dos trabalhos

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	BASE DE DADOS	ANO
Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis	KISHIMOTO, Tizuko Morchida	Educação e Pesquisa	Capes	2001
O fascínio do jogo, a alegria de aprender	MIRANDA, simão de	Linhas críticas-UNB	Google Acadêmico	2002
Brincadeira e Desenvolvimento Infantil: Um Olhar Sociocultural Construtivista	QUEIROZ, Norma Lucia Neris de MACIEL, Diva Albuquerque BRANCO, Ângela Uchôa	Revista Paidéia	Capes	2006
A ludicidade presente na vida das educadoras sociais: reflexos no trabalho com crianças abrigadas	JURDI, Andrea Perosa Saigh; SCRIDELLI, Caroline	Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional	Google Acadêmico	2014
Oficinas Lúdicas Favorecendo Espaços de	JURDI, Andrea Perosa Saigh <i>et al.</i>	Revista Ciência em Extensão	Google Acadêmico	2014

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	BASE DE DADOS	ANO
Encontro para Crianças Abrigadas				
Brincadeiras de Crianças Abrigadas — Estudo Etnográfico em Instituição de Acolhimento	OLIVEIRA, Sonia Cristina de	Educere	Google Acadêmico	2014
A Importância de Atividades Lúdicas no Desenvolvimento Cognitivo de Crianças na Pré-Escola de 3 a 6 anos.	SCARPINELLI, Daniela; MATTOS, Gabriel Gonçalves,	Revista Científica de Psicologia	Google Acadêmico	2015
O Lúdico na Educação Infantil e suas Interfaces com a Psicomotricidade	RESENDE, Clara Duarte COSTA, Célia Regina Bernardes	Revista Núcleo do Conhecimento	Google Acadêmico	2017
A Criança e a Importância do Lúdico na Educação	OLIVEIRA, Carla Mendes de DIAS, Adiclecio Ferreira	Revista Núcleo do Conhecimento	Google Acadêmico	2017

Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Entre as publicações mais relevantes, pode-se referenciar a tese de doutorado de Oliveira (2014), que investigou a “brincadeira de crianças abrigadas”, esta pesquisa objetivou conhecer como as brincadeiras se ajustam ou se integram numa perspectiva de acolhimento, desenvolvimento e aprendizagens para a vida social das crianças. Durante sua observação, a pesquisadora verificou atitudes dos cuidadores que separavam grupo de irmãos que queriam brincar juntos, explicando que estavam seguindo a regra da instituição para não se misturarem. Segundo a autora, essa separação acaba por excluir as crianças da convivência entre irmãos no momento das brincadeiras.

A autora observou que, quando as crianças estavam brincando com brinquedos como bonecas, as cuidadoras ficavam falando para as crianças não tirarem a roupa das bonecas, para terem cuidado para não quebrar e etc., desta forma, reprimindo o ato de brincar da criança. Assim, Oliveira (2014) destaca que o brincar é uma prática importante para o desenvolvimento infantil, pois quanto mais a criança brinca, mais suas relações sociais crescem. A autora supracitada pontua que historicamente a criança passou por um processo de conquistas legitimadas em leis, entretanto na prática ainda é precária a sua efetivação.

Oliveira (2014) afirma que, com base nos dados sobre este aspecto de superar velhas práticas que contradizem a expectativa e as necessidades dos novos tempos, um caminho apontado é a capacitação dos orientadores que vivem no dia a dia a prática da proteção em detrimento dos direitos. Sendo assim, a formação pode reorientar a prática, inclusive, com maior percepção da importância das crianças se envolverem nas atividades brincantes, eximindo-se então os educadores/cuidadores do restrito papel de cuidadores sentinela, que apenas vigiam. Por outro lado, o comportamento e a prática, destes, refletem o papel filosófico exercido pela instituição que, ao contrário, deveria acolher a criança, antecipando por meio de metodologias lúdicas abertas o prazer, a curiosidade e o espírito criativo e puro que as crianças deixam fluir por meio das brincadeiras.

O estudo de Oliveira (2014) mostra que a instituição possuía uma profissional responsável por desenvolver atividades recreativas, no entanto as atividades não eram desenvolvidas com perspectiva de integração entre as crianças abrigadas.

Com relação à ludicidade em contextos de casa de acolhimento, uma pesquisa, desenvolvida por Jurdi e Scridelli (2014), investigou a ludicidade na vida de educadoras, buscando conhecer como a ludicidade está presente no trabalho e no cotidiano de oito educadoras sociais que têm por função cuidar de crianças abrigadas em uma instituição de acolhimento no município de Santos - SP.

Como resultado, observou-se que a atividade de brincar das crianças está em sua maioria dissociada da prática das profissionais responsáveis pelo cuidado das crianças. O brincar deveria ser uma atividade diária para as crianças. O papel do adulto é fundamental para que a experiência de estar com o outro humano, em uma relação de confiança, possa possibilitar a criatividade de ambos, crianças e adultos.

Jurdi e Scridelli (2014) procuraram mostrar a necessidade de preocupar-se com a infância com o intuito de possibilitar à criança uma vida adulta mais saudável, criativa e capaz de permitir que a essência da ludicidade perdure na fase adulta do desenvolvimento.

Ainda sobre situação de abrigo, Jurdi *et al.* (2014) mostram que um grupo de extensionistas envolvendo alunos e profissionais de diversas áreas do conhecimento desenvolveram em uma instituição de abrigo atividades voltadas para o brincar. Durante a observação na instituição, foi notado que o brincar estava presente na rotina diária da instituição, de forma geral, como uma atividade direcionada para entretenimento das crianças menores. Foi observado que as monitoras, que deveriam ser responsáveis pelo cuidado e pelas atividades de lazer, entre outras atividades das crianças institucionalizadas, desempenhavam em sua maioria somente o papel de apartar brigas e distribuir brinquedos, não participando da

brincadeira. O que se observou foi que os cuidadores acreditavam que a sua função era somente cuidar do espaço físico, dos brinquedos e da segurança das crianças.

Com o desenrolar das oficinas, os extensionistas colocaram o brincar na perspectiva de desenvolvimento, buscando o envolvimento dos monitores e participando efetivamente do momento de aprendizado.

Como resultados, foi observado que, em relação às crianças, apesar de certa rotatividade na instituição, foram verificadas algumas mudanças de comportamento em todas as crianças participantes das oficinas. Uma dessas mudanças se refere ao fato de que no início as crianças não entendiam o motivo pelo qual estavam participando daquelas atividades, mas depois, com o passar do tempo, as próprias crianças formavam a roda para iniciar as atividades (JURDI *et al.*, 2014).

As oficinas lúdicas propiciaram o brincar tanto na dimensão da presença, de estar junto, quanto na dimensão de uma sustentação física. Na interação entre adultos e crianças, importa que o brincar mútuo possa oferecer o espaço do diálogo, da comunicação e do acolhimento. O trabalho desenvolvido pelas oficinas lúdicas confirmou que a atenção às crianças deve ser feita com a ética da delicadeza e a ética do encontro.

Observa-se que as atividades lúdicas proporcionam através do brincar momentos de descontração e divertimento, podendo esses momentos terem função estritamente lúdica ou educativa. No entanto, percebe-se, através da pesquisa realizada, que dentro do contexto de abrigo ou casa de acolhimento essas práticas são pouco evidenciadas, pois os envolvidos com os cuidados e a educação das crianças não percebem o brincar como uma forma de desenvolvimento.

Buscando identificar o significado de brinquedos e materiais pedagógicos para professores de educação infantil de São Paulo, Kishimoto (2001) realizou uma pesquisa do tipo *survey*, acompanhada de recursos etnográficos como entrevistas, observações e vídeos, no período de 1996 a 1998. Utilizou-se triangulação dos dados obtidos através dos recursos escolhidos para coleta de dados em busca das razões para escolha e uso de determinados brinquedos e materiais pedagógicos.

Os resultados apontaram que o público investigado apresenta concepção de criança desprovida de autonomia e de educação infantil voltada para a aprendizagem de conteúdos específicos. Os brinquedos e materiais pedagógicos mais significativos são nomeados de educativos para trabalho dentro da sala de aula, já em ambientes externos são desenvolvidas as atividades das aulas de educação física. Brinquedos que incentivem o simbolismo e a interação,

como jogos de faz-de-conta, construção e socialização, aparecem com percentuais desprezíveis, apontando o pouco valor da representação simbólica e do brincar.

Scarpinelli e Mattos (2015) realizaram uma revisão da literatura e observaram que o brincar não é apenas natural da criança, mas o processo de brincar e as brincadeiras abrangem aprendizagens importantes para o desenvolvimento infantil, por isso deve receber atenção de um mediador durante o desdobramento da brincadeira, buscando melhorar o aprendizado para a vida da criança e promovendo o desenvolvimento integral da criança. Levando para dentro do contexto da casa de acolhimento, vê-se que é fundamental que o educador/cuidador participe do momento do brincar das crianças e dos adolescentes acolhidos com o intuito de potencializar a aprendizagem dos envolvidos, constituindo-se um momento de compartilhamento.

A pesquisa realizada por Resende e Costa (2017) buscou compreender a importância do lúdico na educação infantil e suas interfaces com a psicomotricidade visando o desenvolvimento integral das crianças. Percebe-se que os autores buscaram investigar o lúdico dentro da educação formal, especificamente da educação infantil. Pode-se perceber que as atividades lúdicas com ajuda da psicomotricidade ajudam a criança a ter consciência corporal integrada às emoções, aos gestos, às atitudes e às posturas, tornando-se uma criança mais criativa e segura de si mesma por meio de sua práxis (RESENDE; COSTA, 2017).

Com o intuito de investigar o lúdico no processo educativo, Oliveira e Dias (2017) desenvolveram um estudo mostrando a importância da ludicidade como indispensável para o desenvolvimento e a apreensão de conhecimento, pois proporciona a percepção, imaginação, fantasia e os sentimentos. Por meio das atividades lúdicas o infante comunica-se, fala consigo e com o mundo, cria relações sociais, conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente (OLIVEIRA; DIAS, 2017). Apesar de a pesquisa em questão estar voltada para a realidade da educação formal, acredita-se que as atividades lúdicas possuem as mesmas atribuições quando direcionadas para o desenvolvimento integral da criança.

Miranda (2002) buscou investigar o jogo como instrumento para o processo educativo. O autor enfatiza que é comum encontrar nos planejamentos das séries iniciais o jogo como estratégia para aprendizagem, mostra que o jogo promove aprendizagem de habilidades como socialização, motivação, afeição e criatividade, e a sua cognição volta-se para o aprendizado, proporcionando o desenvolvimento integrado da criança.

Abordar a brincadeira de faz de conta como atividade que promove a representação e a metarepresentação no desenvolvimento da criança e o papel do professor no desenvolvimento e na educação infantil foi a tarefa de Queiroz, Maciel e Branco (2006). Os resultados mostram que ainda existem lacunas referentes a estudos com relação a brincadeiras.

Baseado nessa conclusão, pode-se afirmar que nos inúmeros estudos desenvolvidos dentro do campo do lúdico existe uma grande vertente que aponta para o termo relacionado à aprendizagem em contextos formais de educação. Entretanto, compreende-se que os espaços de educação não formal possuem características que possibilitam o desenvolvimento do brincar como estratégia para a evolução de habilidades tanto na infância como na adolescência.

4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CASA DE ACOLHIMENTO/ABRIGO

4.1 ASPECTOS LEGAIS

As primeiras instituições de atendimento a crianças em situação de abandono surgiram no Brasil no período colonial, por volta do século XVIII, denominadas casas de expostos. Essas casas eram administradas pelos representantes da corte e da igreja católica. Vale ressaltar que esse atendimento tinha um caráter meramente assistencialista destinado à criança abandonada, pois, na época do Brasil-Colônia, não existia nenhum tipo de política pública para o atendimento deste público. O receptáculo de metal ou madeira, no qual as crianças eram deixadas, era instalado nas portas das Casas de Expostos, mantendo o anonimato do autor ou da autora do abandono. Essa foi a instituição brasileira que mais tempo perdurou no recebimento de crianças abandonadas. “Criado na época do Brasil colônia perpassou e multiplicou-se no período imperial, conseguiu manter-se durante a república e só foi extinta definitivamente na década de 1950” (MARCÍLIO, 1997, p. 51).

Figura 4 - Roda de expostos



Fonte: Baptista (2010, p. 29)

No Brasil, três rodas de expostos foram utilizadas nas cidades mais importantes da época: Salvador, Rio de Janeiro e Recife, respectivamente (MARCÍLIO, 1997). A roda de expostos perdurou por praticamente um século e meio, sendo a única forma de atendimento e assistência às crianças abandonadas no Brasil. Esse instrumento era utilizado por famílias que não tinham condições de criar seus filhos, portanto os deixavam em uma roda colocada na entrada de uma instituição, girando para dentro da casa de expostos.

No período colonial, o Brasil seguia as determinações de Portugal em relação ao tratamento de crianças em situação de abandono, sendo responsabilidade da câmara de cada município buscar meios para atender crianças sem família e remunerar as amas de leite ou enviar para Santa Casa de Misericórdia (BAPTISTA, 2010).

Após a Independência, em 1822, ocorreu o crescimento populacional no Brasil, havendo também o desenvolvimento social, industrial, entre outros. Junto a isso veio, automaticamente, a falta de emprego para a população, as desigualdades sociais, o desemprego e a violência, refletindo diretamente no aumento de moradores de rua, os quais muitos eram crianças e adolescentes. Na maioria das vezes eram simplesmente abandonadas por suas famílias.

Frente a essa problemática, sentiu-se a necessidade da efetivação de leis para amparar e proporcionar melhor atendimento social e educacional para os abandonados.

Sedimentava-se a idéia de que o aumento populacional afetava negativamente o desempenho econômico, uma vez que a pobreza tornava-se onerosa ao Estado e propiciava o aumento do número de crianças abandonadas. Essas idéias desencadearam iniciativas, tanto públicas quanto privadas, para enfrentar essas questões, efetivando um processo que gradativamente substituiu a atenção individual pela asilar, por meio da institucionalização maciça, mantendo, em condição de órfãos e abandonados, aqueles que, carentes de apoio familiar, foram assumidos como problemas sociais (BAPTISTA, 2010, p. 23).

Com o advento da Proclamação da República em 1889, um novo método de assistência à infância começa a ser pensado, mas, agora, discutindo-se sob o olhar da ciência médica, jurídica e pedagógica, e não apenas da igreja (GIROTO; VIEIRA, 2007).

Em meados do século XIX, têm início no Brasil as inquietações de como atender ao público que sofria com a miséria e o abandono. Neste período, começam os debates para a efetivação de políticas públicas voltadas para a infância na tentativa de organizar o atendimento e a assistência a esse público. Assim, o Estado tomou a frente para desenvolvimento de leis específicas a fim melhor atender as crianças e os adolescentes em situação de vulnerabilidade social. Rizzini e Rizzini (2004) apontam para a triste situação vivida pelas famílias que

enfrentavam a pobreza e a miséria na época, ressaltando que as crianças nascidas nestas situações tinham quase sempre seu destino definido, pois eram encaminhadas pelo Estado a instituições como se fossem órfãs ou abandonadas.

O crescimento demográfico das cidades evidenciou o número de crianças e adolescentes em situação de abandono. Essas crianças passaram a ser consideradas como estando em situação irregular perante o Estado. E passaram a ser nomeadas como menores infratores, despertando o interesse e a necessidade de políticas públicas voltadas para o atendimento a essas demandas. Em 1921 foi criada a lei nº 4242, que trata da despesa geral do país. Em seu artigo terceiro, entre outros tópicos, autoriza o governo a organizar o serviço de assistência e proteção à infância abandonada e delinquente (BAPTISTA, 2010).

Com a finalidade de proteger e dar assistência às crianças, foi criado no Rio de Janeiro o primeiro Juízo de Menores do país, responsável pela elaboração do Código de Menores em 1927, idealizado por Melo Mattos – primeiro juiz de menores do Brasil. A partir deste marco histórico, o Estado passou a assumir a responsabilidade legal pela tutela de crianças órfãs e abandonadas. Este foi o primeiro ato legal que o Brasil institucionalizou com relação às crianças e adolescentes em situação de risco. Cabe ressaltar que as políticas de assistência do Estado eram baseadas em ações de repreensão ou violência, pois focavam na punição e não na recuperação dos jovens (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Em 1942, foi instituído o Serviço de Assistência ao Menor - SAM. Tratava-se de um órgão ligado ao Ministério da Justiça que funcionava como um equivalente do sistema penitenciário, para a população menor de idade (IZAR, 2011). O sistema previa atendimento diferenciado para o adolescente autor de ato infracional e para o menor carente ou abandonado. Os que cometiam atos infracionais eram encaminhados para reformatórios e casas de correção, e os menores carentes ou abandonados seguiam para patronatos agrícolas e escolas de aprendizagem de ofícios urbanos.

Em 1964, o sistema SAM encontrava-se em decadência, sendo extinto posteriormente. Foi criada então a Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor (Funabem), órgão normativo que tinha a finalidade de criar e implementar a política nacional de bem-estar do menor, através da elaboração de diretrizes políticas e técnicas, direcionadas para o enfrentamento da herança deixada pelo sistema SAM.

A Fundação tinha por missão inicial instituir o “Anti-SAM”, com diretrizes que se opunham àquelas criticadas no SAM. As propostas que surgem para a instauração de um novo órgão nacional centram-se na autonomia financeira e administrativa da instituição e na rejeição aos “depósitos de menores”, nos quais se transformaram os

internatos para crianças e adolescentes das camadas populares (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 35).

As unidades da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor (Febem) ficariam sob a responsabilidade dos governos estaduais, sujeitas à supervisão das políticas gerais estabelecidas pela Funabem (BAPTISTA, 2010). No mesmo ano da instituição da Funabem foi criada a Política Nacional de Bem-Estar do Menor - PNBEM. Sua finalidade era valorizar a vida familiar e a integração do menor na comunidade, uma vez que o internato deveria ser a última possibilidade (BRASIL, 1964).

A partir desse nicho de desenvolvimento social, observou-se que o Código de Menores e as inúmeras tentativas de institucionalizar o atendimento de crianças em situação de vulnerabilidade social não atendiam de forma adequada os envolvidos nessa questão de desamparo. Felizmente essa situação de abandono foi sensivelmente considerada junto à promulgação da Constituição Federal de 1988. Nela, as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direito, conforme determina o artigo 227:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

A Constituição Federal de 88 proporcionou novos debates e diálogos acerca de como estava sendo tratada a situação de crianças e adolescentes no Brasil. A partir dessas inquietações, foi elaborada a lei 8.069, de 13 de julho 1990, denominada Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA.

Analisando o conteúdo da referida lei, verificou-se que esta proporcionou significativas contribuições para o público infanto-juvenil, efetivando as formas de atendimento para crianças e adolescentes abandonadas ou vítimas de algum tipo de violência e/ou maus-tratos. Significa dizer que, com relação à efetivação de leis, houve muitos avanços a partir da promulgação do ECA.

O ECA traz um novo olhar para o atendimento de crianças e adolescentes em contextos de vulnerabilidade social, criando sistemas de atendimento como uma forma de garantir seus direitos.

Em 1991, foi criado o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – Conanda (BRASIL, 1991), o qual integra a estrutura básica da Secretaria de Direitos Humanos

da Presidência da República - SDH/PR, sendo um órgão colegiado permanente de caráter deliberativo e composição paritária, previsto no artigo 88 da lei no 8.069/90 - ECA.

O ECA também promoveu mudanças na forma de tratamento destinado às crianças e aos adolescentes que se encontravam em situação de abandono, situação observada diariamente na sociedade brasileira. Entre os motivos estão: abandono familiar, tráfico de drogas, violências físicas e sexuais. Esses são apenas alguns dos motivos que levam crianças e adolescentes para as instituições de abrigo.

A doutrina de proteção integral considera a criança e o adolescente como sujeito de direitos e deveres, com prioridades absolutas e como pessoas em desenvolvimento, sem enfoque na pobreza, no trabalho ou no assistencialismo, destacando a proteção integral como direito e as medidas socioeducativas não como repressão, isolamento, mas como um processo de sanção educativa para mudanças de trajetória, com ênfase nas políticas públicas e no apoio sócio familiar (GIROTO; VIEIRA 2007, p. 6).

Conforme as Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescente, “o melhor lugar para o desenvolvimento da criança e do adolescente é o ambiente familiar saudável” (BRASIL, 2009, p. 13). Assim, entende-se que, quando o Estado recebe uma criança ou adolescente em situação de vulnerabilidade, seja qual for o motivo, e a encaminha para um abrigo e/ou casa de acolhimento, deverá garantir uma estrutura adequada que contribua para seu desenvolvimento. Estrutura, neste caso, deve ser entendida no sentido amplo, como um local adequado para o desenvolvimento integral da criança ou adolescente, do ponto de vista educacional, social e afetivo.

Diversas pesquisas concluíram que o afastamento do convívio familiar pode ter repercussões negativas sobre o processo de desenvolvimento da criança e do adolescente quando o atendimento prestado no serviço de acolhimento não for de qualidade e prolongar-se desnecessariamente (BRASIL, 2009, p. 13).

O fato de ser abandonado ou retirado do convívio familiar é traumático para a criança ou o adolescente, os quais precisam encontrar no abrigo uma rede de sustentação e apoio básico e essencial, a fim de poder restabelecer a autoestima, o autocontrole e o equilíbrio emocional e, assim, enfrentar os problemas decorrentes do período de institucionalização.

4.2 CONTEXTUALIZAÇÃO SOBRE ABRIGO E/OU CASA DE ACOLHIMENTO

O atendimento de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade dentro do contexto brasileiro passou por vários episódios de reformulação. A partir da estruturação do

ECA, os abrigos e/ou casa de acolhimento receberam uma nova configuração, possibilitando às crianças e aos adolescentes direitos ao atendimento humanizado.

No artigo 101 do ECA, a institucionalização de crianças ou adolescentes ocorre por meio de decisão do conselho tutelar ou de medida judicial. De acordo com os artigos 22 e 24, “a medida de perda do poder da família deve ser aplicada apenas quando os pais ou responsáveis não cumprirem com seus deveres de sustento, guarda e educação dos filhos menores, bem como estarem sofrendo maus-tratos, abuso” (BRASIL, 1990, p. 7).

O abrigo é definido como uma “instituição de caráter residencial para pequenos grupos de crianças e adolescentes, a primeira providência das organizações foi a adaptação física dos espaços” (GUARÁ, 2010, p. 59). Está implícito, de acordo com as mudanças recomendadas pelo ECA, que as alterações físicas devem ser acompanhadas de um novo modelo socioeducativo.

Um programa de acolhimento institucional para um pequeno grupo deve ser capaz de contemplar a complexidade das questões que envolvem a responsabilidade de educar e proteger crianças – e famílias – que se encontram em situação de grande vulnerabilidade e sofrimento. Uma tarefa que exige, além de espírito de solidariedade e boa vontade, uma equipe bem preparada, com a intenção de educar (GUARÁ, 2010, p. 59).

A publicação do ECA mudou as nomenclaturas de *orfanato*, *educandário* ou *colégio interno* para *abrigo*. Para Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007b, p. 332), a definição de abrigo é “asilo, esconderijo, recanto, albergue, refúgio, moradia, ninho ou acolhida”.

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2010), as instituições de acolhimento podem estar vinculadas aos governos e municípios, assumindo o caráter de instituições consideradas públicas, ou podem ser privadas. Sendo do segundo tipo, podem ou não contar com recursos públicos para o financiamento de seus serviços prestados às crianças e aos adolescentes.

O ECA veio promover a proteção integral da criança e do adolescente como sujeitos de direitos, em que a convivência familiar e comunitária passa a ter relação com as redes de assistência, buscando a reintegração familiar, como está previsto no Art. 92 e seus incisos (BRASIL, 1990). Nesse caso, passam a ser responsáveis pelo cuidado da criança: a família, a sociedade e o Estado, os quais devem garantir o direito à vida, à saúde, à alimentação, ao lazer, à cultura, à dignidade, à liberdade à convivência familiar e comunitária.

Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada convivência familiar e

comunitária, em ambiente livre de presença de pessoas dependentes de substância entorpecentes (BRASIL, 1990, p. 5).

Dentro da perspectiva de formar uma nova identidade para a instituição de acolhimento, Guará (2010) mostra que a comunidade pode tornar este acolhimento mais eficaz em relação à função social. Tanto as crianças quanto os educadores juntos compartilham o mesmo objetivo: a inclusão social plena dos menores.

O ECA estabelece que nos processos de abrigamento deve-se priorizar o menor tempo possível dos menores nas casas de acolhimento, apressando a reintegração ou reinserção familiar. Nesse caso, cabe à equipe técnica da Justiça da Infância e da Juventude supervisionar o desenvolvimento das ações em busca de reintegrar a criança a sua família (BRASIL, 1990).

Segundo as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, essas instituições de abrigo e/ou casa de acolhimento devem atender pelo menos três características: aspectos externos, internos e as atividades que devem ser desenvolvidas diariamente gerando, assim, uma rotina.

Na configuração externa, deve-se evitar placas e construções que configurem claramente ser uma instituição. O abrigo e/ou casa de acolhimento deve assemelhar-se às residências próximas possibilitando a convivência comunitária. Os espaços internos devem assemelhar-se a uma residência, evitando quartos e refeitórios grandes, bem como cozinhas e lavanderias inacessíveis às crianças e adolescentes, e proporcionando acessibilidade para crianças com deficiência se locomoverem e se envolverem nas atividades propostas (BRASIL, 2009).

A estrutura interna também deve possibilitar o desenvolvimento de atividades mais próximas do cotidiano de uma família com ambientes próprios para brincadeiras e atividades infantis. É também importante a existência de brinquedos e livros acessíveis às crianças. Sempre que for possível é ainda importante um espaço para recreação ao ar livre (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2010), bem como local reservado para estudo e realização de tarefas escolares, sendo necessários espaços individuais para guardar roupas e pertences particulares e espelhos na altura da criança ou do adolescente, possibilitando a visão da própria imagem.

A casa de acolhimento, enquanto instituição, deve servir à criança e/ou ao adolescente abrigados como um lar, um porto seguro, um lugar de acolhimento no qual eles possam se sentir acolhidos, assistidos e seguros, sendo que todas as atividades desenvolvidas são importantes para seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a) apontam que o abrigo é um lugar de desenvolvimento infantil, uma vez que proporciona condições para que a criança desenvolva habilidades e competências fundamentais na sua personalidade e na interação social.

No Brasil foram elaborados, ainda, outros planos, programas e leis voltados para o atendimento da criança e do adolescente em situação de vulnerabilidade social, como é o caso da Lei Orgânica de Assistência Social – Loas e do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, que serão tratados a seguir.

Em 1993, foi publicada a lei 8.742, denominada Lei Orgânica de Assistência Social - Loas. Essa lei dispõe sobre a organização da assistência social e regulamenta, entre outras questões, o atendimento às crianças em situação de risco e vulnerabilidade social realizado em instituições de abrigo. Alguns dos princípios que balizam as determinações previstas na Loas, referentes à assistência social, são:

I - supremacia do atendimento às necessidades sociais sobre as exigências de rentabilidade econômica; II – Universalização dos direitos sociais, a fim de tornar o destinatário da ação assistencial alcançável pelas demais políticas públicas; III – Respeito à dignidade do cidadão, à sua autonomia e ao seu direito a benefícios e serviços de qualidade, bem como a convivência familiar e comunitária, vedando-se qualquer comprovação vexatória de necessidade (BRASIL, 1993, p. 2).

Em 2006, o Conselho Nacional dos Direitos das Crianças e Adolescentes - Conanda e o Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS elaboraram o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, que reflete o interesse do Governo Federal em dar prioridade para essa temática. Este tinha como objetivo fortalecer o paradigma da proteção integral e da preservação dos vínculos familiares e comunitários na qualificação do atendimento dos serviços de acolhimento.

Dentro do Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes estão previstos os marcos normativos e regulatórios de proteção à criança e ao adolescente. Entre os tópicos levantados está o reconhecimento da ocupação de educador social nos programas de proteção à criança e ao adolescente, e verifica-se uma preocupação em formalizar a profissão do educador/cuidador de abrigos ou casas de acolhimento.

Esse plano adota o termo *acolhimento institucional* em programas de abrigos e entidades, conforme determina o Art. 90, Inciso IV, do ECA, como aquele que atende crianças e adolescentes que se encontram sob medida protetiva, aplicadas nas situações dispostas no Art. 98, por ação ou omissão da sociedade ou do Estado, por falta, omissão ou abuso dos pais ou

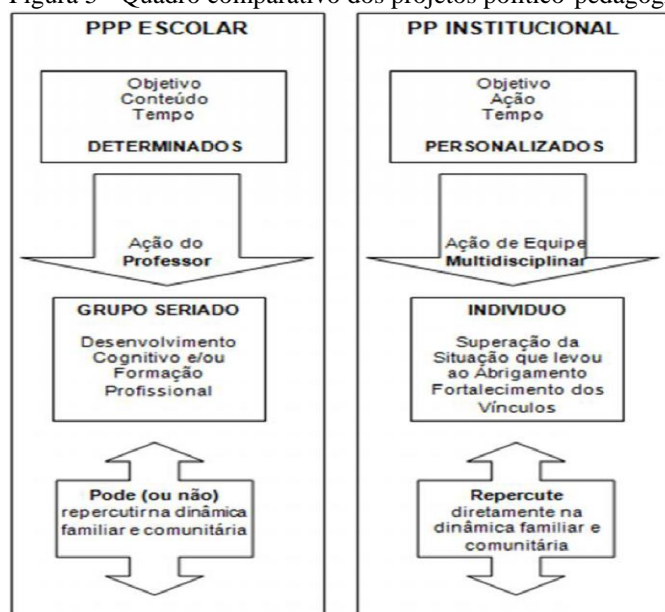
responsável e em razão de sua conduta. Segundo o Art. 101, Parágrafo Único, o abrigo é uma medida provisória e excepcional, não implicando privação de liberdade (BRASIL, 2006).

Para o Plano Nacional de Promoção, Defesa e Garantia do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária, o acolhimento institucional para crianças e adolescentes pode ser oferecido em diferentes modalidades como: Abrigo Institucional para pequenos grupos, Casa Lar e Casa de Passagem, independentemente da nomenclatura, sendo que todas fazem parte da rede de programas de abrigos (BRASIL, 2006).

Como forma de organização metodológica das casas de acolhimento, está prevista a elaboração de Projeto Político Pedagógico - PPP, o qual deve estabelecer estratégias de atendimentos diferenciados para demandas específicas, mediante acompanhamento especializado. A postura dos educadores/cuidadores e das famílias acolhedoras e a qualidade da interação estabelecida com as crianças e os adolescentes representam importantes referenciais para seu desenvolvimento.

Para tanto, o PPP deve prever estratégias para sua seleção, capacitação e acompanhamento/supervisão (BRASIL, 2009). Izar (2007) mostra a diferença entre PPP escolar e PPP de instituições de acolhimento:

Figura 5 - Quadro comparativo dos projetos político-pedagógicos escolar e institucional



Fonte: Izar (2007, p. 87).

A partir da Figura 5, percebe-se que a relação entre o PPP escolar e o PPP institucional está centrada na sua finalidade, variando conforme as ações dos profissionais envolvidos em cada situação, as quais por sua vez levam a uma consequência específica. No

caso do PPP escolar, objetivo, conteúdo e tempo são determinados, e a ação do professor volta-se para o grupo seriado (classe escolar) com foco no desenvolvimento cognitivo e na formação profissional. Como consequência, sua ação pode ou não repercutir na dinâmica familiar e comunitária. Com relação ao PPP institucional, objetivo, ação e tempo são personalizados, e a ação da equipe multidisciplinar está voltada para a situação individual de cada criança e adolescente, buscando o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários. Consequentemente sua ação repercute diretamente na dinâmica familiar e comunitária.

Apesar da busca por um PPP institucional coerente e que se materialize em ações eficazes para as crianças e adolescentes abrigados, a família estruturada ainda é o melhor lugar para a criança se desenvolver. Uma vez que cada família possui uma dinâmica própria de educar e cuidar e a criança que não pode ser educada por sua família precisará ser recolhida pelo Estado, as instituições necessitam trabalhar em busca da melhor forma de proteger e educar.

Torres (2015) comenta que, quando a criança não pode ser criada e educada por sua família, priorizando sua proteção, será necessário inseri-la nas instituições de abrigo. Entende-se que o melhor local para uma criança crescer e se desenvolver é o convívio familiar. No entanto, segundo Freitas (2010), muitas crianças não têm o privilégio de compor uma família unida e organizada, necessitando, por diversos fatores, viver em locais de abrigo, também conhecidos como casas de apoio, de passagem, lares substitutos, entre outras denominações. O que se percebe na legislação e nas normas de acolhimento é que o atendimento institucionalizado deve ser o mais próximo possível da rotina de uma família, assim minimizando os traumas da institucionalização.

Instituição abrigo tem a função de zelar, de proteger à criança e ao adolescente, por tempo determinado ou indeterminado, reivindicando mediante iniciativas judiciais a volta às famílias de origem ou a destituição de pátrio poder, que culminará em processos de adoção (VECTORE; CARVALHO, 2008, p. 442).

Com a finalidade de abrandar o impacto da institucionalização, as casas de acolhimento devem promover atividades diárias voltadas para a socialização e a formação para a vida, dentro e fora do contexto de institucionalização. O abrigo precisa, portanto, promover um ambiente favorável para o desenvolvimento integral de seus abrigados, gerando atividades que possam promover a interação social e construir o conhecimento para a vida em sociedade, pois, por mais que o ECA enfatize que a permanência em abrigos seja provisória, muitos abrigados ficam institucionalizados até os 18 anos.

A análise do abrigo como contexto de desenvolvimento da criança institucionalizada requer a identificação e a percepção da dinâmica de funcionamento de três sistemas distintos, mas interligados de maneira inexorável: o ambiente físico e social (estrutura, espaços, equipamento, rotinas, dinâmicas), a psicologia dos educadores (Crenças e valores dos cuidadores habituais, professores e técnicos) e suas práticas cotidianas atitudes e padrões de comportamento (CAVALCANTE; MAGALHÃES; PONTES, 2007a, p. 338).

O último sistema que abrange a psicologia dos cuidadores recebe destaque por envolver diretamente as práticas que acabam por influenciar o desenvolvimento das crianças. Para Prada e Williams (2007), faz-se necessário capacitar os cuidadores a fim de tornar o sistema de acolhimento mais educacional. A capacitação envolverá práticas educativas que proporcionem o desenrolar, a instalação e manutenção de comportamentos pró-sociais, mas, acima de tudo, que preparem os monitores de abrigo sobre a melhor forma de cuidar.

Para os autores supracitados, tanto a formação profissional quanto a formação continuada para a equipe técnica e equipe de educadores/cuidadores são fundamentais, com o intuito de o serviço de acolhimento tornar-se mais eficiente, constituindo um ambiente integral para os acolhidos.

4.3 OS EDUCADORES/CUIDADORES DA CASA DE ACOLHIMENTO

A situação de abandono, a ruptura de vínculos familiares e a institucionalização de crianças e adolescentes são investigadas no meio acadêmico em seus mais variados aspectos (AYRES *et al.*, 2010; BERGER, 2005; RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Entretanto, existe a necessidade de se desenvolver “novos estudos que investiguem as características ambientais e a qualidade do cuidado infantil que possam ser reconhecidas como favorável a uma trajetória de desenvolvimento” (CAVALCANTE; MAGALHÃES; PONTES, 2007a, p. 336).

Conforme explicam Jurdi e Scridelli (2014), a função precípua do educador/cuidador é o acolhimento para o desenvolvimento integral da criança:

Educadoras sociais/cuidadoras são profissionais que cuidam física e emocionalmente das crianças em acolhimento institucional, sendo as responsáveis pelos cuidados diários de alimentação, higiene, bem como pelo afeto e pela ludicidade inerente a essa fase do desenvolvimento (JURDI; SCRIDELLI, 2014, p. 551).

O que de fato se percebe na função do educador/cuidador dentro de instituições que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social é a realização de um trabalho voluntário e, ao mesmo tempo, solidário, cujo objetivo é a manutenção da

sobrevivência dos menores abandonados. Após a efetivação do ECA, esta prática passa a ter caráter efetivamente protetor, culminando com a institucionalização da Política Nacional de Assistência Social (PNAS) em 2004, a qual trouxe regras para o desenvolvimento dessa função dentro dos abrigos e/ou casa de acolhimento.

A PNAS também mostra as situações em que atualmente se demanda acolhimento, tais como situações de desastres, abandono de menor, separação da família ou da parentela, violência familiar ou social, drogas, alcoolismo, desemprego prolongado e convivência com a criminalidade (BRASIL, 2004).

Para que o atendimento possa se efetivar, é necessária a contratação de funcionários multiprofissionais, cuja a finalidade é desenvolver as atividades diárias, como: acolhimento, educação, saúde e lazer, sendo que cada um desenvolverá suas atribuições específicas para o atendimento do acolhido e de sua família, são eles: coordenador (a), psicólogo (a), pedagogo (a), assistente social, educador/cuidador (a), vigias, serventes e outros funcionários que tornam possível o funcionamento da casa de acolhimento.

As orientações técnicas do Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes definem como papel do educador/cuidador: a promoção do vínculo afetivo com as crianças e os adolescentes, contribuindo para a efetivação de um ambiente familiar, sem, contudo, ter a pretensão de ocupar o lugar da família (BRASIL, 2009). Para potencializar o atendimento, deve-se promover espaços de estudos, na realização de compartilhamentos de ideias entre os educadores/cuidadores e equipe técnica. Barros e Fiamenghi Jr. (2007) comentam que o cuidador é o responsável por mediar muitos comportamentos que serão desenvolvidos pela criança, contribuindo para a regulação da atenção, curiosidade, cognições, linguagem, emoções, etc.

A equipe técnica tem a função de promover suporte especializado aos educadores/cuidadores para que seja realizado um atendimento individualizado para cada criança ou adolescente, baseado em sua história de vida, contribuindo com a construção de estratégias eficientes e possibilitando o desenvolvimento de um ambiente propício e fortalecido para crianças e adolescentes.

Para que essa proposta seja efetivada, as Orientações Técnicas: Serviço de Acolhimento para Crianças e Adolescentes enumeram uma relação de critérios para contratação da equipe de profissionais que atuarão no serviço de acolhimento, possibilitando atendimento de qualidade:

Quadro 2 - Critérios de contratação de profissionais para casa de acolhimento no Brasil

01	Ampla divulgação, com informações claras sobre o serviço, o perfil dos usuários, as atribuições e exigências do cargo a ser ocupado, salário e carga horária, dentre outros.
02	Processo seletivo, com atenção à exigência da formação mínima para cada função e experiência profissional.
03	Avaliação de documentação mínima a ser exigida: documentos pessoais, certidão negativa de antecedentes criminais, atestado de saúde física e mental.
04	Avaliação psicológica e social: análise da vida pregressa, entrevista individual e atividade de grupo

Fonte: Brasil (2009, p. 56).

Para a contratação do coordenador, da equipe técnica e do educador/cuidador, constituem habilidades e conhecimentos técnicos desejáveis:

1. Coordenador: gestão; trabalho em rede; crianças e adolescentes em situação de risco; conhecimentos sobre seleção e desenvolvimento de Recursos Humanos; conhecimento aprofundado do ECA, SUAS, Sistema de Justiça e PNCFC. 2. Equipe Técnica: violência e exclusão social, crianças e adolescentes em situação de risco, separações, vinculações, dependência química; desenvolvimento infanto-juvenil; seleção e desenvolvimento de Recursos Humanos; atendimento a criança, adolescente e família; atendimento em grupo; trabalho em rede; acesso a serviços, programas e benefícios; ECA; SUAS; Sistema de Justiça e PNCFC. 3. Educador/Cuidador: cuidados com crianças e adolescentes; noções sobre desenvolvimento infanto-juvenil; noções sobre ECA; SUAS; Sistema de Justiça e PNCFC (BRASIL, 2009, p. 57).

Jurdi e Scridelli (2014) apontam que muitos educadores que trabalham com crianças abrigadas não possuem formação necessária para compreenderem e saberem lidar com a complexidade apresentada por cada criança acolhida. E Freitas (2010) complementa ao apontar que o despreparo e a falta de capacitação dos cuidadores empobrecem o estabelecimento de vínculo entre cuidadores e crianças. Observa-se, assim, que os cuidadores ocupam um papel fundamental no dia a dia dessas crianças, sendo importante que a equipe esteja capacitada e estruturada para receber os acolhidos. Assim, se a equipe não souber lidar com as diversidades que cada criança traz da sua vida em família e em comunidade, poderá dificultar o desenvolvimento da capacidade plena dessas crianças e adolescentes.

Nessa perspectiva, acredita-se que a educação de crianças e adolescentes não se desenvolve somente nos meios de educação formal, como salas de aula, mas em todos os contextos em que se inserem, constituindo a educação não formal. Desse modo, as casas de acolhimento passam a ser ambientes de efetivo desenvolvimento educacional. Torres (2015) afirma que a educação acontece também em ambientes não escolares, como é o caso das ONGs, dos abrigos e de outras instituições que atuam com crianças e adolescentes de zero até 18 anos de idade, vítimas de violência, abandono ou negligência.

Para que a proposta de educação não formal seja efetivada na realidade das casas de acolhimento, se faz necessária a formação básica e continuada de todos os colaboradores e envolvidos no desenvolvimento das atividades diárias. Desse modo, observa-se que o nível de formação ou qualificação dos profissionais das casas de acolhimento é bem diversificado, variando entre pessoas que possuem o nível fundamental até aquelas com formação em nível superior. Isso sugere que a formação em nível superior não é requisito obrigatório para a contratação da equipe de educadores/cuidadores de casas de acolhimento.

Um estudo realizado por Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) apontou que a contratação de educadores para o abrigo mais antigo da região metropolitana de Belém (PA) aconteceu mediante concurso público. Verifica-se nesse exemplo importante diferença na forma de contratação demonstrada por Vettore e Carvalho (2008) em seu estudo, no qual demonstraram que a contratação se efetivava levando em consideração a idade (ter mais de 40 anos), os dependentes (sem dependentes) e a condição civil (sem cônjuge). Nas palavras do gestor entrevistado, os contratados deveriam ser “sem filhos pequenos, sem mãezinha velha para cuidar, sem filhas mulheres, porque a mãe de mulher se apega muito a função de avó” (VECTORE; CARVALHO, 2008, p. 444).

Por outro lado, os estudos realizados por Magalhães, Costa e Cavalcante (2011) demonstraram um nível de exigência profissional maior, sendo, para efeito de análise comparativa, o mais adequado para a contratação de educadores/cuidadores de casa de acolhimento, pois estes tecnicamente não seriam apenas cuidadores, mas sim educadores com formação adequada.

Nesse sentido, é necessária a efetivação de políticas que regulamentem a contratação de educadores/cuidadores de casa de acolhimento. Além disso, a formação continuada desses profissionais deve ser promovida constantemente, a fim de garantir a excelência e o zelo no cuidado desses abrigados. Uma opção para melhorar o atendimento social dos abrigados seria a efetivação de programas de formação e capacitação de profissionais atuantes em tais instituições, a fim de propiciar o pleno desenvolvimento social e intelectual dos abrigados e possibilitar a construção de uma concepção mais homogênea e integradora da constituição humana entre os envolvidos (VECTORE; CARVALHO, 2008).

A formação continuada, neste contexto, tem a finalidade de promover o aperfeiçoamento pessoal de cada profissional numa perspectiva de crescimento individual, sendo possível criar um espaço de reflexão constante de suas práticas, uma vez que a casa de acolhimento é um ambiente de educação não formal repleto de possibilidades e diversidades. Na atualidade, percebem-se avanços com relação aos diálogos acerca da educação não formal,

principalmente quando se encontra respaldado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDB (1996), a qual enfatiza e reconhece como “processos educativos aqueles desenvolvidos em movimentos sociais e organizações da sociedade civil em que a educação não formal prevalece” (BRASIL, 1996, p. 01).

A casa de acolhimento também deverá promover mudanças nas experiências vividas por seus acolhidos, desenvolvendo atividades voltadas para cultura, lazer, educação e profissionalização, pois, quando o adolescente completa 18 anos e não retorna para sua família nem é colocado em família substituta, ele, necessariamente, deixará a casa de acolhimento e deverá ser capaz de viver em sociedade.

Diante disso, observou-se que, mesmo com a instituição do ECA, os abrigos enfrentam dificuldades para mudar certos preconceitos antigos, como, por exemplo, quando os acolhidos eram tidos como pessoas rotuladas por sua situação social. É necessário que essas crianças e esses adolescentes sejam vistos como sujeitos de direitos, e não como prejuízo para a sociedade.

Sendo uma questão de sobrevivência física da criança, é importante considerar em primeiro lugar suas fragilidades e necessidades afetivas para o enfrentamento da situação vivida. Daí a importância da qualificação profissional dos educadores/cuidadores de casas de acolhimento para a garantia mínima desses direitos. Não se pode esquecer que se trata de seres humanos e crianças e/ou adolescentes em pleno desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e motor, portanto necessitam de um ambiente saudável, seguro e adequado para promover seu desenvolvimento.

5 HABILIDADES SOCIAIS

O desenvolvimento humano acontece a partir das interações sociais, promovendo mudanças nas características pessoais e ainda no relacionamento com o ambiente. As interações sociais ocupam um lugar de destaque frente ao desenvolvimento integral do ser humano. Dentro do mundo globalizado é fundamental que as pessoas mantenham um relacionamento agradável, enfrentando atitudes antissociais como violência, bullying, desrespeito, entre outros comportamentos socialmente não habilidosos.

O senso comum pode entender as habilidades sociais como sinônimo de uma classe de comportamentos pertencentes a uma pessoa considerada bem-educada, sendo esse um entendimento parcial e equivocado dessa área de conhecimento. De qualquer forma, esses comportamentos fazem parte das interações sociais e, portanto, abrangem as habilidades sociais.

Os comportamentos que ocorrem nas interações sociais podem ser agrupados em três grandes classes: os antissociais, os passivos e as habilidades sociais. Os antissociais envolvem atitudes agressivas, podendo ser externalizadas de forma verbal ou física, comprometendo as relações interpessoais, os comportamentos passivos refletem atitudes como isolamento e/ou omissão perante as relações sociais e as habilidades sociais, por sua vez, podem contribuir para relacionamentos socialmente desejáveis (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Acrescentam-se a esse pensamento as questões tecnológicas, que cada vez mais parecem afastar as pessoas das relações interpessoais, dando maior importância para a comunicação por meios eletrônicos. Além disso, observa-se que cada vez mais cedo as crianças começam a utilizar meios tecnológicos para se comunicar e ocupar seu tempo livre. Este capítulo tratará sobre as habilidades sociais, seus conceitos, estudos desenvolvidos e a importância de seu desenvolvimento em abrigos e/ou casa de acolhimento, articulando as habilidades sociais dos educadores/cuidadores na promoção do desenvolvimento infantil.

5.1 CONCEITUANDO AS HABILIDADES SOCIAIS

Os seres humanos possuem a capacidade de relacionarem-se uns com os outros gerando, dessa forma, as relações interpessoais. Para que esse relacionamento seja efetivo e agradável, é necessário o desenvolvimento de habilidades sociais e competência social.

A origem das habilidades sociais, segundo Del Prette e Del Prette (1999), ocorreu a partir dos conhecimentos de diferentes áreas da psicologia, destacando-se as abordagens

cognitiva, comportamental e sociocognitiva. No Brasil, este campo de investigação vem crescendo, no seu contexto teórico, prático e de pesquisa. Entende-se que, para uma disciplina ser científica, são necessárias teorias que expliquem o funcionamento humano no âmbito dos temas que investiga. Prático e de pesquisa porque a base teórica disponível subsidia os avanços das pesquisas científicas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017).

Na perspectiva do desenvolvimento infantil, o relacionamento interpessoal acontece dentro do ambiente familiar, constituindo-se uma relação de confiança. Esta, oportuniza à criança um contexto agradável de desenvolvimento. A partir do crescimento biológico, a criança passa a integrar outros ambientes sociais, como, por exemplo, a relação na escola com professores e seus pares, possibilitando o desenvolvimento de habilidades sociais.

A família é o primeiro grupo social da criança, onde ela começa o longo e interminável processo de aprendizagem de convivência social. A escola possui funcionalidade, muita semelhança com o ambiente familiar no processo de socialização da criança (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014, p. 40).

Dentro do seio familiar os responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades sociais são, na maioria das vezes os adultos responsáveis pelo cuidado e educação, proporcionando ambientes favoráveis para o aumento das relações sociais de crianças e adolescentes. Na inexistência dos vínculos familiares, essa função passa ser exercida pelo cuidador responsável, exemplo disso são crianças que são criadas pelos avós ou aquelas que são encaminhadas para casas de acolhimento onde os educadores/cuidadores possuem a missão de cuidar possibilitando um ambiente saudável e promovendo atividades que contribuam para o desenvolvimento integral dos acolhidos.

O campo de investigação *habilidades sociais* vem se aprimorando ao longo do tempo, reunindo diferentes contribuições teóricas da psicologia, como se pode ver em Caballo (2003), que ressalta o olhar das habilidades sociais a partir de um contexto cultural específico, não sendo possível avaliá-las fora deste contexto, uma vez que os padrões de comunicação se diferenciam de uma cultura para outra e mesmo dentro da própria cultura, dependendo de variáveis como idade, sexo, classe social e educação. Garcia Terán, Moran e Olaz (2012) consideram as habilidades sociais como um construto multidimensional constituído por condutas diversas e que se agrupa segundo seu conteúdo e funcionalidade.

No Brasil, os autores Del Prette e Del Prette têm se destacado nas produções científicas que tratam de habilidades sociais nos seus mais diversos contextos, por esse motivo serão utilizados como referencial.

Para alguns autores, podem existir conceitos distintos com relação as habilidades sociais e competência social. Por isso, Del Prette e Del Prette (2017) reconhecem e explicitam a diferença entre esses dois termos utilizados dentro do campo investigativo.

Habilidades sociais referem-se a um construto descritivo dos comportamentos sociais valorizados em determinada cultura com alta probabilidade de resultados favoráveis para o indivíduo, seu grupo e comunidade que podem contribuir para um desempenho socialmente competente em tarefas interpessoais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p.24). Competência social é um construto avaliativo do desempenho de um indivíduo (pensamentos, sentimentos e ações) em uma tarefa interpessoal que atende aos objetivos do indivíduo e as demandas da situação e cultura, produzindo resultados positivos conforme critérios instrumentais e éticos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017, p. 37).

Para lidar com os desafios e demandas do cotidiano, a criança precisa desenvolver um repertório cada vez mais elaborado de habilidades sociais, tendo em vista que os relacionamentos com outras pessoas e culturas acontecem cedo na perspectiva do desenvolvimento, pois as crianças se inserem no ambiente escolar na atualidade ainda bem pequenas, da mesma forma que utilizam os meios eletrônicos como forma de comunicação e entretenimento.

Essa área vem recebendo grande atenção de psicólogos, psiquiatras e educadores. Existe diferentes concepções acerca da relação e divergências entre os conceitos de habilidades sociais e habilidades de vida. A Organização Pan-americana de Saúde utiliza o termo *habilidades para vida*, e são identificadas três categorias principais dessas habilidades: “habilidades sociais ou interpessoais; habilidades cognitivas; e habilidades para enfrentar emoções” (MANGRULKAR; WHITMAN; POSNER, 2001, p. 6).

As habilidades de vida sugeridas pela OMS são: “autoconhecimento, relacionamento interpessoal, empatia, lidar com os sentimentos, lidar com o estresse, comunicação eficaz, pensamento crítico, pensamento criativo, tomada de decisão e resolução de problemas” (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE, 1997, p. 01).

Quadro 3 - Componentes e definições de habilidades de vida

HABILIDADES DE VIDA	DEFINIÇÃO
Autoconhecimento	Habilidade de observar o próprio comportamento e reconhecer as próprias qualidades, dificuldades e recursos.
Pensamento crítico	Capacidade de refletir e analisar os aspectos positivos e negativos de diferentes situações e identificar armadilhas impostas pela mídia, religião, pares, cultura etc.
Tomada de decisão	Habilidade de analisar consequências, riscos e benefícios de diferentes comportamentos e adotar o mais vantajoso.
Resolução de problemas	Habilidade de enfrentar os problemas de maneira construtiva, utilizando os próprios recursos e os do meio, sem prejudicar o outro.

HABILIDADES DE VIDA	DEFINIÇÃO
Pensamento criativo	Capacidade de usar as experiências para explorar recursos e alternativas disponíveis, respondendo com flexibilidade às situações do dia-a-dia.
Relacionamento interpessoal	Capacidade de fazer, manter, aprofundar e terminar relacionamentos sociais, afetivos e sexuais.
Empatia	Capacidade de se colocar no lugar do outro, com compreensão e respeito às diferenças interpessoais.
Lidar com as emoções	Reconhecimento das próprias emoções e sua expressão assertiva, sem danos para com a própria saúde.
Comunicação eficaz	Capacidade de expressar opiniões, desejos, necessidades e sentimentos de forma direta e socialmente apropriada, buscando conciliar os direitos de ambas as partes.
Lidar com o estresse	Habilidade de reconhecer as fontes estressoras e desenvolver estratégias de enfrentamento para solucioná-las ou reduzir os seus efeitos.

Fonte: Murta, Del Prette e Del Prette (2010).

Com relação as habilidades sociais, Murta, Del Prette e Del Prette (2010, p. 79) definem como: “como comportamentos sociais que somam no desenvolvimento da competência social potencializando relacionamentos saudáveis”. Elas são descritas na obra de Del Prette e Del Prette (2017, p. 28) como um sistema de classes e subclasses, respectivamente: “comunicação; civilidade; fazer e manter amizades; empatia; assertivas; expressar solidariedade; manejar e resolver problemas interpessoais; expressar afeto e intimidade (namoro, sexo); coordenar grupo e falar em público”.

Percebe-se que existe uma zona de relação entre os conceitos de habilidades de vida e habilidades sociais: empatia, resolver problemas interpessoais e comunicação eficaz fazem parte do conjunto de habilidades de vida e de habilidades sociais. Para Murta; Del Prette e Del Prette (2010, p. 80), essa relação acontece quando “algumas das classes de habilidades de vida se concentram nas relações interpessoais, que é precisamente o foco das habilidades sociais”. No entanto, nem todas as habilidades de vida são habilidades sociais e vice e versa.

[...] enquanto a noção de habilidades de vida se apoia em categorias empíricas de comportamentos que remetem a diferentes áreas de conhecimento, a noção de habilidades sociais se apoia em um campo de aplicação e produção de conhecimento e, especificamente, em critérios de competência social [...] (MURTA; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2010, p. 80).

Assim, entende-se que as habilidades sociais são comportamentos que contribuem para a competência social. Nessa perspectiva, os educadores/cuidadores de crianças e adolescentes são fundamentais na promoção da aprendizagem das habilidades sociais e competência social, em contextos considerados como formais, informais e não formais, pois em todos os contextos os processos cognitivo, afetivo e comportamental estarão presentes nesse aprendizado.

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), dentro dos processos de aprendizagem de habilidades estão presentes pelo menos três processos de desenvolvimento humano: o cognitivo, afetivo e comportamental, os quais compõem as fases do desenvolvimento humano. Para elucidar a construção das habilidades sociais, alguns conceitos básicos destacam-se, respectivamente: desempenho social, habilidades sociais e competência social.

O *desempenho social* refere-se a qualquer tipo de comportamento emitido na relação com outras pessoas. Ele inclui tanto os desempenhos que favorecem como os que interferem na qualidade dos relacionamentos. Nesse sentido, os desempenhos sociais que se caracterizam como habilidades sociais precisam ser inferidos e definidos (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

O termo *habilidades sociais* é geralmente utilizado no plural e refere-se a diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, as quais contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável. *Competência social* define-se como a capacidade de articular pensamentos, sentimentos e ações em decorrência de objetivos pessoais e de demandas da situação e da cultura. A competência social pode proporcionar à pessoa consequências positivas e se estender para sua relação com as demais pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Para o desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por fundamentá-la nas sete classes e subclasses elaboradas por Del Prette e Del Prette (2005), tendo-as como fundamental para o desenvolvimento interpessoal da criança.

Quadro 4 - Classes e subclasses de habilidades propostas como relevantes na infância

CLASSES	PRINCIPAIS SUBCLASSES
Autocontrole e expressividade emocional	Reconhecer e nomear as emoções próprias e dos outros, controlar a ansiedade, falar sobre emoções e sentimentos, acalmar-se, lidar com os próprios sentimentos, controlar o humor, tolerar frustrações, mostrar espírito esportivo, expressar as emoções positivas e negativas.
Civilidade	Cumprimentar pessoas, despedir-se, usar locuções como: por favor, obrigado, desculpe, com licença, aguardar a vez para falar, fazer e aceitar elogios, seguir regras ou instruções, fazer perguntas, responder perguntas, chamar o outro pelo nome.
Empatia	Observar, prestar atenção, ouvir e demonstrar interesse pelo outro, reconhecer/inferir sentimentos do interlocutor, compreender a situação (assumir perspectiva), demonstrar respeito às diferenças, expressar compreensão pelo sentimento ou experiência do outro, oferecer ajuda, compartilhar.
Assertividade	Expressar sentimentos negativos (raiva e desagrado), falar sobre as próprias qualidades ou defeitos, concordar ou discordar de opiniões, fazer e recusar pedidos, lidar com críticas e

CLASSES	PRINCIPAIS SUBCLASSES
	gozações, pedir mudança de comportamento, negociar interesses conflitantes, defender os próprios direitos, resistir à pressão de colegas.
Fazer amizades	Fazer perguntas pessoais, responder perguntas oferecendo informação livre (auto-revelação), aproveitar as informações livres oferecidas pelo interlocutor, sugerir atividade, cumprimentar, apresentar-se, elogiar, aceitar elogios, oferecer ajuda, cooperar, iniciar e manter conversação ("enturmar-se"), identificar e usar jargões apropriados.
Solução de problemas interpessoais	Acalmar-se diante de uma situação-problema, pensar antes de tomar decisões, reconhecer e nomear diferentes tipos de problemas, identificar e avaliar possíveis alternativas de solução, escolher, implementar e avaliar uma alternativa, avaliar o processo de tomada de decisão.
Habilidades sociais acadêmicas	Seguir regras ou instruções orais, observar, prestar atenção, ignorar interrupções dos colegas, imitar comportamentos socialmente competentes, aguardar a vez para falar, fazer e responder perguntas, oferecer, solicitar e agradecer ajuda, buscar aprovação por desempenho realizado, elogiar e agradecer elogios, reconhecer a qualidade do desempenho do outro, atender pedidos, cooperar e participar de discussões.

Fonte: Del Prette e Del Prette (2005).

As classes de habilidades sociais abrangem coincidência em seus elementos, bem como semelhanças complementares entre si. Isso acontece em decorrência dos agrupamentos que possuem especificidade no que diz respeito às reações pontuais, mas que, quando avaliados como um todo, necessitam das habilidades que fazem parte dos demais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005).

Verifica-se, por exemplo, que a competência social no desempenho de habilidades empáticas requer habilidades de autocontrole, expressividade emocional e civilidade; que a empatia é um importante componente das habilidades de fazer amizades e que, ao mesmo tempo, o desempenho assertivo parece ser mais efetivo quando articulado a habilidades empáticas e de civilidade; que a competência na solução de problemas necessita de habilidades de autocontrole emocional e das demais classes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 48).

Os referidos autores ainda estabelecem uma relação sobre as habilidades sociais educativas - HSE, apresentando que as atividades educativas podem ocorrer nos mais diversos meios e sob a responsabilidade de diferentes pessoas, como exemplo, pais, psicólogos, médicos, assistentes sociais, educadores e cuidadores. As habilidades sociais educativas estão voltadas para a ascensão do desenvolvimento e aprendizagem do outro. Elas são consideradas intencionais e acontecem em situações formais ou informais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014).

Essa definição é basicamente funcional: as habilidades sociais são chamadas de educativas em função dos efeitos que produzem ou da probabilidade de gerarem mudanças no repertório comportamental dos educandos, caracterizando um processo que deve ser realimentado por esses efeitos. Portanto, é importante ressaltar que não basta a atribuição social do papel de educador e a emissão de determinados comportamentos, ainda que alguns possam ter maior probabilidade de serem efetivos: a ação educativa implica em avaliação e monitoramento dos efeitos desses comportamentos sobre o educando. Por exemplo, para caracterizar uma ação, uma instrução como educativa, é necessário verificar se o educando aprendeu (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2008, p. 520).

A casa de acolhimento é um local de aprendizagem, assim, percebe-se a importância de o educador/cuidador trabalhar o desenvolvimento das HS e competência social. Del Prette e Del Prette (2014) elaboraram quatro classes de HSE, sendo nomeadas como: habilidades de apresentação das atividades, habilidades de transmissão dos conteúdos, habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos e habilidades de avaliação da atividade.

Quadro 5 - Classes e definições de Habilidades Sociais Educativas

HABILIDADE	DEFINIÇÃO
Habilidades de apresentação das atividades	Explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos, destacando aqueles que contribuem para o bom andamento da atividade; enfatizar a sua importância e objetivos; estabelecer e liberar conseqüências para os desempenhos e a consecução satisfatória da atividade; promover a participação do aluno por meio de estratégias de condução, como jogos e brincadeiras, visando despertar curiosidade, motivar, desafiar etc.
Habilidades de transmissão dos conteúdos	Expor oralmente com clareza; verificar compreensão; apresentar modelos; fazer perguntas que exige maior ou menor elaboração; fazer pausa para o aluno elaborar a resposta; parafrasear, repetir, complementar e resumir as respostas dadas; encorajar; apresentar a ajuda mínima necessária; esclarecer dúvidas; questionar e pedir reelaboração da tarefa; observar o desempenho; orientar individualmente; corrigir e solicitar mudança de comportamento; promover feedback, especialmente o positivo.
Habilidades de mediação de interações educativas entre alunos	Chamar a atenção de um aluno para desempenho de outro; diferenciar a pergunta de um aluno para um colega; solicitar e valorizar a cooperação, incentivar feedback e elogio entre alunos como forma de estabelecer uma subcultura do grupo nessa

HABILIDADE	DEFINIÇÃO
	direção.
Habilidades de avaliação da atividade	Explicitar critérios e condições; desenvolver habilidades de autoavaliação dos alunos para que estes também avaliem a atividade, o próprio desempenho e o dos demais.

Fonte: adaptado de Del Prette e Del Prette (2014).

As HSE podem melhorar o desenvolvimento e o aprendizado da criança. Para a concretização desse aprendizado, é necessário que os responsáveis pelas atividades diárias tenham conhecimento e proporcionem programas adequados para se trabalhar essas habilidades.

Em contextos de educação formal (sala de aula) ou em contextos não formais (reuniões de comunidades, igrejas ou casas de acolhimento), a possibilidade de realizar trabalho em grupo com o intuito de promover debates ou resolução de problemas é uma importante ferramenta para o desenvolvimento de habilidades sociais, pois fortalece os laços entre os envolvidos, possibilitando a efetivação de atitudes como respeito, solidariedade, companheirismo, entre outros.

Os estudos que versam sobre as habilidades sociais têm se expandido, tratando de grupos de indivíduos específicos e de grupos mais amplos, além de abranger vários contextos educacionais, conforme será explicitado a seguir.

5.2 ESTUDOS DESENVOLVIDOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS

Visando o melhor aprofundamento no tema das habilidades sociais, buscaram-se estudos a partir das bases de dados Google Acadêmico; Scientific Electronic Online - Scielo; Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes; e Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências Sociais e de Saúde - Lilacs. Nas bases de dados, foram utilizados os seguintes descritores: habilidades sociais, habilidades sociais e abrigo, habilidades sociais e casa de acolhimento, habilidades sociais e educadores e habilidades sociais de cuidadores/educadores de abrigo.

Foram encontradas inúmeras publicações. Todavia, os resultados listaram temáticas de outras áreas do conhecimento, como: habilidades sociais e tecnologia, habilidades sociais e

a punção arterial de estudantes de enfermagem, entre outras. Verificaram-se ainda vários estudos envolvendo as habilidades sociais como tema secundário.

Entretanto, para o universo desta pesquisa, buscou-se selecionar estudos que versassem sobre as habilidades sociais dentro de contextos escolares e não escolares envolvendo preferencialmente as cognições de educadores. A partir deste levantamento, foi construída a Tabela 2 (resultado do levantamento dos descritores a partir das bases de dados).

Tabela 2 - Resultados encontrados nas bases de dados por descritores da pesquisa

Nº	DESCRITORES	GOOGLE ACADÊMICO	SCIELO	CAPES	LILACS
01	Habilidades Sociais	547.000	340	9.210	763
02	Habilidades sociais e abrigo	34.700	0	180	2
03	Habilidades sociais e casa de acolhimento	51.300	0	255	0
04	Habilidades sociais e educadores	154.000	9	860	27
05	Habilidades sociais de cuidadores educadores e abrigo	449	20	1	0

Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Ao término das buscas, foram identificados os totais apresentados na Tabela 2, sendo necessário um detalhamento do tema para a leitura dos resumos, que foi realizado a partir do acréscimo de descritores em cada base de dados. No Google Acadêmico, refinaram-se os dados a partir dos descritores utilizando a classificação por período (1990-2018) e idioma (português).

No Scielo, a busca foi realizada através dos descritores utilizando os filtros: estudos realizados no Brasil; idioma – português; ano de publicação – de 2000 a 2018; temática – Ciências Humanas; área temática – Educação e Psicologia; e tipo de literatura – artigos.

No periódico Capes, o refinamento dos resultados foi feito a partir das seguintes áreas: Ciências Humanas, Educação e Psicologia; em que foi obtido um número elevado de pesquisas, contudo, os trabalhos identificados estavam ligados à Psicologia, sendo o ano de

publicação de 1990 a 2018 e o tipo de literatura artigos. No Lilacs, a realização da pesquisa dos descritores ocorreu a partir da seleção dos filtros: país – Brasil; idioma – português; assunto principal – Relações Interpessoais e Educação; e assunto – Educação e Psicologia.

Desse universo, foram descartados os textos que abordavam as habilidades sociais em outras perspectivas que não a de educadores, professores e cuidadores. Verificou-se que os estudos sobre as habilidades sociais têm crescido e abarcado diversos contextos e áreas: habilidades sociais e práticas educativas relacionadas a problemas de comportamento (BOLSONI-SILVA; MARTURANO, 2002); habilidades sociais infantis e prática docente (BOLSONI-SILVA *et al.*, 2013); habilidades sociais e valores de crianças e adolescentes de rua (CAMPOS; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2000); habilidades sociais e comportamento escolar (CASALI-ROBALINHO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2015; SILVA; CAVALCANTE, 2015); habilidades sociais e o relacionamento entre pais e filhos (COMODO; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2017); intervenção de habilidades sociais com professores (DEL PRETTE *et al.*, 1998); e treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia (MAGALHÃES; MURTA, 2003).

Portanto, realizou-se a leitura dos resumos das produções científicas selecionadas, separando-se 10 para leitura completa, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Sistematização dos trabalhos

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	BASE DE DADOS	ANO
Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores.	DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P.; TORRES, A. C.; PONTES, A. C.	Psicologia Escolar e Educacional.	Capes	1998
Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais	BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria.	Estudos de Psicologia	SciELO	2002
Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental.	MAGALHÃES, Pethymã P.; MURTA, Sheila Giardini.	Temas em Psicologia da SBP.	Google Acadêmico	2003

TÍTULO	AUTOR	PERIÓDICO	BASE DE DADOS	ANO
Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis	BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini <i>et al.</i>	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional	Capes	2013
Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira.	Educação Especial	Scielo	2014
Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares	CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P. DEL PRETTE	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Google Acadêmico	2015
Habilidades Sociais e Características Pessoais em Escolares de Belém	SILVA, Thaciana Araújo da, CAVALCANTE, Lilia Iêda Chaves.	Psicologia: Reflexão e Crítica	Capes	2015
Habilidades Sociales y Éxito Académico: Expectativas de los Profesores de Educación Secundaria	MUDARRA, María J.; GARCIA-SALGUERO, Berta I.	Revista Española de Orientación y Psicopedagogía	Google Acadêmico	2016
Intergeracionalidade das Habilidades Sociais entre Pais e Filhos Adolescentes.	COMODO, C. N.; DEL PRETTE, A; DEL PRETTE, Z. A.P.	Psicologia: Teoria e Pesquisa	Scielo	2017
Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar	ROSIN-PINOLA, Andréa Regina <i>et. al.</i>	Educação Especial	Scielo	2017

Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Entre as produções mais importantes, pode-se citar o estudo de Bolsoni-Silva *et al.* (2013), que objetivou analisar as habilidades sociais relacionando as práticas educativas de professores e o comportamento infantil. O público investigado foram 15 professores e 28 alunos

de 6 a 9 anos. A avaliação aconteceu através da aplicação de questionário (Q-RSH-Pr) e de entrevista semiestruturada (RE-HSE-Pr). Como resultado, verificaram-se diferenças significativas entre os gêneros. Meninos apresentaram mais problemas de comportamento. Suas professoras relataram utilizar mais práticas negativas de educação com os meninos. Por outro lado, as meninas apresentaram mais habilidades sociais.

Estes pesquisadores apontam para a existência de uma ligação entre práticas educativas e comportamento antissocial dos educandos. Entende-se que os comportamentos socialmente adequados dependem da forma como os pais educam seus filhos. Entretanto, para se desenvolver tais comportamentos, é necessário que os pais tenham HSE. Os autores destacam que a comparação entre as práticas educativas dos professores e os comportamentos das crianças é relevante para investigações futuras.

O estudo de Comodo, Del Prette e Del Prette (2017) também buscou investigar essa ligação entre educadores e crianças ao investigar a possível transmissão do repertório de habilidades sociais de pais e mães para filhos adolescentes. Responderam aos inventários IHS-Del-Prette e IHS-Del-Prette 142 adolescentes e seus genitores, e os resultados apontaram mais correlações entre habilidades sociais de adolescentes e suas mães do que em relação a seus pais. Uma hipótese para tal resultado é o fato de as mães participantes do estudo, em sua maioria, passarem mais tempo cuidando dos filhos e gerenciando suas atividades do que os pais.

Outro importante estudo que apresenta uma avaliação entre as habilidades sociais dos educadores e o comportamento de crianças foi desenvolvido por Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015), que investigou 220 crianças do 3º ao 6º ano do ensino fundamental, bem como seus pais ou responsáveis. Estes responderam ao Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (SSRS-BR), e os resultados apontaram que as habilidades sociais de maior peso preditivo sobre problemas comportamentais foram: *autoavaliação e responsabilidade*, na avaliação dos pais ou responsáveis, *autocontrole e civilidade*.

Quanto à caracterização da amostra, em termos de habilidades sociais, os resultados de Casali-Robalinho, Del Prette e Del Prette (2015) mostraram que os pais ou responsáveis avaliaram seus filhos como mais habilidosos do que eles mesmos se avaliaram. Segundo os pais ou responsáveis, os filhos teriam dificuldades para iniciar e manter interações sociais, para conversar, apresentar-se, fazer convites, pedir informações e juntar-se a grupos. Esta investigação identificou o impacto específico de cada classe de habilidades sociais sobre os problemas de comportamento. Entende-se que novos estudos na área são importantes para orientar o planejamento de intervenções mais focadas em determinadas classes de habilidades

sociais, conforme os problemas apresentados pela criança, e, dessa forma, ampliar sua viabilidade e efetividade junto à família e à escola.

Estudos mais focados em treino de habilidades sociais também foram encontrados, como o apresentado por Magalhães e Murta (2003), que objetivou avaliar os efeitos de um treinamento em HS sobre o repertório socialmente habilidoso de 13 estudantes de Psicologia. Foram realizadas 10 sessões grupais em que os participantes responderam ao Inventário de Habilidades Sociais de Del Prette e Del Prette (2001), antes e após a intervenção. Os resultados mostraram que sete participantes progrediram quanto à classificação clínica do repertório de HS. O grupo melhorou em todos os escores fatoriais de HS, e o repertório de HS grupal progrediu na classificação clínica em todos os fatores. Os autores ressaltaram que, apesar de o ensino formal de habilidades sociais fazer parte da grade curricular do curso de Psicologia, os graduandos vêm sofrendo com essa negligência.

Nesta perspectiva de treino de habilidades sociais, um outro estudo que se destaca é o realizado por Del Prette *et al.* (1998). Eles descrevem uma intervenção com professores visando o desenvolvimento de habilidades interpessoais para o estabelecimento de condições interativas de ensino. Foram realizadas 12 sessões grupais de uma hora e meia cada ao longo de dois meses com seis professores com idade entre 26 e 47 anos. Os dados foram coletados através de filmagem das aulas pré e pós-intervenção. Os resultados demonstraram que todos os professores foram avaliados positivamente em vários componentes e que expressão facial, entonação, humor e entusiasmo foram objetos de "melhora" de praticamente todos os professores após a intervenção.

Apesar de o estudo descrito acima ser com docentes, ele buscou avaliar a eficácia de um treino em habilidades sociais e não necessariamente a relação entre as habilidades sociais docentes e o comportamento dos alunos. Entretanto, sabe-se, pelos demais estudos descritos anteriormente, a enorme influência das habilidades sociais de educadores no desenvolvimento infantil. Dessa forma, é possível ordenar os estudos em habilidades sociais em três tendências: os que estão focados na relação entre as habilidades sociais de educadores, crianças e/ou adolescentes; os que estão focados no treino de habilidades sociais; e ainda os que buscam identificar as habilidades sociais de uma classe específica (pacientes oncológicos, crianças em contexto de vulnerabilidade, universitários etc.) sem necessariamente comparar a outros contextos ou constructos ou estudos.

Ressalta-se ainda uma característica interessante no universo das habilidades sociais: o estudo de apenas uma classe de habilidades sociais de forma separada. Como exemplo desse tipo de estudo, tem-se o apresentado por Motta *et al.* (2006). Seu estudo merece destaque

pelos insumos encontrados e ainda por seu foco em crianças em contexto de acolhimento. Eles buscaram investigar uma das classes de habilidades sociais, observando a relação entre as práticas educativas e os níveis de empatia em 77 crianças com idades entre 6 e 12 anos. Destas, 37 viviam em abrigos: oito, em um abrigo de longa permanência (Abrigo Pq) e 29, viviam em um abrigo de curta permanência (Abrigo Gr). As demais 40 crianças residiam com as próprias famílias (Lar).

A empatia foi avaliada com a Escala de Empatia para Crianças e Adolescentes e mediante entrevistas baseadas em cenas de vídeo, selecionadas para eliciar raiva, tristeza, alegria e medo. As práticas educativas foram avaliadas através de entrevistas. As crianças do Abrigo Gr apresentaram escores inferiores aos das crianças do Abrigo Pq e do Lar tanto em termos de empatia quanto de práticas educativas. Assim, as crianças moradoras de abrigos de longa permanência tiveram desempenho mais próximo ao desempenho das crianças do lar. Estes resultados mostram a existência de uma relação entre as práticas educativas adotadas pelos pais ou responsáveis e o desenvolvimento da empatia em crianças (MOTTA *et al.*, 2006).

Frente à investigação científica, percebe-se a existência de inúmeras pesquisas desenvolvidas sobre habilidades sociais, no entanto poucas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades sociais no contexto de abrigo e/ou casa de acolhimento. Nesse contexto, pretende-se conhecer as cognições dos educadores de abrigo sobre as habilidades sociais e as atividades lúdicas, uma vez que os estudos confirmam a forte relação entre as cognições de educadores com o desenvolvimento infantil e sabe-se que as crianças que se encontram nas casas de acolhimento serão influenciadas pelos seus educadores/cuidadores quanto ao desenvolvimento de suas habilidades sociais.

5.3 HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA E POSSIBILIDADES DE DESENVOLVIMENTO NA CASA DE ACOLHIMENTO

A infância é apresentada por vários autores como um período propício para o desenvolvimento de habilidades, sendo este constituído pelas idades de zero a seis anos. Nessa fase, todas as experiências vivenciadas serão base para a vida adulta. Costa *et al.* (2016, p. 4) afirmam que a plasticidade cerebral é elevada a partir do nascimento, possibilitando maiores transformações através dos estímulos e vivências. Entende-se que as habilidades desenvolvidas nessa época possibilitam base para o desenvolvimento de habilidades mais complexas.

As concepções de desenvolvimento humano destacam que o estímulo, seja ele físico, afetivo e/ou cognitivo, durante a infância é importante. Pois as relações sociais

promovem mudanças no comportamento humano, refletindo nas suas características pessoais, bem como no padrão de suas interações com o ambiente.

A criança inicia o processo de socialização através do reconhecimento das pessoas do seu ciclo social, qualquer alteração no cotidiano gera mudança no seu desenvolvimento cognitivo. O desenvolvimento da sociabilidade humana ocorre a partir das mudanças que acontece no cotidiano (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). O ser humano, ao entrar em contato com os diferentes meios, inicia o processo de socialização, pois a natureza das relações e interações estabelecidas envolve processos cognitivos e afetivos. Dessa forma, o ambiente social está estritamente relacionado com a cognição, emoção e comoção, sendo compreendidos como pertencentes a um único sistema.

Ao nascer os seres humanos necessitam de cuidados para manterem-se vivos. O contato físico entre o adulto e o bebê ocorre nos mais diversos momentos, e essa relação proporciona o desenvolvimento das primeiras relações sociais da criança. Para que isso aconteça, é necessário que os pais e/ou responsáveis estimulem a criança através da conversa, do contato físico, do olhar, etc. A expressão de sentimentos dos pais é percebida pela criança através de gestos e atitudes, tornando-se importante para o desenvolvimento dessa habilidade.

A família é o primeiro agente de socialização da criança. As figuras da mãe, do pai e dos irmãos ou cuidadores tornam-se referência para o desenvolvimento de habilidades na infância. A estimulação para a exploração do meio onde vive é importante para promover o desenvolvimento de indivíduos confiantes e independentes.

Bolsoni-Silva e Marturano (2002, p. 1) afirmam que a forma como os pais educam seus filhos parece ser crucial à promoção de comportamentos socialmente adequados. Porém, com frequência, as famílias acabam estimulando comportamentos inadequados por meio de disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades da criança.

Percebe-se que a criança se desenvolve primeiramente a partir da relação social com a família, observando o comportamento dos pais ou cuidadores. Os responsáveis pelo cuidado da criança têm a função de ir aprimorando as habilidades desenvolvidas, fornecendo instruções necessárias.

Quando a criança passa a frequentar o ambiente escolar já possui um repertório de habilidades desenvolvidas dentro da família e em suas relações sociais. A inserção no contexto educacional formal e o relacionamento com novas habilidades trazidas pelos colegas de turma e professores promovem o desenvolvimento de novas experiências e desafios a serem vencidos.

Segundo Del Prette e Del Prette (2005), as crianças que possuem um repertório forte de habilidades sociais apresentam boas relações com os outros e melhor rendimento acadêmico.

Dessa forma, a infância torna-se base para o desenvolvimento de habilidades sociais. Entretanto, é de fundamental importância que os pais, responsáveis e educadores tenham suas habilidades sociais desenvolvidas, pois tornam-se exemplo para as crianças. As habilidades sociais bem desenvolvidas podem promover qualidade de vida, bem como tornar-se meio de evitar problemas na infância e adolescência. Entretanto, as crianças que são recolhidas de suas casas pelo Estado e passam a ocupar os espaços das casas de acolhimento terão seus educadores/cuidadores como exemplo a seguir.

Sabe-se que as habilidades sociais começam a se desenvolver a partir da infância, perdurando por toda a vida. Nessa perspectiva, existem crianças que ao nascer possuem um ambiente propício para o desenvolvimento dessas habilidades, sendo a família um exemplo. Entretanto, existem outras que, pelos mais diversos motivos, são abandonadas e encaminhadas para abrigos e/ou casa de acolhimento. Nestes locais recebem atendimento institucionalizado por parte de uma equipe de educadores/cuidadores.

A aprendizagem de comportamentos sociais e de normas de convivência inicia-se na infância, primeiramente com a família e depois em outros ambientes como vizinhança, creche, pré-escola e escola. Essa aprendizagem depende das condições que a criança encontra nesses ambientes, o que influi sobre a qualidade de suas relações interpessoais subsequentes (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005, p. 51)

O relacionamento familiar promove um sistema de normas que muitas vezes pune os comportamentos que não agradam e recompensa os que estão de acordo com os padrões que os pais desejam. Nesse início, os pais se tornam modelos de comportamentos sociais para os filhos, e os demais membros da família, como irmãos, podem fornecer à criança o conhecimento de novas relações e comportamentos diferenciados.

Del Prette e Del Prette (2005, p. 50) descrevem que a “aprendizagem dos comportamentos sociais deve levar em consideração diferentes ambientes, como a família, escola e lazer”. No entanto, é importante destacar que existem crianças que não possuem família ou foram afastadas por decisão judicial e moram em abrigos ou casa de acolhimento. Entende-se que é um desafio tornar o abrigo ou casa de acolhimento um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais. Acredita-se que o educador/cuidador é item fundamental para a estimulação das competências sociais dos acolhidos.

O desenvolvimento de habilidades sociais em crianças abrigadas por vezes torna-se difícil por despreparo dos próprios cuidadores, como apontou os estudos realizados por

Magalhães, Costa e Cavalcante (2011), que demonstraram a existência de crenças negativas norteando as práticas de cuidadores de abrigos. Os educadores/cuidadores relacionaram seu trabalho em instituições de abrigo à sobrevivência física da criança, e não ao seu desenvolvimento como ser social e intelectual.

A manutenção de crianças em abrigos ou casa de acolhimento sem uma estrutura adequada, tanto no que diz respeito ao aspecto pessoal e ao espaço físico, dificulta o desenvolvimento cognitivo, afetivo, motor e social. Nestes termos, Del Prette e Del Prette (2008) apresentaram um estudo sobre Sistema de Habilidades Sociais Educativas – SHSE, com o intuito de ser aplicado a pais, professores e pessoas comprometidas com a promoção do desenvolvimento e aprendizagem do outro.

As instituições de abrigo ou casa de acolhimento precisam receber investimento na formação da equipe técnica e de educador/cuidador, para que compreendam seu papel frente ao desafio de cuidar de crianças que se encontram nessa situação social. Para que o abrigo torne-se um ambiente possível de desenvolvimento de habilidades sociais, todos os envolvidos com a rotina institucional devem se sentir responsáveis pelo desenvolvimento das crianças e dos adolescentes que são encaminhados para o atendimento especializado. Dessa forma, se fazem necessários a estimulação e o treinamento de habilidades sociais nos educadores/cuidadores de instituições de abrigo ou casa de acolhimento, pois, assim, poderão possibilitar aos acolhidos um repertório de habilidades sociais, promovendo seu pleno desenvolvimento.

6 CAMINHO METODOLÓGICO

Nesta sessão será apresentado o percurso metodológico percorrido para alcançar os objetivos da pesquisa. Será descrita toda a metodologia utilizada nesta investigação.

6.1 DESENHO DA PESQUISA

O estudo se caracteriza como uma pesquisa de campo exploratória e descritiva, desenvolvida a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa. Raupp e Beuren (2006, p. 80) afirmam que a “pesquisa exploratória normalmente ocorre quando há pouco conhecimento sobre a temática a ser abordada”. Andrade (2002) ressalta que existem finalidades primordiais para a pesquisa exploratória, sendo elas: proporcionar maiores informações sobre o assunto que se vai investigar; facilitar a delimitação do tema de pesquisa; orientar a fixação dos objetivos e a formulação de hipótese; ou descobrir um novo tipo de enfoque sobre o assunto. Desta forma, a presente pesquisa buscou contribuir com conhecimento sobre educadores/cuidadores de instituição de acolhimento.

Para Gil (2008, p. 28), as pesquisas do tipo descritiva têm como objetivo a “descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Bogdan e Biklen (1994) definem algumas características da investigação qualitativa: a) ambiente natural como fonte direta dos dados; b) caráter descritivo; c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida; d) os dados são analisados de forma indutiva, logo, o significado é de importância vital.

6.2 LÓCUS DA PESQUISA

O estudo teve como lócus a Casa de Acolhimento em Santarém, no Oeste do Pará, a qual atende crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social das diversas faixas etárias.

O município de Santarém está localizado no estado do Pará, na região da Amazônia Legal. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017), a população de Santarém é de aproximadamente 296.302 habitantes.

A instituição de acolhimento foi inaugurada em 22 de junho de 1999 e está vinculada à Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social - SEMTRAS, é uma instituição sem fins lucrativos e seu atendimento é em sistema de plantão de 24 horas. É uma

casa de acolhimento de caráter provisório e excepcional para crianças e adolescentes de ambos os sexos, na faixa etária de 0 a 18 incompletos. Também acolhe crianças e adolescentes com deficiência, devendo garantir proteção integral a todos sem distinção socioeconômica, etnia, religião, gênero, orientação sexual, ou ainda, por serem pessoas com necessidades especiais em decorrência de deficiências, físicas ou mentais ou outras necessidades específicas de saúde.

A equipe técnica está trabalhando na organização do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição para o biênio 2019/2020. Teve-se acesso ao último PPP, que foi elaborado em 2014. De acordo com o este documento, o objetivo principal da instituição é “atender as Crianças e Adolescentes que estão acolhidas na C.A.R, dando-lhes proteção integral, garantindo seus direitos, através de planejamento e atendimento sistemático possibilitando uma melhoria na história de vida de cada um” (SANTARÉM, 2014, p. 6).

A instituição tem como meta esgotar todas as possibilidades de inserção das crianças e adolescentes em seu núcleo familiar; melhoria na qualidade de vida das crianças e adolescentes; desenvolvimento de sua autonomia, melhoria de sua autoestima; e que eles se reconheçam como sujeitos de direitos e seres em pleno desenvolvimento e prepará-los para boa convivência na sociedade.

6.3 PARTICIPANTES

Os participantes da pesquisa foram dez (10) educadores/cuidadores da casa de acolhimento que atendem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social em Santarém-PA.

A casa possui 31 funcionários divididos em: 1 coordenadora; 1 pedagoga; 2 assistentes sociais; 1 psicóloga; 1 assistente administrativo; 14 educadores/cuidadores; 2 motoristas; 4 vigias; 3 assistentes de serviços gerais; 2 serventes.

O Projeto Político Pedagógico possui um histórico detalhado da organização da instituição, que versa sobre:

Quadro 7 - Equipe de funcionários da casa de acolhimento de Santarém em 2018

FUNÇÃO/CARGO	QUANTIDADE	VÍNCULO	ESCOLARIDADE
Coordenador(a)	1	Temporário	Superior
Pedagogo (a)	1	Temporário	Superior
Assistente Social (a)	2	Temporário	Superior
Psicólogo (a)	1	Temporário	Superior
Assistente administrativo	1	Temporário	Médio
Educador/cuidador	12	Temporário	Médio
Educador/cuidador	2	Temporário	Superior
A.S.G.	3	Temporário	Médio

FUNÇÃO/CARGO	QUANTIDADE	VÍNCULO	ESCOLARIDADE
Auxiliar de limpeza	2	Temporário	Médio
Vigia	4	Temporário	Médio
Motoristas	2	Temporário	Médio

6.4 CRITÉRIO DE INCLUSÃO

Ser educador/cuidador da casa de acolhimento no período da pesquisa e assinar o termo consentimento livre esclarecido.

6.5 CRITÉRIO DE EXCLUSÃO

Foram excluídos da pesquisa os educadores/cuidadores que, por motivo de férias e atestado médico, não puderam participar. Além de um grupo de educadores/cuidadores que estavam iniciando suas atividades no período da pesquisa e foram orientados pela coordenação a não participarem, e ainda os que não se mostraram dispostos para responder aos instrumentos utilizados e não concordaram com os termos da pesquisa.

6.6 ASPECTOS ÉTICOS PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Esta investigação levou em consideração a resolução 510/2016 (BRASIL, 2016), que trata sobre ética na pesquisa com seres humanos, sendo garantidos todos os direitos dos participantes.

A autorização de coleta de dados na casa de acolhimento foi emitida pela Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social - Semtras, após envio de ofício, disponível no Anexo A, e aprovação em comitê de ética mediante Parecer Número 2.569.958, de 28 de março de 2018 (Anexo B).

A participação de todos os educadores/cuidadores na pesquisa ocorreu de forma voluntária. Cuidados éticos, morais e emocionais foram tomados na coleta dos dados para preservar a integridade física e mental destes. Antes da realização da entrevista, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) foi assinado, com garantia do sigilo e anonimato dos participantes. Com a finalidade de minimizar qualquer situação desagradável, foram esclarecidos previamente a temática da pesquisa e o assunto abordado, havendo espaço para sanar dúvidas, dando-se a liberdade de interrupção a qualquer momento.

6.7 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Utilizaram-se dois instrumentos com a finalidade de levantar informações dos educadores/cuidadores sobre as cognições relacionadas a atividades lúdicas e habilidades sociais, a saber: questionário sociodemográfico e entrevista semiestruturada.

6.7.1 Questionário sociodemográfico

Com este instrumento obtiveram-se dados referentes às informações sobre perfil sociodemográfico, formação profissional, capacitação, satisfação com a profissão, o educador/cuidador e o desenvolvimento do acolhido e atividades desenvolvidas na casa de acolhimento. O referido questionário foi utilizado por Cavalcante (2008) em pesquisa anterior desenvolvida em contexto de acolhimento institucional, utilizando como base os instrumentos construídos por Ongari e Molina (2003). O conteúdo do questionário foi alterado de acordo com os objetivos da presente pesquisa, com o intuito de atender as peculiaridades do trabalho desenvolvido pelos educadores/cuidadores da instituição de acolhimento participante do presente estudo (Apêndice A).

6.7.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista foi constituída por temas e subtemas abertos organizados por um roteiro, relacionados à visão que o educador/cuidador possui sobre os temas em questão, com o intuito de que os sujeitos pesquisados respondessem livremente de acordo com suas concepções (Apêndice B).

Sobre a investigação qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) esclarecem que a entrevista é usada para coletar dados descritivos, aproveitando a linguagem dos próprios participantes da pesquisa, o que permite ao investigador intuitivamente desenvolver uma ideia acerca de como os participantes interpretam os aspectos do mundo. Como não foi encontrado um roteiro de entrevista previamente validado sobre as cognições e as práticas dos educadores/cuidadores acerca do uso das atividades lúdicas como possibilidade do desenvolvimento de habilidades sociais, o roteiro de entrevista a ser utilizado nesta pesquisa foi elaborado pela pesquisadora.

6.8 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para que os participantes se sentissem à vontade, foi necessário um período de ambientação. Conforme os autores Ribeiro, Azevedo e Turato (2013, p. 1829), esse é “entendido como processo de adaptação geral à rotina dos lócus pesquisados, coletando dados, bem como se apropriando de informações sobre o cotidiano das pessoas que ali trabalham e daquelas que são atendidas”.

Para isso, no dia 21 de maio de 2018, iniciou-se a participação com um projeto de extensão da Ufopa coordenado pela professora Dra. Irani Lauer Lellis, que consistia em desenvolver atividades lúdicas com as crianças e adolescentes, buscando conhecer as emoções e as habilidades sociais dos acolhidos, com o objetivo de posteriormente desenvolver um projeto de intervenção. Durante as visitas pôde-se conhecer a rotina da casa, bem como manter contato com a equipe através de encontros individualizados, foi constituído contato com os envolvidos na amostra, a fim de apresentar os objetivos e o método do estudo proposto e, com isso, motivar sua participação. Após todos os procedimentos éticos do período de ambientação e adaptação dos instrumentos, iniciou-se o levantamento de dados.

Após aprovação em banca de qualificação no dia 13 de julho de 2018, pôde-se iniciar o procedimento de produção de dados, para isso foi necessário reorganizar os instrumentos, com o intuito de validar e verificar a clareza dos questionamentos. Desta forma, realizou-se no dia 01 de agosto de 2018 um pré-teste com 3 (três) cuidadores que trabalharam na casa de acolhimento e que atualmente desenvolvem outras atividades profissionais. Para formalizar a pesquisa perante a coordenação da casa no dia 02 de agosto de 2018, apresentou-se a carta de aceite como autorização da Secretária Municipal de Trabalho e Assistência Social- Departamento de Proteção Especial de Santarém, durante a apresentação foi mostrado para a psicóloga e para a pedagoga o objetivo da pesquisa e respondido todos os questionamentos e dúvidas das servidoras que estavam responsáveis pela casa de acolhimento nesse período, tendo em vista que a coordenadora estava de férias.

Após contato prévio com a coordenação, solicitou-se a relação de educadores/cuidadores da instituição, existindo 16 educadores/cuidadores, deste quantitativo conseguiu-se aplicar os instrumentos com dez (10) participantes, três (3) não participaram porque estavam iniciando suas atividades na casa de acolhimento.

A aplicação do questionário sociodemográfico e das entrevistas foi realizada à medida que ocorreram as visitas e conforme a disponibilidade dos participantes. A pesquisadora teve a disponibilidade de 8 horas diárias para as visitas, realização de entrevista e questionário

até o término do período de levantamentos de dados. Durante o desenvolvimento das atividades na casa de acolhimento foram realizados os primeiros contatos e o convite para participar da pesquisa, explicando aos educadores/cuidadores os objetivos do estudo.

Antes de iniciar a aplicação dos instrumentos de levantamento de dados cada educador/cuidador assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) autorizando sua participação. Após assinatura, foram explicados os procedimentos de coleta de dados. Em todos os casos o local da realização da entrevista foi privativo e com ventilação adequada. As entrevistas foram gravadas, posteriormente transcritas e analisadas. Para não interromper a atividade do educador/cuidador, foi proposto horário alternativo para as entrevistas, como horário de folga.

Com o desvelamento do objeto de estudo pertinente ao tema proposto, a presente pesquisa expõe os resultados de forma diversificada de acordo com a especificidade de cada instrumento.

6.9 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

Os dados coletados por meio do questionário sociodemográfico foram analisados a partir de estatística descritiva, com o intuito de organizar e descrever os dados coletados, observando-se variáveis como sexo, idade, tempo de serviço e escolaridade, capacitação, satisfação com a profissão, desenvolvimento dos acolhidos e atividades desenvolvidas na casa de acolhimento.

Os seres humanos são dotados de opiniões construídas culturalmente dentro de uma coletividade e passam a ser individuais dentro do processo de socialização. Dessa forma, os dados obtidos nesta pesquisa, através do instrumento entrevista, foram analisados mediante a técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, técnica utilizada para análise de dados de pesquisas qualitativas, que permite a expressão de ideias, concepções, crenças e cognições acerca de um determinado campo de investigação.

“O DSC é uma proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos” [...] (LEFÈVRE; LEFÈVRE 2003, p. 15). Sua análise é processada de forma discursiva, e não em forma de categoria, assim possibilita conhecer maiores detalhes do sentido individual frente a uma opinião coletiva. Este tipo de análise possibilita evidenciar as mais variadas concepções sobre um determinado assunto (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005).

Para processar as informações obtidas em pesquisas qualitativas, as quais têm a finalidade de coletar depoimentos e opiniões, Lefèvre e Lefèvre (2005) enfatizam que é necessário agrupar e dar sentido aos relatos coletados. Para que os investigados possam contribuir de forma mais efetiva para a pesquisa, é necessário que sejam estimulados através de perguntas abertas, possibilitando o discurso livre e enfatizando sua opinião com relação a um referido assunto.

O DSC é um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular, composto por figuras metodológicas, expressões-chave (ECH), ideias centrais (IC) ou ancoragem (AC) (LEFÈVRE; LEFÈVRE 2003). Cada figura metodológica possui suas características próprias. As ECH são partes ou reproduções fieis das verbalizações dos participantes, que devem ser marcadas pelo pesquisador e que revelam a parte essencial do depoimento. IC é a expressão mais sucinta e verdadeira, que revela e descreve o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de ECH, que dará nascimento, posteriormente, ao DSC. AC é a manifestação verbal explícita de uma teoria, de ideias ou crenças (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2003).

Assim, o DSC consiste em selecionar de cada resposta individual uma questão, as expressões-chave, que são trechos mais significativos destas respostas, e as ideias centrais, que são as sínteses do conteúdo discursivo manifestado pelo indivíduo ou sua ancoragem.

Após a coleta de dados, foram seguidas as instruções de Lefèvre e Lefèvre (2003) de transcrever os áudios na íntegra para uma tabela em *Word* construindo o IAD 1, posteriormente analisados na ordem a seguir:

- a) *primeiro passo*: foram analisadas isoladamente as respostas de todos os sujeitos entrevistados, primeiramente todas as respostas dadas para a primeira questão, posteriormente todas as respostas referentes à segunda questão e assim por diante. Em uma página de documento *Word* foi criada uma tabela com três colunas. Na primeira coluna, *Expressões-chave*, devem constar integralmente as respostas de cada pergunta;

Quadro 8 - Parte do IAD I de um educador/cuidador de 20 anos

ECH	IC	AC
E 1- <i>Lá a gente tem de um tudo, atividades internas, externas, de cognição, lúdicas, tem os parceiros que ajudam muito, porque sem os parceiros ia ser complicado o trabalho, não pra gente mais para as crianças porque ali o ambiente e fechado</i>		

Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa

- b) *segundo passo*: consiste em destacar e identificar com cores ou recursos computacionais, em cada respostas as ideias centrais ou ancoragem, como, por exemplo, ideias centrais estando sublinhadas e as ancoragens, em negrito;
- c) *terceiro passo*: copiar as ideias centrais e as ancoragens para as colunas correspondentes na planilha, identificando-as, quando houver mais de uma, como 1ª ideia, 2ª ideia e assim consecutivamente;
- d) *quarto passo*: juntar as ideias centrais e ancoragens, de acordo com o mesmo sentido, equivalentes ou complementares, organizando-as, por exemplo, com letras A, B, C, etc. em todas as colunas e linhas da tabela;
- e) *quinto passo*: denominar todas as ideias centrais e ancoragens de um grupo com um termo que as expresse. Ao “Grupo A”, por exemplo, será dada uma denominação que expresse da melhor maneira possível todas as suas ideias centrais ou ancoragem;
- f) *sexto passo*: construir o DSC utilizando o Instrumento de Análise de Discurso; para isso, deve-se utilizar o IAD 2.

A cada agrupamento identificado é construído um DSC, para isso é necessário copiar para a coluna da planilha as expressões-chave do mesmo agrupamento criando-se o IAD 2. A segunda etapa é a construção do DSC.

Para estabelecer coerência do discurso, foi necessário incluir conectivos, como, por exemplo: assim, então, logo, enfim. Eliminaram-se as particularidades relacionadas a sexo e idade. Também foi preciso eliminar as repetições de ideias.

Na análise de dados utilizando o DSC, não é permitido o uso de aspas, como se fosse uma indicação de citação, emprega-se itálico para indicar a fala referente ao depoimento coletivo. Os entrevistados foram identificados com os termos E1 até E10, abaixo de cada discurso consta a sigla identificando os participantes que contribuíram para a construção do determinado DSC.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1 PERFIL SOCIODEMOGRÁFICO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E CAPACITAÇÃO

O perfil dos educadores/cuidadores da casa de acolhimento considera a variável da amostra de 10 servidores que trabalham diariamente com o cuidado de crianças e adolescentes. Fizeram-se as seguintes observações: 50% dos entrevistados são do sexo feminino, com média de idade entre 26 e 40 anos, e 50% do sexo masculino, com idade entre 20 e 53 anos; 80% possuem filhos. Com relação à escolaridade, 80% possuem ensino médio, 10% possuem graduação em serviço social e 10% estão cursando pedagogia. Analisando a variável *situação funcional*, observou-se que 50% se identifica como temporário, 40% contratado e 10% efetivo, conforme Tabela 3. Observa-se ainda que no ano de 2017 ocorreu maior número de contratação temporária, para este episódio tem-se a hipótese de que a mudança de governo gerou tais contratações.

Tabela 3 - Situação funcional e ano de admissão de educadores/cuidadores da casa de acolhimento de Santarém

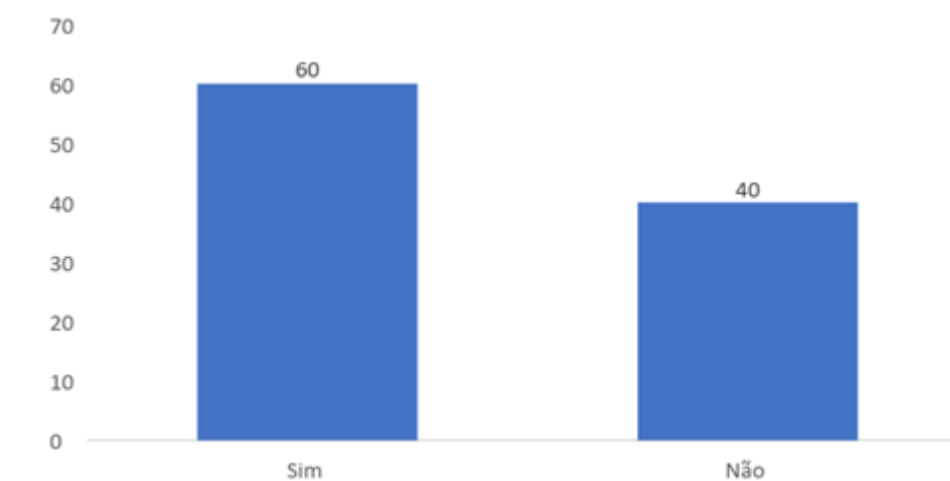
Admissão	2014	2015	2016	2017	2018	Todos
Contratado	0	0	0	2	2	4
Efetivo	0	0	1	0	0	1
Temporário	1	1	0	3	0	5
Todos	1	1	1	5	2	10

Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Segundo as Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (2009), a seleção de profissionais para trabalharem em casas de acolhimento deve seguir um rigoroso processo, atendendo os seguintes critérios: processo seletivo com ampla divulgação, com informações claras sobre o serviço, o perfil dos usuários, as atribuições e exigências do cargo a ser ocupado, salário, carga horária, experiência profissional; avaliação de documentação mínima a ser exigida: documentos pessoais, certidão negativa de antecedentes criminais, atestado de saúde física e mental; e avaliação psicológica e social: análise da vida pregressa, entrevista individual e atividade de grupo. Estes critérios são essenciais para garantir o perfil adequado para o desenvolvimento da função de educador/cuidador, possibilitando desse modo o atendimento melhor.

Observa-se que, dentro da realidade investigada, a forma de contratação não segue tais procedimentos, tendo em vista que a escolha de educadores/cuidadores é informal e desvinculada de tais orientações, mais uma evidência de que tais profissionais não atendem os critérios exigidos para o exercício do cuidado de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional, como está demonstrado no Gráfico 1.

Gráfico 1 - Condição da primeira atividade profissional de educadores/cuidadores da casa de acolhimento de Santarém: 2018

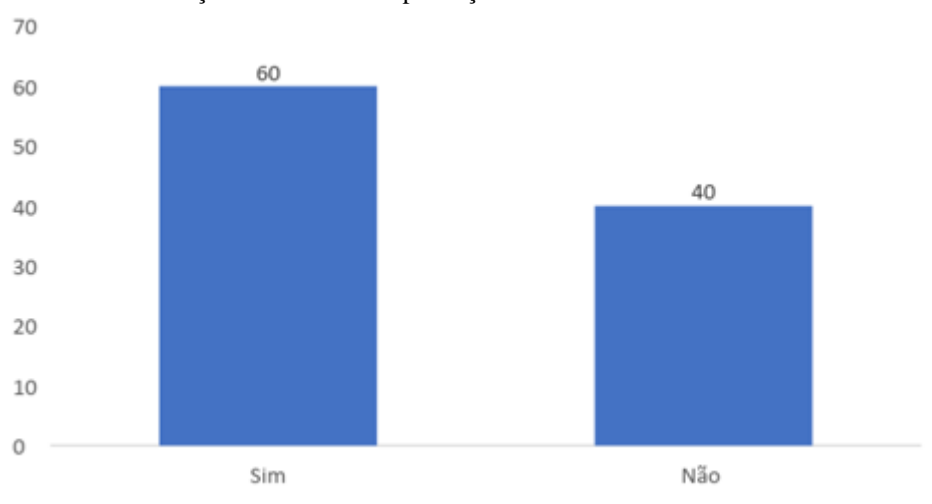


Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Observa-se que, para 60% dos educadores/cuidadores, as atividades profissionais desenvolvidas na casa de acolhimento referem-se ao primeiro emprego com relação ao cuidado ou educação de crianças e adolescentes, e apenas 40% desenvolveram algum tipo de trabalho relacionado a tais práticas de cuidado anteriormente.

Quando questionados sobre os cursos de atualização ou capacitação profissional para aprimorar seu trabalho dentro da casa de acolhimento, o Gráfico 2 mostra que 60% dos entrevistados falaram que realizaram cursos de capacitação e 40% mencionaram não ter realizado nenhuma atualização ou capacitação nos últimos dois anos.

Gráfico 2 - Realização de cursos de capacitação. Educadores/cuidadores da casa de acolhimento: 2018



Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Constata-se que, mesmo que os profissionais tenham iniciado suas atividades de cuidado de crianças e adolescentes em situação de acolhimento pela primeira vez dentro da instituição investigada, tal fato revela uma possível inexperiência com relação ao cuidado e à educação. Entretanto, verifica-se que existiu uma preocupação por parte da instituição de promover a capacitação da equipe, coadunando com os escritos de Barros e Fiamenghi Jr. (2007), em que se entende que a casa de acolhimento é um local de desenvolvimento, entretanto, precisa-se manter uma política de atualização ou capacitação para o trabalho no intuito de melhorar o atendimento.

Um dos questionamentos abordados teve o objetivo de conhecer as fontes de informação que os educadores/cuidadores utilizam para aprimorar suas práticas dentro da instituição. Por meio do questionário preenchido individualmente, os investigados posicionaram-se em relação ao grau de importância para cada uma das fontes de aprimoramento. A Tabela 4 mostra as variáveis mais bem classificadas quanto ao quesito de maior importância para aperfeiçoar a prática de cuidado das crianças e dos adolescentes.

Tabela 4 - Grau de importância para o aperfeiçoamento de educadores/cuidadores da casa de acolhimento, 2018

Variável	Média
Cursos	6,8
Comportamento dos pais	5,7
Internet	4,8
Comportamento dos colegas	4,4
Troca de ideias com colegas	3,8
Experiência familiar	3,8

Variável	Média
Formação escolar	3,2
Prática profissional	3,1
Livros e revistas	3

Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Os dados apresentados demonstram que os educadores/cuidadores buscam cursos como principal fonte para aprimorar o trabalho institucional, seguido de observação do comportamento dos pais, acesso à internet, comportamento dos colegas de trabalho e troca de ideias com colegas que desenvolvem a mesma atividade dentro da instituição. As fontes de informações experiência familiar, formação escolar, prática profissional, livros e revistas obtiveram grau menor dentro da classificação. Observa-se que as fontes utilizadas pelos educadores/cuidadores estão relacionadas às possibilidades que a instituição pode promover, sejam elas desenvolvidas pela equipe técnica ou por parceiros da instituição.

A proposta de curso para aprimoramento dos profissionais da equipe deve constar no PPP da instituição (BRASIL, 2009). Observando o planejamento institucional da casa de acolhimento investigada, verifica-se que existe proposta de cursos voltados para a capacitação da equipe, como: relacionamento interpessoal; a importância do brincar no contexto do acolhimento institucional; relação cotidiana no serviço de acolhimento institucional; o papel dos profissionais que atuam no serviço de acolhimento; fortalecimento de vínculos e reintegração familiar e comunitária de crianças e adolescentes institucionalizados, etc.

7.2 DADOS SOBRE A SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO

Dentre os índices de satisfação, notou-se que o relacionamento com os colegas de trabalho teve o maior índice de satisfação, revelando que a comunicação entre os pares é mantida dentro de uma perspectiva horizontal, mostrando existir espírito de cooperação e relação social. A comunicação é a primeira classe de habilidades sociais apresentada por Del Prette e Del Prette (2017), é considerada uma habilidade importante para se manter a relação social.

Inversamente, os baixos percentuais de satisfação em relação ao salário foram apresentados pelos participantes. Esse fator pode estar relacionado com a situação funcional anteriormente apresentada, talvez se a secretaria responsável pela contratação de

educadores/cuidadores realizasse concurso público, conforme estabelece Brasil (2009), essa insatisfação fosse amenizada, pois a efetivação traria o sentimento de estabilidade no emprego.

O segundo critério que não está contribuindo para a satisfação dos educadores/cuidadores é o reconhecimento dos pais e demais familiares das crianças e/ou adolescentes em situação de acolhimento. Este fato deve acontecer por que a relação entre os pais e a casa de acolhimento acontece de forma direta com a equipe técnica da casa, sendo os psicólogos, assistente social e a coordenação da instituição, conforme Tabela 5.

Tabela 5 - Grau de satisfação dos educadores/cuidadores da casa de acolhimento, 2018

Variável	Média
Relacionamento com colegas	4,1
Trabalho desenvolvido	4,0
Horário de trabalho	3,9
Aspecto educativo do trabalho	3,8
Reconhecimento da coordenação	3,8
Possibilidade de escolher livremente o trabalho	3,7
Estabilidade no emprego	3,4
Ambiente físico	3,3
Reconhecimento dos pais	3,3
Salário	2,5

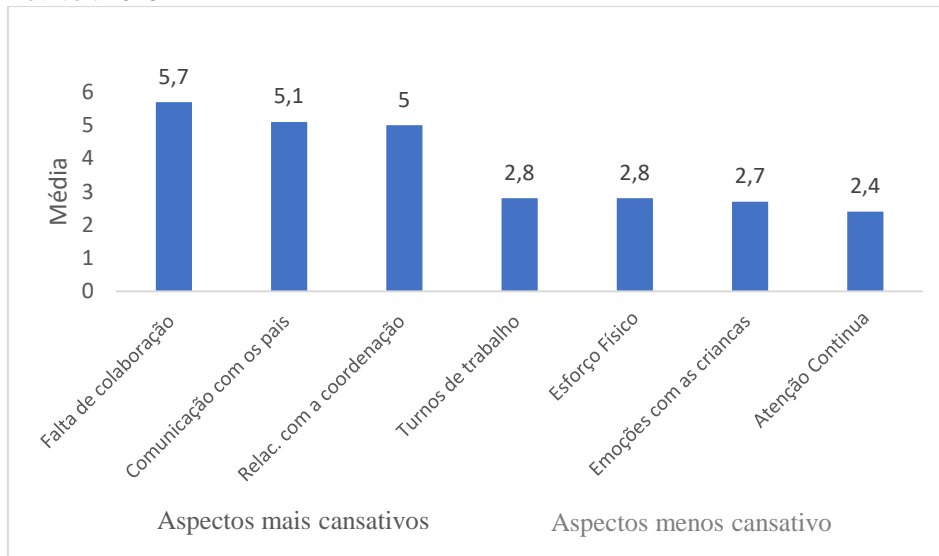
Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Buscou-se ainda avaliar os aspectos denominados mais cansativos e os menos cansativos dentro das tarefas desenvolvidas na casa de acolhimento. O Gráfico 3 revela que os três fatores mais cansativo são: a falta de colaboração entre os colegas de trabalho; a comunicação com os pais; e o relacionamento com a coordenação da instituição.

Observa-se que, mesmo que os educadores/cuidadores tenham um bom relacionamento entre eles, é bastante cansativa a falta de colaboração durante as atividades diárias, assim dificultando o desenvolvimento do trabalho. A comunicação com os pais teve a segunda maior pontuação, este fato revela-se pelo pouco contato entre os educadores/cuidadores e os pais das crianças e dos adolescentes institucionalizado. O terceiro ponto apresentado foi o relacionamento com a coordenação, vê-se que esse aspecto é bastante preocupante, tendo em vista que, para que o trabalho seja efetivado de forma harmoniosa, é necessário existir uma equipe unida e focada em proporcionar um melhor atendimento.

Pelo exposto, observa-se que turno de trabalho, esforço físico, emoções intensas e a atenção contínua são os aspectos menos cansativos, apontados pelos educadores/cuidadores, representando 2,8%, 2,8%, 2,7% e 2,4 respectivamente.

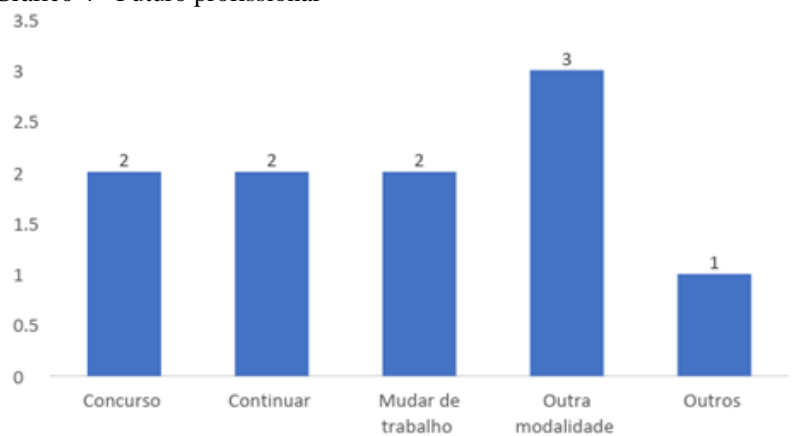
Gráfico 3 - Características consideradas cansativas no trabalho. Educadores/Cuidadores da Casa de Acolhimento Reviver: 2018



Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Com relação ao futuro profissional dos educadores/cuidadores, observou-se que a dimensão *trabalhar com outras modalidades de cuidado e educação* foi a mais referenciada, dessa forma, mostrando uma insatisfação com a função atualmente desenvolvida, Gráfico 4.

Gráfico 4 - Futuro profissional



Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Tal resultado mostra que há necessidade de valorização e efetivação da profissão de educador/cuidador e coaduna com os encontrados por Silva (2009), que apontou a desvalorização, a impotência e a resignação como características marcantes dessa identidade em construção, o que traz como pauta a discussão e a urgência da profissionalização do educador.

7.3 EDUCADOR/CUIDADOR E O DESENVOLVIMENTO DOS ACOLHIDOS

Como forma de aprofundar a investigação, buscou-se através de questionamentos conhecer que pontos os educadores/cuidadores acreditam possuir maior influência no desenvolvimento dos acolhidos. Dentro dos aspectos elencados observou-se que o critério *segurança* obteve a média de 4,6%, demonstrando que os educadores acreditam que a função da casa de acolhimento e dos profissionais envolvidos no cuidado está voltada à proteção dos acolhidos, conforme Tabela 6.

Tabela 6 - Influência do educador/cuidador no desenvolvimento da criança da casa de acolhimento, 2018

Variável	Média
Segurança	4,6
Obediência	4,4
Autonomia	4,1
Concentração	4
Capacidade de relacionar-se com o outro	3,9
Capac. lógica	3,9
Colaboração de criança e adolescentes da mesma idade	3,9
Curiosidade	3,7
Controle de emoções	3,7

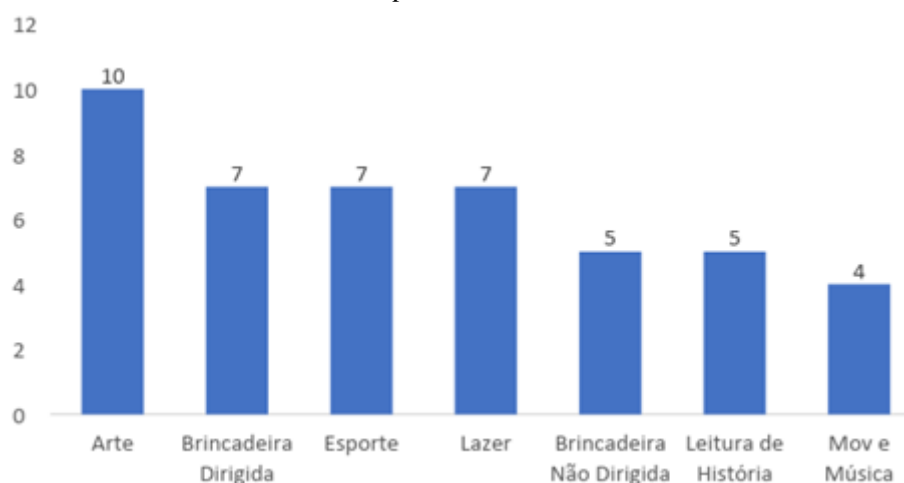
Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

A casa de acolhimento dentro da perspectiva de direito tem a função de proteção, segurança e zelo pelos direitos das crianças e adolescentes (VECTORE; CARVALHO, 2008). Entretanto, dentro do entendimento dos autores Jurdi e Scridelli (2014) e Guará (2010), as instituições de acolhimento devem zelar pelos cuidados físicos e emocionais dos acolhidos, contribuindo para as relações sociais. Assim, entende-se que é fundamental haver um equilíbrio entre a manutenção de direitos e o desenvolvimento social das crianças institucionalizadas, para que sua passagem pela casa de acolhimento não seja vista como uma punição, e sim como a possibilidade de desenvolvimento.

7.4 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CASA DE ACOLHIMENTO

Com relação às atividades desenvolvidas pelos educadores/cuidadores dentro da casa de acolhimento, constata-se que as atividades de artes, brincadeiras dirigidas, esporte e lazer foram melhor classificadas, conforme Gráfico 5.

Gráfico 5 - Atividades desenvolvidas por educadores/cuidadores da casa de acolhimento, 2018



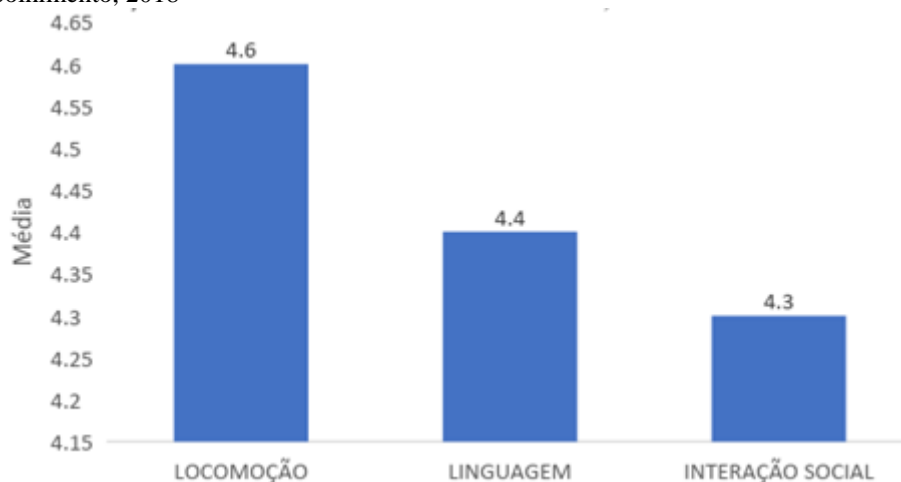
Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Durante o período da pesquisa foram realizadas visitas à casa de acolhimento com o intuito de observar a rotina da casa, durante esse tempo pôde-se observar que as atividades de artes aqui detalhadas pelos educadores/cuidadores se tratavam de desenho para pintar e papel e lápis para desenhar, não foi presenciado o desenvolvimento de atividades lúdicas dirigidas e poucas vezes foi presenciado o desenvolvimento de atividades de esporte por parte da equipe de educadores/cuidadores. Apesar de aparecer com baixa classificação, o que se observou na prática foi o desenvolvimento de brincadeiras não dirigidas, em que os educadores/cuidadores disponibilizam brinquedos e as crianças brincam sozinhas.

Nesta linha de investigação sobre a importância do desenvolvimento de brincadeiras dentro da casa de acolhimento, Oliveira (2014) enfatiza que tais atividades são de grande valia em ambientes institucionais para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo, a brincadeira proporciona o exercício das relações de apego entre as crianças. Entende-se que para se desenvolver essas capacidades nas crianças em situação de acolhimento institucional é necessário haver participação efetiva dos funcionários da casa, direcionando o aprendizado.

Com relação às crianças e aos adolescentes institucionalizados que possuem deficiências ou problemas de locomoção, foi investigado se os educadores/cuidadores possibilitam a participação deles em atividades recreativas e qual a finalidade para o desenvolvimento dos envolvidos, conforme gráfico 6.

Gráfico 6 - Comportamentos dos educadores/cuidadores buscando a relação entre as crianças da casa de acolhimento, 2018



Fonte: A autora (2019), dados da pesquisa.

Dentro das possibilidades elencadas para resposta estavam: desenvolvimento de locomoção, linguagem, interação social, outros. As respostas alcançadas nessa pergunta deram origem ao Gráfico 6. Nota-se que 4,6% apontam que essas atividades contribuem para o desenvolvimento da locomoção; já o desenvolvimento da linguagem recebeu 4,4% das opiniões e por último, com 4,3%, a interação social como finalidade para o desenvolvimento.

Levando em consideração a importância do educador/cuidador para o desenvolvimento da criança, Barros e Fiamenghi Jr. (2007) mostram que o cuidador é o mediador de muitos comportamentos da criança, entre eles está o desenvolvimento da linguagem e capacidades motoras. Em relação à interação social, Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a) destacam que o abrigo é um ambiente de desenvolvimento infantil, uma vez que proporciona condições para que a criança melhore habilidades e competências para sua personalidade e avance na interação social.

Entende-se que existe a necessidade de priorizar atividades que possibilitem o desenvolvimento da interação social entre os envolvidos no trabalho diário da casa de acolhimento, tendo como objetivo o desenvolvimento integral dos acolhidos e, assim, possibilitar o crescimento socioemocional de todos.

8 DISCURSO DO SUJEITO COLETIVO: ANÁLISE DO INSTRUMENTO ENTREVISTA

A análise dos dados obtidos através da entrevista se deu a partir da técnica do Discurso do Sujeito Coletivo - DSC, de Lefèvre e Lefèvre (2005). Os autores sugerem que se possível as análises sejam realizadas de forma conjunta, com pesquisadores que conheçam o método. Para seguir essa orientação, foram realizados encontros entre três pesquisadoras pertencentes ao Grupo de Pesquisa Habilidades Sociais e Educação-GHASOE, da Universidade Federal do Oeste do Pará, para realizar os passos que a técnica recomenda. Com a finalidade de melhor apresentar e discutir os achados, escolheu-se agrupar os resultados por temas que apresentam vários discursos com suas ideias centrais. Os discursos estão dispostos em uma tabela que traz as ideias centrais de cada tema investigado, os quais serão analisados e discutidos posteriormente.

8.1 ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA CASA DE ACOLHIMENTO

Em relação a pergunta, dentro da proposta pedagógica da casa de acolhimento quais as atividades desenvolvidas? surgiram quatro ideias centrais, a seguir no quadro síntese 9, a descrição das IC, os educadores/cuidadores que colaboram, idade, sexo e tempo de trabalho na instituição.

Quadro 9 - Síntese das ideias centrais – Atividades desenvolvidas na casa de acolhimento

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Atividades internas, externas, cognitivas e lúdicas	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
B	Diferentes atividades desenvolvidas pelos cuidadores e parceiros	E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição
C	Brincadeiras sem foco e de maneira precária	E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição
D	Atividades lúdicas desenvolvidas no abrigo: pintura, jogos educativos, recreativos e atividades esportivas	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição

		E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição
--	--	---

A ideia central “A” foi constituída de expressões chaves (ECH) que contribuíram para o DSC, mostrando uma possível classificação das atividades desenvolvidas na casa de acolhimento. Nota-se que os educadores da casa englobam as atividades realizadas no espaço interno e externo, as cognitivas, de desenho, de recreação e de assistir filmes como atividades lúdicas. A seguir serão apresentadas as IC e seus respectivos DSC:

A- Atividades internas, externas, cognitivas e lúdicas
<i>Lá a gente tem de um tudo, atividades internas, externas, de cognição, lúdicas, tem os parceiros que ajudam muito, porque sem os parceiros ia ser complicado o trabalho, não pra gente, mas para as crianças porque ali o ambiente é fechado. São desenvolvidas várias atividades. Em relação à pedagoga, ela desenvolve vários trabalhos lúdicos, desenhos, atividade de recreação, cineminha (E1 e E10)</i>

No discurso verifica-se que os entrevistados acreditam que as atividades desenvolvidas na casa de acolhimento proporcionam a ludicidade. Tal ludicidade é descrita por Soares (2005) como um fenômeno subjetivo. O autor mostra que existe diferença entre ludicidade e atividades lúdicas. A ludicidade refere-se a um sentimento pessoal; e as atividades lúdicas, vinculadas a jogos, brincadeiras e festas. Nesse sentido, os educadores/cuidadores descreveram atividades lúdicas, que podem ou não estar relacionadas à ludicidade. Os educadores/cuidadores entendem que têm realizado atividades na instituição que promovem a inter-relação entre os sistemas destacados por Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a), como: ambiente físico, social e a psicologia dos educadores, tendo como referência, respectivamente, espaços, rotinas, dinâmica, crenças, valores, etc. Segundo os autores, em se tratando de desenvolvimento infantil em situação de institucionalização é necessário realizar uma interligação entre os três sistemas para que se fortaleça o desenvolvimento adequado das crianças.

Outra ideia central prevalente na temática que envolve as atividades desenvolvidas na casa de acolhimento diz respeito às diferentes atividades desenvolvidas pelos cuidadores e parceiros, conforme se apresenta no discurso a seguir:

B- Diferentes atividades desenvolvidas pelos cuidadores e parceiros

Na casa existe uma rotina: eles acordam, tomam banho, café; quem vai pra creche vai, quem vai pra escola vai, os que ficam lá têm brincadeira. Eu acho bem legal a parte que eles brincam. Tem a volta do banho, aí almoçam, descansam, aí à tarde eles brincam de novo. Tem um tema, às vezes; têm os parceiros que vão e, assim, é o dia deles. Existe a proposta mensal, aí tem várias atividades, elas variam de acordo com o mês ou semestre; são desenvolvidas atividades diferentes como, jogos, brincadeira, pinturas, filmes, filmes educativos, atividades lúdicas, como: brincadeira no campinho, brincadeira na maloca, atividades recreativas, pula corda, amarelinha, guerra de balão, [...] capoeira, leitura, conversas, orientação, palestras sobre nosso cotidiano ou sobre higiene pessoal e religião. Todos os tipos de jogos pedagógicos, eles são bem vindos e aceitos pelas crianças; às vezes eles mesmo pedem pra gente, às vezes tem uma atividade que está no cronograma, e às vezes eles não querem aquela: “- não tio deixa eu pintar um desenho”, “- vamos brincar de bola”, “- vamos brincar de futebol de salão no campinho”. A gente sempre coloca e eles gostam. Existem as atividades lúdicas que são desenvolvidas quando vem alguém de fora. Exemplo: atividade com a igreja batista, assembleia de Deus, igreja da paz, MCC e outros; aí traz atividade lúdica, brincadeira; assim, páscoa vem, carnaval vem, eles trazem essas atividades lúdicas [...]. Enquanto nosso mesmo só no início quando a pedagoga entrou que ela fazia ela fazia muito, hoje em dia acabou, ela brinca com a gente pra gente fazer, aí eu falo: - é minha amiga você é a pedagoga se você não estiver no meio não vai! Temos um cronograma que tentamos seguir porque, muitas das vezes, não é viável fazer o que tá escrito ou porque tem pouco número de crianças ou porque tem demanda; sair do abrigo pra fazer outros atendimentos, como: levar ao médico, pra escola. Assim, todo planejamento elaborado é o melhor que a instituição pode proporcionar, geralmente no mês de férias e final de ano. Como as aulas terminam essas programações de lazer e entretenimento aumentam bastante (E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8 e E9).

No que concerne à IC “B”, percebe-se nas verbalizações que as atividades desenvolvidas dentro do contexto da casa de acolhimento são elaboradas tanto pela equipe de educadores/cuidadores, como por equipe de parceiros. Observa-se que os educadores/cuidadores da casa de acolhimento referem-se às atividades que geram uma rotina diária de cuidados, como: atividades de tomar café, banho, ir para as escolas ou creches; e os acolhidos que não estão envolvidos nessas atividades ficam na casa, brincando. Infere-se que existem atividades elaboradas dentro da casa pelos cuidadores e outras por parceiros da instituição.

Fazem-se necessários, dentro da rotina da casa de acolhimento, espaços para atividades lúdicas no intuito de proporcionar uma aproximação entre os educadores e os acolhidos, estreitando os vínculos e possibilitando um relacionamento mais próximo da rotina de uma família. Corroborando os discursos dos participantes, o Ipea (2010) enfatiza a

importância da existência de brinquedos e livros acessíveis às crianças e, ainda, sempre que possível, a existência de espaços para recreação ao ar livre.

Dentro da proposta para o atendimento de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional existem normas que devem ser observadas, como as que se referem à estrutura externa e interna, as quais os cuidadores têm tentado cumprir.

A terceira ideia central, ainda na perspectiva das atividades que são desenvolvidas no abrigo, gerou a ideia de que as brincadeiras são sem foco e de maneira precária.

C- Brincadeiras sem foco e de maneira precária

Tem muito quebra cabeça, joguinho, brincadeira no campinho, brincadeira de amarelinha, pula-pula, pula corda, jogar bola, brincar de roda, assistir filme. Entretanto, existe uma dificuldade de um trabalho interno da pedagoga, de montar essas coisas para as crianças, essas brincadeiras que chamam de lúdica, por isso que foi proposto a brinquedoteca pra tá inserindo as crianças mais nisso; a gente oferece poucas coisas pra crianças como cuidador. O que é colocado é assim: a atividade de hoje é por conta dos cuidadores, aí vai no empurrão; assim a gente inventa umas brincadeiras, mas sem aquele foco, sabe [...]. A Semtras, ela cobra a atividade dos acolhidos; é uma proposta que a secretaria tem de a gente transmitir aos acolhidos tudo que eles têm de direito e as atividades elas fazem parte desse contexto (E3 e E9).

Nota-se que as verbalizações apontaram que as brincadeiras desenvolvidas na casa de acolhimento são sem preparo prévio e sem um método dirigido, acontecendo de forma desordenada. Os entrevistados mostram que existem atividades voltadas para o desenvolvimento de brincadeiras; entretanto, são realizadas de maneira incerta e indefinida. Os educadores/cuidadores da casa de acolhimento destacam as atividades desenvolvidas como: quebra cabeça, jogos, brincadeiras, filmes, entre outras. Aponta-se, portanto, uma fragilidade do trabalho proposto pelo serviço pedagógico da instituição.

Segundo Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a), o abrigo é um lugar de desenvolvimento infantil. Desta forma, entende-se que os educadores/cuidadores precisam melhorar as práticas e atividades desenvolvidas dentro da casa, para que as crianças tenham a possibilidade de desenvolvimento. O planejamento institucional precisa prever a capacitação dos cuidadores e técnicos, para que estes possam contribuir de forma efetiva no desenvolvimento dos acolhidos.

A respeito, constata-se que as atividades lúdicas são realizadas dentro da casa de acolhimento somente quando vem alguém de fora da instituição. É possível averiguar

divergência entre o discurso “B” e o “C”. Observa-se no discurso “B” que as atividades lúdicas desenvolvidas dentro da casa de acolhimento são promovidas por parceiros e cuidadores.

Entretanto, no DSC “C”, verificou-se que os educadores/cuidadores enfrentam dificuldade para desenvolver esse tipo de atividade e, quando o fazem, é de forma desordenada, sendo enfatizado pelos cuidadores que as atividades lúdicas deveriam ser desenvolvidas pela pedagoga.

A proposição acima remete à ideia proposta por Jurdi e Scridelli (2014) ao enfatizarem que a função do educador/cuidador está direcionada para os cuidados físico e emocional, estando responsável por todos os cuidados diários voltados para a questão de alimentação e higiene pessoal, bem como pelo desenvolvimento da ludicidade. Barros e Fiamenghi Jr. (2007) mostram que o cuidador é o responsável por mediar muitos comportamentos que serão desenvolvidos pela criança, contribuindo para a regulação da atenção, da curiosidade, das cognições, da linguagem, das emoções, etc. Dessa forma, entende-se que a equipe técnica tem a função de promover a base especializada para os educadores/cuidadores estabelecerem atividades voltadas para o desenvolvimento integral do acolhido, não esperando apenas que a equipe técnica desenvolva todas as atividades voltadas para o atendimento das crianças e adolescentes.

Com relação às atividades desenvolvidas dentro da instituição, observa-se ainda que as cognições dos educadores/cuidadores estão relacionadas a jogos educativos, pintura, recreação e atividades esportivas, como evidenciado na IC “D”:

D- Atividades lúdicas desenvolvidas no abrigo: pintura, jogos educativos, recreativos e atividades esportivas

Geralmente, nós cuidadores cantamos, brincamos de roda, jogos, dama, dominó, jogos educativos, contação de história, amarelinha, desenho e guerra de balão, pula corda, pinturas que despertam no adolescente uma certa vontade de pintar, todo tipo de brincadeira de roda [...] tem criança que chega aqui não sabe o que é uma brincadeira de roda, incentivamos contarem história, tentando fazer elas criarem. Várias atividades são desenvolvidas pelos parceiros, criação de brinquedos com material reciclado, brincadeiras, cinema, audiovisual, palestras, arte, pintura, brincadeirainha na maloca e outras. A gente reuniu as crianças, pra ir pro campinho brincar, jogar futebol, vôlei; claro não vai todos, porque tem aquelas faixas etárias que alguns podem, outros não podem participar e, como tem um miniparque, desenvolvemos atividades no miniparque. As brincadeiras são desenvolvidas no sentido de que a criança possa exercer essa atividade, dentro da segurança que o abrigo oferece (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8 e E9).

Nota-se que as verbalizações apontaram para o entendimento sobre atividades lúdicas no sentido de contribuir com o desenvolvimento das crianças. Entende-se que o brincar possibilita o desenvolvimento infantil. Nesse contexto é possível verificar que os entrevistados enumeraram uma relação de atividades desenvolvidas dentro da casa de acolhimento, enfatizando que algumas delas são desenvolvidas por parceiros.

Segundo Oliveira (1995, p. 135), o “brincar promove experiências sociais e contribui com o desenvolvimento cognitivo”. Assim, percebe-se que os educadores/cuidadores visualizam que são desenvolvidas atividades lúdicas dentro do contexto da casa de acolhimento. Cavalcante, Magalhães e Pontes (2007a) corroboram a discussão ao afirmarem que a concepção de abrigo, como medida política e de proteção social da infância, deve ser um ambiente de cuidados coletivos e de contexto de desenvolvimento.

Os educadores/cuidadores ressaltaram, também, que várias atividades desenvolvidas dentro da instituição são levadas pelos parceiros externos, como demonstra a próxima ideia central referente ao desenvolvimento de atividades no abrigo:

Observando os quatros discursos acima, nota-se que a maioria dos educadores/cuidadores apontaram para o desenvolvimento de atividades lúdicas dentro da casa, enfatizando a existência de parceiros. Os educadores/cuidadores entendem que as atividades fazem parte do direito das crianças, entretanto, enfatizam que enfrentam dificuldades para o desenvolvimento de tais atividades.

8.2 ATIVIDADES LÚDICAS

Em relação à temática *atividades lúdicas* foi possível caracterizar nove ideias centrais, subdivididas em duas IC voltadas para responder à pergunta: Para você o que são atividades lúdicas? Três IC direcionadas para resposta aos questionamentos: São desenvolvidas atividades lúdicas na casa de acolhimento? Quais? E o que você pensa sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto da casa de acolhimento? Além de quatro IC focadas para o questionamento: Como você acha que devem acontecer as atividades lúdicas na casa de acolhimento?

Quadro 10 - Síntese das ideias centrais – Atividades lúdica

Pergunta: Para você o que são atividades lúdicas?		
Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Função das atividades lúdicas: o aprender com prazer	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição

B	Atividades do cotidiano, que ensina no dia-a-dia	E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
Perguntas: São desenvolvidas atividades lúdicas na casa de acolhimento? Quais? e O que você pensa sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto da casa de acolhimento?		
Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Atividade importante para o desenvolvimento da criança	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
B	Atividade bem aceita pelas crianças, quando desenvolvidas pelos parceiros.	E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição
C	Deveria haver mais investimento	E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição
Pergunta: Como você acha que devem acontecer as atividades lúdicas na casa de acolhimento?		
Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Deveria acontecer diariamente e de forma mais diversificada e desenvolvida por parceiros.	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição
B	As atividades deveriam ser divididas por faixa etária e estabelecer regras.	E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição
C	Com interação, organização e participação de todos	E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
D	Garantir o bem-estar da criança	E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição

A partir da temática *atividades lúdicas*, buscou-se saber o que pensam os educadores/cuidadores sobre o assunto. Identificou-se que na IC “A” as atividades lúdicas significaram, além do brincar, atividades que estimulam o aprender, os sentidos e a coordenação motora, além, inclusive, de despertar o sentimento de alegria, conforme pode ser observado no discurso a seguir:

A-Função das atividades lúdicas: o aprender com prazer
<i>É um a atividade que estimula ele a aprender as coisas, estimula os sentidos, coordenação motora, e que deixa eles feliz ao mesmo tempo, porque não adianta ser uma atividade que estimule várias coisas que eles não querem fazer. A pintura também é uma atividade lúdica, que a pessoa vai se desenvolvendo</i>

através da arte [...]. O significado de atividades lúdicas é brincadeira, quando a gente coloca uma atividade pra elas terem um conhecimento, um conhecimento do mundo da vida, através da brincadeira. Tudo que você apresenta vai trazer um conhecimento uma reflexão pra ela sobre a vida. Então, Atividade lúdica é uma atividade sadia, [...] que faz a criança interagir, toda brincadeira lúdica, ela não é só uma brincadeira, ela tem que ter um grau de conhecimento. Você pra brincar com uma criança você vai ter que demonstrar pra aquela criança no joguinho educativo, alguma coisa que faça ela pensar, que faça ela raciocinar, pode ser com números, com cores, com nomes, com objetos, a brincadeira lúdica, envolve muito isso você ensinar brincando, o direcionamento disso é assim, você vai educar a criança brincando, e eu tenho certeza que a resposta que ela tem de aprender brincando é muito melhor (E1, E2, E3, E9).

Em relação à ideia central **A-Função das atividades lúdicas: o aprender com prazer**, verifica-se grande riqueza no discurso acima. As verbalizações apontaram para cognições dos educadores/cuidadores relacionando as atividades lúdicas a constructos como desenvolvimento de atividades que estimulam a aprendizagem, sentidos e coordenação motora e, ainda, as brincadeiras e interações.

Os participantes mostraram que uma das funções das atividades lúdicas é a interação. Assim, Oliveira (2014) destaca que o brincar é uma prática importante para o desenvolvimento infantil, pois quanto mais a criança brinca mais suas relações sociais crescem.

Os cuidadores/educadores também relacionaram o lúdico a atividades de pintura como promotora da arte. Observa-se que o significado de atividades lúdicas está voltado para a execução de atividades que promovam algum tipo de conhecimento. Segundo a verbalização nos discursos, o lúdico relacionou-se também a brincadeiras. Entretanto, as brincadeiras deverão propor conhecimento, estimulando o pensamento e desenvolvendo a aprendizagem.

Para os cuidadores, as atividades lúdicas proporcionam o ensinar brincando e o aprender brincando, gerando prazer na criança, o que incita a aprendizagem. Dentro da perspectiva do lúdico como metodologia para promover aprendizado, Kishimoto (1995, p. 59) contextualiza que a utilização do “brinquedo/jogo como proposta pedagógica destina-se a sua importância como instrumento de ensino, aprendizagem e de desenvolvimento infantil”. Nas atividades lúdicas, o infante comunica-se, fala consigo mesmo e com o mundo, cria relações sociais, conhecimentos, desenvolvendo-se integralmente (OLIVEIRA; DIAS, 2017). Assim, as verbalizações dos educadores/cuidadores se coadunam com a referência aqui exposta.

Este DSC fundamenta-se na compreensão de Dallabona e Mendes (2004), os quais apontam que, quando as atividades lúdicas são bem aplicadas e compreendidas pelos envolvidos, poderão contribuir na melhora dos relacionamentos entre as pessoas da sociedade.

Assim, conforme Barros e Fiamenghi Jr. (2007), para que o abrigo seja um ambiente de desenvolvimento, é necessário que o cuidador tenha a missão também de mediador.

Na perspectiva de que o educador/cuidador é mediador do comportamento dos acolhidos, foi levantada a IC “B”, em que o lúdico foi apontado como atividade desenvolvida fora da rotina, sendo o cuidador o responsável por essas atividades, como evidenciado no discurso a seguir:

B-Atividades do cotidiano, que ensina no dia-a-dia
<i>A atividade lúdica é uma atividade diferente do cotidiano do dia-a-dia, é uma atividade no qual a gente mostra um pouco sobre alguma coisa que é diferente, no qual a criança aprende, e, se desenvolve através das atividades lúdicas, são atividades que mudam um pouco a rotina da casa [...] as brincadeiras, assim às vezes a gente conversa com eles, atividade lúdica, é mostrar para os acolhidos que nós estamos lá pra brincar com eles e servir eles (E5,E7e E10).</i>

Observou-se que, no contexto de casa de acolhimento, os participantes da pesquisa apontam as atividades lúdicas como práticas voltadas para descontração, mudança da rotina diária e, ainda, com a finalidade de aprendizado.

Entende-se que a criança se desenvolve a partir das suas relações com o meio no qual está inserida. Desta forma, Santana, Hammes e Silva (2016) enfatizam que a ludicidade faz parte da vida do infante independentemente da faixa etária, cultura e do nível social, tornando-se fator imprescindível para a saúde física, emocional e intelectual.

Observa-se que as cognições dos educadores/cuidadores, com relação ao que são atividades lúdicas, estão fundamentadas na possibilidade de promover conhecimentos, como enfatiza Kishimoto (1995), ao apontar que uma das funções do lúdico está ligada ao campo educacional, ou seja, com o propósito de contribuir com o aprendizado. Entretanto, falta incentivar a função lúdica do brincar, no qual o brinquedo proporciona alegria, entusiasmo e até desprazer, quando escolhido voluntariamente.

Dentro dos relatos aqui apresentados evidenciaram-se verbalizações sobre as atividades lúdicas e a importância dessas atividades. Assim, entendeu-se ser importante aprofundar a temática para o desenvolvimento de atividades lúdicas dentro da casa de acolhimento, emergindo quatro novas IC, as quais serão apresentadas a seguir.

8.3 COGNIÇÕES SOBRE DESENVOLVIMENTO DE ATIVIDADES LÚDICAS NO CONTEXTO DA CASA DE ACOLHIMENTO

A partir da proposta de aprofundar o que pensam os educadores/cuidadores sobre atividades lúdicas, surgiu um subtópico que foi nomeado como *cognições sobre desenvolvimento de atividades lúdicas dentro da casa de acolhimento*, o qual gerou três IC, que serão apresentadas a seguir:

É possível averiguar no discurso A que os educadores/cuidadores entendem que as atividades lúdicas possuem importância e promovem benefícios como desenvolvimento motor, além de possibilitar a interação entre acolhidos e os educadores/cuidadores. Observou-se que os investigados acreditam que, durante as atividades lúdicas, os acolhidos ficam mais calmos, promovendo a interação por meio do canto e da dança, assim, tornando as rotinas da casa menos monótonas.

A-Atividade importante para o desenvolvimento da criança

É importante, benéfica e estimulante para os acolhidos, além de ser estimulante, é uma coisa divertida, é uma coisa que interagem entre nós, a gente consegue interagir com eles, ajuda manter as crianças o desenvolvimento motor, sem fazer nada, elas ficam agitadas, elas choram, aí quando elas estão em uma atividade lúdica elas não ficam tão agitadas, elas interagem entre si, cantam, dançam e aquilo acaba distraindo passando o tempo, deixando menos monótono, tira um pouco o estresse das crianças, dos adolescentes. Na verdade, assim, qualquer atividade que a gente desenvolve com as crianças e adolescentes, é de suma importância, nós temos lá na casa hoje bastante parceiros que nos dão esse suporte aos finais de semana (E1, E4, E5, E7, E8, E9 e E10).

No que tange à interação apontada pelos investigados, Oliveira (2014) enfatiza que as brincadeiras são atividades de grande valia em ambientes institucionais para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo. Além disso, proporcionam o exercício das relações de apego entre as crianças. Verifica-se que esse momento de interação deve ser promovido não somente entre as crianças, mas entre todos os envolvidos no trabalho diário de cuidado e educação.

Dentro da proposta do desenvolvimento das atividades lúdicas na casa de acolhimento foi evidenciado na IC “B” que as atividades são bem recebidas por todos os acolhidos; entretanto, quando são promovidas por parceiros.

B-Atividade bem aceita pelas crianças, quando desenvolvidas pelos parceiros.

É uma atividade bem recebida pelas crianças e adolescentes, que no momento que eles estão fazendo uma atividade eles estão com a imaginação naquilo, ele se concentrou no filme, aquele filme tá passando pra ele uma coisa boa, uma importância para educação deles, e às vezes passa um filme sobre respeito, sobre famílias, então eles se concentram, a pintura através da arte, e bem aceita, eles participam, eles criam [...] essa atividade lúdica para crianças e adolescentes, quando acontecem é quando tem parceiros diferente que vem de fora, a gente percebe que os acolhidos eles reagem positivamente, até porque são dinâmicas diferentes do que eles estão acostumados, por mais que a gente tente fazer diferente quando chega um parceiro geralmente ele vem com uma metodologia, um trabalho diferente do que a gente executa lá, [...] até porque foge um pouco da rotina deles, aquela dinâmica de brincadeira com os parceiros elas têm uma importância muito grande, no desenvolvimento do acolhido (E2, E6, E9).

Observou-se no discurso acima que os educadores/cuidadores entendem que as atividades lúdicas são bem recebidas por todos os acolhidos, quando desenvolvidas por parceiros, sendo que as crianças e os adolescentes, durante as atividades, estão distraído o pensamento. Dessa forma, possibilitam ensinamentos positivos que serão levados para vida toda. Verificou-se, ainda, que quando essas atividades são desenvolvidas por parceiros tornam-se mais atrativas, pois é apresentada uma nova metodologia, brincadeiras diferentes e diversificadas.

Entretanto, pode-se verificar que os educadores/cuidadores não se sentem na obrigação de desenvolver atividades lúdicas, esperando-se que tenham parceiros para promover momentos de brincadeiras para os acolhidos. Oliveira (2014), em seu estudo, mostra que dentro de uma casa de acolhimento o brincar destaca-se como uma prática importante para o desenvolvimento infantil, pois, quanto mais a criança brinca mais suas relações sociais crescem.

Acredita-se que a prática de atividades lúdicas dentro do contexto de acolhimento deve ser desenvolvida por todos os envolvidos no cuidado diário. Entretanto, observa-se na IC “C” a necessidade de maior investimento em atitude dos envolvidos, conforme demonstra o discurso a seguir:

C-Deveria haver mais investimento

A gente podia investir mais nas atividades lúdicas, porque agora por exemplo uma tarde de sábado ou um dia de tarde assim eles não estão fazendo nada, eles ficam ociosos, acho que ainda falta mais um pouquinho de algumas coisas, que às vezes as atividades elas acabam ficando repetitivas, as crianças dizem de novo isso, de novo aquilo, é ai só tem isso só tem aquilo (E3 e E5).

O maior investimento em atividades lúdicas é um ponto levantado neste discurso. Pois existem dias em que as crianças e os adolescentes ficam ociosos, sem participar de nenhuma brincadeira. Evidencia-se que as atividades promovidas pela equipe de cuidadores tornam-se repetitivas; desta forma, as crianças acabam não se envolvendo nas atividades.

Dentro da perspectiva de mais investimento no desenvolvimento das atividades lúdicas, entende-se que a capacitação da equipe de educadores/cuidadores seria uma alternativa para proporcionar momentos de lazer adequados e voltados para as realidades de casas de acolhimento, tendo em vista que as Orientações técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes, em seu escopo, mostra que a capacitação da equipe que trabalha nas casas de acolhimento ou família acolhedora deve ser uma constante (BRASIL, 2009).

Assim, dentro das três ideias centrais que emergiram neste subtópico pode-se observar que os educadores/cuidadores entendem que as atividades lúdicas são importantes para o desenvolvimento dos acolhidos; entretanto, necessitam de aperfeiçoamento para o desenvolvimento de atividades voltadas para o lazer e o lúdico.

8.4 COGNIÇÕES DOS EDUCADORES/CUIDADORES DE COMO DEVERIA ACONTECER AS ATIVIDADES LÚDICAS DENTRO DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO

Aprofundando, ainda, a temática *atividades lúdicas*, foi necessário conhecer qual a perspectiva dos educadores/cuidadores com relação a como deveria acontecer essas atividades dentro do contexto de abrigo. Com o desenvolvimento dessa análise surgiram cinco ideias centrais, que serão discutidas a seguir:

<p>A- Deveria acontecer diariamente e de forma mais diversificada e desenvolvida por parceiros.</p>
<p><i>Está bem, assim com os parceiros, com as atividades acontecendo regularmente, dependendo da época, da semana, porque às vezes não dá por causa das aulas, mas de certa forma está correndo bem, assim as situações das brincadeiras de tudo. Mas agora assim, eu acho que deveria ter mais de forma diferente, ter pessoas de fora trazer coisas nova, trazendo novas ideias, porque muitas das vezes nos cuidadores sabemos de um tipo de brincadeiras, mais outras pessoas podem vir com coisas novas teatro, dança, por exemplo que se espera muito da brinquedoteca, que quando começou era uma coisa bem nova, uma coisa diferente, porque eles já ficam dentro da casa, querendo ou não eles ficam fechados que eles não podem sair diariamente, tendo brincadeira é importante</i></p>

<i>pra eles, eu acho que todo dia tem que ter, quando não tem parceiros a gente que faz com eles (E1, E4, E5, E7, E8).</i>
--

Percebe-se no discurso “A” que os educadores/cuidadores do abrigo relatam que as atividades lúdicas, no contexto da casa de acolhimento, são desenvolvidas pelos parceiros, acontecendo regularmente, tendo em vista a existência de época que, motivada pelo período letivo, não acontecem diariamente. Entretanto, foi apontado nas verbalizações que essas atividades deveriam existir de forma diversificada, o que se espera muito da brinquedoteca que está sendo construída.

O resultado aqui apresentado coincide com os observados por Jurdi e Scridelli (2014), os quais mostram que atividades como o brincar das crianças estão em sua maioria dissociadas da prática dos educadores/cuidadores, enfatizando-se que o brincar deveria ser uma atividade diária para as crianças. É fundamental a presença de um adulto como referência para crianças, tendo em vista os laços de confiança estabelecido entre o responsável pelo cuidado e as crianças.

Percebe-se, ainda, que as verbalizações aqui evidenciadas apontam para a importância do desenvolvimento de atividades de cunho lúdico. Observa-se que foi atribuído relevância para atividades elaboradas por parceiros, pois estes trazem novas metodologias, sendo na visão dos entrevistados mais atrativas para os acolhidos. Observa-se, ainda, que foi apontado importância nas atividades externas, ou seja, fora da instituição.

Este entendimento está corroborando os resultados encontrados no estudo de Jurdi *et al.* (2014), no qual os cuidadores, que deveriam ser responsáveis pelo cuidado e pelas atividades de lazer, entre outras atividades, das crianças institucionalizadas, desempenhavam na maioria das vezes somente a função de separar brigas e distribuir brinquedos, não interagindo no momento do brincar.

A segunda IC que surgiu dentro deste subtópico está relacionada à possibilidade de separação por faixa etária entre os acolhidos, sendo observada no discurso a seguir:

B- As atividades deveriam ser divididas por faixa etária e estabelecer regras.
<i>Creio que, no momento das atividades a gente teria que diferenciar criança por faixa etária, por exemplo: esporte para os adolescentes, brincadeira de xadrez, jogo de dama, as criancinhas já eram separadas para outra atividade, porque as vezes acontece que a gente mistura, por exemplo: eu vou fazer uma atividade eu levo uma atividade de casa por exemplo, chego lá tem criança de 3 anos, de 2 anos de 4, de 5, e adolescente, ai eu vou ficar perdido, então o que eu faço, eu</i>

vou criar uma atividade hoje, vou ver quais as crianças que tem, aí a faixa etária de cada um [...], não é como chega a capoeira, todo mundo na roda de capoeira, acho que a criança não tem nada a ver com capoeira, quem tem é adolescente, também quando chega alguma coisa pra criancinha os adolescentes ficam perdidos, olhando. Então acho que deveria fazer mais assim, separadamente um tipo para crianças e outra para adolescentes, era um investimento. Entretanto, sozinho é ruim de conduzir (E2 e E3).

Percebe-se no discurso “B” a ênfase de que, para se obter maior participação, evitando que adolescentes ou crianças fiquem sem participar da atividade proposta, se faz necessária a separação por faixa etária. Relata-se ainda que as atividades desportivas deveriam ser direcionadas para o público adolescente, e para as crianças outras atividades voltadas para a faixa etária. Dessa forma, na visão dos educadores/cuidadores, atividades direcionadas para um determinado grupo seria um investimento.

Evidenciou-se, ainda, que existe dificuldade para promover as atividades lúdicas dentro da casa, tanto pela diferença de idade entre os acolhidos quanto pela quantidade de funcionários por turno de trabalho.

Frente às arguições apontadas, entende-se que a separação por idade poderia ser uma alternativa para se desenvolver as atividades lúdicas dentro do contexto de acolhimento. Entretanto, essa separação por faixa etária depende muito do envolvimento dos educadores/cuidadores nas atividades diárias ou até mesmo a contratação de um profissional para promover atividades recreativas para os acolhidos, utilizando o momento do brincar para desenvolver psique infantil, pois segundo Leontiev (2010) as condições reais da vida interferem diretamente no desenvolvimento das funções psíquicas.

Além de ser observado na análise que os educadores/cuidadores entendem que as atividades devem acontecer por faixa etária, atribuiu-se aos parceiros esta responsabilidade, como se observa abaixo:

Identifica-se que o público entrevistado possui ideias divergentes. Um grupo entende que as atividades devem ser direcionadas por parceiros, e outro demonstra que devem ser desenvolvidas por todos os responsáveis pelo atendimento dentro da casa, como se observa a seguir:

C- Com interação, organização e participação de todos

Tem que ter a participação de todos, porque nem todo dia tem um parceiro para desenvolver as atividades deles, nem todos os dias tem um técnico, tem os cuidadores, assim o que dificulta a parte dos cuidadores é a prática para

desenvolver atividades, mais nós temos cuidadoras que desenvolve muito bem essa parte, mais sempre que tem todos participam, então acredito que tem que ser conjunta de todos, desde que seja feita, porque se a criança não tiver nada pra fazer ela vai ficar muito agitada, e vai te dar mais trabalho, se ela tiver fazendo uma atividade, alguma coisa que desperte o interesse, a atenção, deles pra ficar naquele momento ali. Então, assim a interação de todos os participantes, também com organização e participação dos responsáveis da brincadeira desenvolvida (E6 e E10).

Constata-se no referido discurso que a participação de toda a equipe da casa é necessária para o desenvolvimento das atividades, pois não é possível ter todos os dias parceiros disponíveis para realizar brincadeiras. Observa-se que os educadores/cuidadores apontam ter dificuldades para desenvolver atividades, por não possuírem prática para isso. Evidencia-se que alguns cuidadores conseguem desenvolver brincadeiras. Quando isso acontece, todos os cuidadores participam, enfatizando a união de todos. Ressaltam que deve ter atividades lúdicas na casa, pois, assim, diminui a agitação de todos.

Em contrapartida, a observação de Jurdi *et al.* (2014) mostra que a atitude dos cuidadores durante as brincadeiras era separar as crianças que estavam brigando por causa de brinquedos e colocar de castigo, observando-se que esse momento do brincar não era utilizado para ensinar comportamentos habilidosos, dessa forma, dificultando os relacionamentos interpessoais. Os autores também relatam que, com o desenrolar das oficinas, pôde-se observar a mudança de comportamento dos cuidadores, tornando-se mais participativos durante os momentos do brincar.

A última IC que surgiu para esse subtópico de como deveriam acontecer as atividades lúdicas dentro da casa de acolhimento enfatiza que se deve garantir o bem-estar dos acolhidos, como se pode averiguar no discurso da IC “E”:

D- Garantir o bem-estar da criança

Assim, o bem estar do acolhido, a brincadeira tem que existir, mas primeiro tem que garantir o bem estar dos acolhidos, são crianças que estão muito fragilizadas naquele momento, então você vê a situação muito clara de como se vai produzir essa brincadeira, de que maneira você vai produzir essa brincadeira, e a gente preza pela harmonia, pela segurança, pelo bem estar de todos (E9).

Inferre-se no discurso que as brincadeiras devem acontecer dentro da instituição, porém deve-se garantir, em primeiro lugar, o bem-estar dos acolhidos, tendo em vista que são crianças que estão fragilizadas pelos acontecimentos que as levaram para a instituição. Jurdi *et*

al. (2014) mostram, a partir da observação de oficinas desenvolvidas dentro de uma casa de acolhimento, que os cuidadores acreditam que a sua função era somente cuidar do espaço físico, dos brinquedos e da segurança das crianças, corroborando, assim, o discurso aqui apresentado. Entende-se que os educadores/cuidadores possuem a função de zelar pela segurança dos acolhidos; entretanto, devem promover atividades voltadas para seu desenvolvimento integral.

Dentro da proposta de pesquisa, além das atividades lúdicas e sua importância para o desenvolvimento integral, têm-se as habilidades sociais como possibilidade de melhorar as relações sociais das crianças em situação de acolhimento. Com relação a este campo do conhecimento será apresentado, a seguir, os discursos sobre as cognições que os educadores/cuidadores possuem sobre as HS.

8.5 HABILIDADES SOCIAIS

Em relação às habilidades sociais foi possível caracterizar doze ideias centrais, subdivididas em três IC que estão relacionadas a pergunta: Quando eu falo de habilidades sociais, o que passa na sua cabeça?, duas IC que respondem o questionamento: O que você acha do desenvolvimento das habilidades sociais nas crianças da casa de acolhimento?, duas IC refletindo sobre quais habilidades sociais você considera importantes para as crianças desenvolverem?, cinco IC que respondem os questionamentos: Quais habilidades sociais você considera importantes para as crianças desenvolverem? e O que você pensa que pode ser feito para que as habilidades sociais sejam desenvolvidas pela criança? a seguir no quadro síntese 11, a descrição das IC, os educadores/cuidadores que colaboram com os DSC, idade, sexo e tempo de trabalho na instituição.

Quadro 11 - Síntese das ideias centrais – Habilidades sociais

Pergunta: Quando eu falo de habilidades sociais, o que passa na sua cabeça?		
Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Habilidades de socializar, conviver com as pessoas e trabalhar em equipe	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição
B	Todo humano tem habilidades sociais e precisam ser desenvolvidas	E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição

C	É influenciar o meio em que se vive	E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição
Pergunta: O que você acha do desenvolvimento das habilidades sociais nas crianças da casa de acolhimento?		
Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Ajuda distrair e absorver conhecimento	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição
B	É desenvolvida entre as crianças e os cuidadores, através de atividades externas	E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição
Perguntas: Quais habilidades sociais você considera importantes para as crianças desenvolverem?		
Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Interação entre eles, amor ao próximo e raciocínio lógico	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
B	Comunicação, respeito, leitura, diálogo e concentração	E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição
Perguntas: Quais habilidades sociais você considera importantes para as crianças desenvolverem? e O que você pensa que pode ser feito para que as habilidades sociais sejam desenvolvidas pela criança?		
Classificação	Ideia Central	Participantes
A	Através de atividades estimulantes, brincadeiras e jogos	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição
B	A partir dos ensinamentos que vem da família e por meio dos exemplos das pessoas do convívio	E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
C	Através do diálogo e palestras e brincadeiras	E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição E7, 34 anos, feminino, 10 meses na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição
D	Estimular o trabalho em equipe, com planejamento	E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição

	sensibilizando e incentivando os cuidadores	E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
E	Por meio de acompanhamento individual	E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição

Dentro da perspectiva de investigação do que pensam os educadores/cuidadores sobre as habilidades sociais foi possível levantar os seguintes discursos:

Nota-se neste DSC que os educadores/cuidadores da casa de acolhimento entendem que as habilidades sociais direcionam as crianças e os adolescentes para um processo de interação, socialização e convivência dentro do grupo, criando-se amizades e priorizando-se os trabalhos em equipe. Enfatiza-se que a casa de acolhimento é um ambiente fechado, por esse motivo é importante a socialização entre todos da casa.

A- Habilidades de socializar, conviver com as pessoas e trabalhar em equipe

Eu creio que habilidade sociais é a criança ou adolescente interagir com os outros, participar, socializar, conviver em pequeno grupo de pessoa, que estão convivendo ali no dia a dia, criar amizades, trabalhar em equipe, não individualmente, e essa interação vem contribuir para cada um aprendizado, uma socialização deles, a convivência na casa que é fechada, não posso sair se eu sair vou ter que ser acompanhado por alguém, então essa socialização deles é muito importante (E1, E2, E4, E5, E6, E7, E8).

Nesta perspectiva, Murta, Del Prette e Del Prette (2010) apontam que as habilidades sociais são comportamentos sociais que contribuem para o desenvolvimento da competência social, assim favorecendo os relacionamentos saudáveis. Acredita-se que os relacionamentos dentro da casa de acolhimento devem ser fortalecidos, tendo em vista o estado de vitimização em que essas crianças chegam na casa de acolhimento.

Na análise desse discurso nota-se que os educadores/cuidadores entendem que as habilidades sociais proporcionam a interação e a socialização entre os acolhidos. Por outro lado, também entendem que o ser humano possui HS sendo necessário o desenvolvimento de tais habilidades. Esse entendimento pode ser observado na análise do próximo discurso, sobre as habilidades sociais que precisam ser desenvolvidas no ser humano, conforme descrição abaixo:

B- Todo humano tem habilidades sociais e precisam ser desenvolvidas

Cada criança do abrigo ela tem habilidade social, só falta ser desenvolvida, a gente vê que tem umas crianças que fazem ótimos desenhos, tem criança que sabe contar história, que gravam as coisas, tem criança que são boas em esporte, já

passou uma menina por lá que fazia docinho, fazia brigadeiro, fazia outras coisas, outra fazia crochê. Todo ser humano tem habilidade social, [...]a gente ter numa sociedade, no ambiente que a gente vive, fazer uma diferença naquilo que a gente aprendeu que foi desenvolvido, porque eu sei fazer uma coisa, mas precisa ser desenvolvido, para ter essa habilidade social. Então, habilidades sociais é todo um projeto, um modo de agir que vai de encontro a segurança, ao trabalho que é desenvolvido, a gente não trabalha só entretenimento na criança, o lado social é muito importante, então as crianças quando chegam na casa, do lado social importante, chegar lá você vai educar, orientar, tem a parte jurídica, na parte pedagógica, tudo é um contexto (E3 e E9).

Percebe-se nas verbalizações que as crianças têm habilidades sociais. Entretanto, é necessário aprimorar essas habilidades. Verifica-se que as habilidades sociais a que os educadores/cuidadores fazem referência estão direcionadas para atividades diárias e práticas de esporte e trabalhos manuais, ou seja, sendo confundidas com o senso comum.

Segundo Del Prette e Del Prette (2014), a família é o primeiro grupo social da criança, no qual inicia-se o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Tendo em vista que existem acolhidos de diferentes faixas etárias na casa de acolhimento, entende-se que a maioria dessas crianças tiveram contato mínimo com a sua família biológica, assim, possuem comportamentos que podem ser habilidosos ou não habilidosos. Compreende-se também que o educador/cuidador, em alguns casos, se torna o primeiro núcleo de relacionamento dos acolhidos. Desta forma, percebe-se que estes são responsáveis pelo desenvolvimento de tais habilidades nos acolhidos.

Ainda com relação ao entendimento sobre HS, foi evidenciado que essas habilidades são necessárias para influenciar o contexto em que se está inserido. Este é o discurso que pode ser observado a seguir:

C- É influenciar o meio em que se vive

Habilidades sociais, é ela a influenciar o meio que se vive com alguma coisa que ela sabe, e essas habilidades até a gente é responsável (E3).

Percebe-se que o discurso acima representa o entendimento de que habilidades sociais é influenciar o ambiente em que se vive com os conhecimentos que a pessoa possui, referindo-se que os educadores/cuidadores são responsáveis por estimular e desenvolver tais habilidades nos acolhidos.

As verbalizações aqui apontadas confirmam o posicionamento de Garcia Terán, Moran e Olaz (2012), os quais acreditam que as habilidades sociais são um conjunto

multidimensional construído a partir de comportamentos diversos, agrupando-se segundo seu conteúdo e funcionalidade. Dessa forma, a casa de acolhimento possui um conjunto de inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de habilidades sociais, sendo necessário que os educadores/cuidadores sejam o fundamental para possibilitar essa evolução no comportamento dos acolhidos.

8.6 DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM CASA DE ACOLHIMENTO

Dentro da temática *habilidades sociais* emergiram verbalizações que apontam para o desenvolvimento das habilidades sociais dentro da casa de acolhimento, como as relacionadas abaixo.

A- Ajuda distrair e absorver conhecimento
<p><i>Muito importante, porque ajuda a distrair, eles absorvem algum tipo de conhecimento, por mim teria mais atividades visando isso pelos parceiros, porque de certa forma, mesmo morando junto, eles se fracionam muito, se separam muito, pelo fato de ser muito maçante tá todo tempo com uma pessoa, num espaço que de certa forma é fechado, aí acaba tendo muitas desavenças uns com os outros, principalmente entre os adolescentes. Quando tem atividade eles brincam todos juntos, pra eles não tem diferença, a gente percebe que tem umas crianças que são mais fácil de você lidar, apesar de ser criança, existe umas crianças que têm uma dificuldade muito grande, a gente vai trabalhando esse lado, na brincadeira, essa interação (E1, E4, E8 e E9).</i></p>

Dentro do campo de investigação das habilidades sociais existem as *habilidades sociais educativas*, as quais são destinadas para ao aprendizado do outro, podendo ser estimuladas em ambientes formais e informais (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2014). Dessa forma, os educadores/cuidadores mesmo sem conhecer o conceito de HSE fizeram emergir em seus discursos que entendem a importância do desenvolvimento de habilidades sociais voltadas para a distração e como forma de absorver conhecimentos. Entretanto, os participantes apontam que atividades voltadas para aprendizagem de algum tipo de conhecimento deveriam ser desenvolvidas pelos parceiros. Evidencia-se que é necessário haver a interação entre os acolhidos, pois, mesmo dividindo a mesma casa, existe o fracionamento, principalmente entre os adolescentes.

Quanto ao desenvolvimento das habilidades sociais dentro da casa de acolhimento, nota-se que os educadores/cuidadores entendem que desenvolvimento social está em promover momentos de lazer fora da instituição, conforme se verifica no discurso a seguir:

B- É desenvolvida entre as crianças e os cuidadores, através de atividades externas

Esse desenvolvimento social é [...] a gente já tentou fazer isso fora com eles, mas a gente enfrenta uma dificuldade de não terem o costume de obedecer regras, horário, às vezes não estão bem porque estão afastados da família, um dia eles estão bem, outro estão triste, deprimido, seria mais fácil trazer pra dentro do abrigo alguma coisa do que sair com eles, porque lá dentro do abrigo não tem como eles não participarem. Com o tempo, com o amor, carinho que os cuidadores vão passando pra eles, eles começam socializar, começam fazer essa convivência, de estar sempre junto. As habilidades sociais entre eles sempre vão depender de um cuidador, da cuidadora, para saber lidar com essas habilidades [...] tem horas que elas se comunicam bem com as outras crianças, tem horas que elas brigam, elas se desentendem, uma belisca, aí choram [...]. Quando os parceiros vão, é importante pra eles, tudo que vai de novo é bom pra eles, eu penso, 60% dessas crianças estão em fase de desenvolvimento, ela precisa de muita orientação, precisa realizar muita roda de conversa, para orientar, mas a gente entende também que os adolescentes que nós temos na casa, apesar do número ser menos, eles já tem uma condição social muito boa, tem uma dimensão muito exata do que aconteceu, e porque ele chegou na casa, em que situação ele chegou lá, então ele consegue desenvolver muito mais fácil esse lado social dele (E2, E3, E5, E6, E7 e E9).

Neste discurso os educadores/cuidadores apresentam verbalizações nas quais as habilidades sociais devem ser desenvolvidas em atividades externas à casa de acolhimento. Entretanto, eles enfrentam dificuldades para promover esses momentos de interação, tendo em vista que os acolhidos não possuem o costume de obedecer a regras e horários. Existe um outro fator preponderante a considerar: a questão de humor dos acolhidos. Pelo fato de estarem separados da família, existem dias em que eles estão bem e, em outros, nem tanto.

Enfatiza-se que o desenvolvimento das habilidades sociais nas crianças vai depender dos responsáveis que estão na casa, pois esses devem possuir habilidade para lidar com os acontecimentos dentro da casa. É relevante também observar, na verbalização do discurso dos participantes, que os parceiros são importantes para as atividades desenvolvidas dentro da instituição, pois estes promovem atividades diversificadas e com novas metodologias que clamam a atenção dos acolhidos, promovendo, assim, a participação.

Del Prette e Del Prette (2014) mostram que o papel da família é indispensável para o desenvolvimento das habilidades sociais. Dentro da perspectiva de casa de acolhimento, os acolhidos, no período que estão dentro da instituição, têm os funcionários da casa como sua família. Assim, é fundamental que todos tenham esse comprometimento com o desenvolvimento integral dos acolhidos.

8.7 HABILIDADES SOCIAIS IMPORTANTE PARA CRIANÇA NA PESPPECTIVA DOS EDUCADORES/CUIDADORES

Com o aprofundamento da temática *HS*, observa-se nas verbalizações a importância que os educadores/cuidadores direcionam para essas habilidades na infância. Isso pode ser verificado nos discursos a seguir:

A- Interação entre eles, amor ao próximo e raciocínio lógico

Uma das habilidades sociais que é muito importante para o desenvolvimento da criança, é a convivência um com o outro [...] no carinho deles e das pessoas que trabalham, o trabalho em equipe, o amar ao próximo, porque eles pensam muito em si e não pensam nos outros, principalmente os adolescentes, [...] o participar deles nas atividades, estarem junto, criarem juntos com a gente. Habilidade social na brincadeira a gente tenta trabalhar, o raciocínio lógico das crianças, a gente entende que você fazer a criança pensar, fazer a criança raciocinar de uma maneira positiva, dentro do limite do que ela pode entender, claro avaliando a faixa etária de idade, o que serve pra um adolescente não serve pra uma criança, todas as brincadeiras que são propostas são colocadas no planejamento, é no sentido que a criança possa desenvolver de alguma forma essa habilidade social, no sentido de interação, desenvolvimento da fala, porque tem criança que chega no abrigo que tem dificuldade na fala, olhando pra esse lado também esse lado social é importante, trabalhando a relação aos cuidadores com as crianças também (E1, E2, E8, E9, E10).

Há no discurso acima a compreensão de que as habilidades sociais são importantes para o desenvolvimento da criança, enfatizando que o relacionamento com o outro é fundamental. Verifica-se que os educadores/cuidadores acreditam que, de alguma forma, o afeto deve ser desenvolvido nas crianças, trabalhando a empatia entre eles.

Infere-se na legislação brasileira que “a postura dos educadores/cuidadores e das famílias acolhedoras e a qualidade da interação estabelecida com a criança e do adolescente representam importantes referenciais para seu desenvolvimento” (BRASIL, 2009, p. 47). Revela-se que o desenvolvimento de habilidades sociais através de brincadeiras tem o objetivo

de promover o raciocínio lógico, desenvolvimento da fala, da interação, trabalhando também a relação dos cuidadores.

Ainda com relação às habilidades importantes para a criança, observa-se que algumas classes e subclasses de habilidades sociais são apresentadas de forma direta e indireta, como, por exemplo, a comunicação, a civilidade, o autocontrole, entre outras. Segundo os entrevistados, essas habilidades são importantes para a concentração, para o desenvolvimento geral e para a vida em sociedade, conforme se observa no discurso apresentado na interação a seguir:

B- Comunicação, respeito, leitura, diálogo e concentração
<p><i>As habilidades sociais, para desenvolver primeiro a comunicação, o respeito com as pessoas, e depois vem pra mim leitura, aprendizagem na escola. É importante o senso de religião, de direção, independente de igreja, educação, tanto no abrigo, como na escola, aí vem uns que gostam de música, outras que gostam de pintar, desenhar, de fazer unha, fazer maquiagem, então as habilidades sociais que acho importante desenvolver nelas são essas básicas, para elas viverem na sociedade. Em contexto geral se concentrar naquilo que estão fazendo, sempre que está ali qualquer coisa chama a atenção, brincadeira, tudo isso é importante. O diálogo, a interatividade com a sociedade, costume a pintura ela desenvolve muito o que a criança tem, ou o que a criança sente, ela revela um pouco o sentimento dela, a gente deixa livre e elas ficam pensando, às vezes desenha o pai, desenha a mãe de mão dada, então a pintura, o diálogo contribui muito. Porque eles são muito pequenininhos pra gente colocar muita informação na cabeça deles, pra eles entenderem a gente consegue com o passar do tempo, assim, que não pode, que não pode fazer isso, tem que viver bem, vocês são coleguinhas ou irmãos, tem primos, então a gente tenta mostrar esse lado pra eles, pra eles não fique assim, na parte do beliscão, da briguinha, e devido eles serem crianças que vem de uma realidade bem dura eles xingam, eles não escolhem as palavras pra xingar, assim, a conversa, o diálogo permanente, acredito que seja um forma de ajudá-los nesse convívio (E3, E4, E5, E6).</i></p>

Verifica-se que os investigados acreditam que as habilidades sociais são importantes e estão relacionadas a questões de relação interpessoal e comportamento dentro e fora da instituição. Enfatiza-se, ainda, que as cognições dos investigados estão ligadas a práticas de atividades, como: desenhar, pintar, fazer unha, maquiagem. O discurso apresenta que os educadores/cuidadores executam atitudes para diminuir os atritos entre os acolhidos.

Na intervenção realizada por Jurdi *et al.* (2014) as oficinas direcionadas para atividades lúdicas desenvolvidas dentro da instituição de acolhimento buscavam a interação entre adultos e crianças, o diálogo e comunicação. Esta pode ser uma alternativa para promover o desenvolvimento de habilidades sociais dentro da realidade encontrada neste estudo. Caballo

(2003) mostra que a comunicação entre as pessoas possibilita o conhecimento de novas culturas e o desenvolvimento de habilidades sociais.

8.8 COMO DESENVOLVER HABILIDADES SOCIAIS NA INFÂNCIA

Com o intuito de estreitar o entendimento e promover maior participação dos educadores/cuidadores na pesquisa, surgiram os questionamentos de *como desenvolver as habilidades sociais na infância e como relacionar o desenvolvimento de tais habilidades para o contexto das crianças que estão na casa de acolhimento*, este último representando o lócus investigativo desta pesquisa. Assim, surgiram as verbalizações que podem ser observadas a seguir:

A- Através de atividades estimulantes, brincadeiras e jogos

Eu penso que deveria ter várias atividades, para estimular um ajudar o outro. E brincadeiras, jogos para crianças, aqueles jogos que trocar de lugar, da memória, ajuda colocar uma criança pra andar brincando, com uma bola por exemplo ou outro brinquedo que chame atenção dela para que ela possa desenvolver. Criança de faixa etária de um ano que ainda não ande é sempre bom colocar eles pra andar, tentar andar desenvolver a capacidade motora, seu jeito de pensar, tudo isso é importante. A conversa, porque tem criança e adolescente, pra criança deve ser mais brincadeira, e para os adolescentes mais na conversa, que elas pegam mais as coisas. A pintura, atividades pedagógicas, [...]os passeios fora, as atividades nos lugares ao ar livre, como no campinho, jogo de bola, a gente os leva para outros caminhos fora da instituição. Deve existir na pedagogia, um mecanismo que possa orientar aquela criança no sentido de produzir resultados no crescimento dela, a criança ela tem numa faixa etária de idade um desenvolvimento, quanto mais ela tiver relação de atividades que façam ela pensar, raciocinar deve se desenvolver (E1, E4, E7, E8, E9).

Percebe-se no discurso aqui apresentado que, para o desenvolvimento das habilidades sociais, é necessária a existência de várias atividades para estimular os acolhidos a participarem nas interações.

Constata-se que os educadores/cuidadores enumeraram atividades de jogos e brincadeiras como ferramenta para possibilitar o aprendizado de atividades motoras, como andar. Ressalta-se, também, que para conseguir promover o desenvolvimento de habilidades é necessário diferenciar as atividades, sendo revelado que, para as crianças, é bom promover brincadeiras e, para os adolescentes, a metodologia utilizada seria baseada na conversa. Foi enfatizado, ainda, que as atividades pedagógicas e atividades fora da casa são práticas valorizadas pelos acolhidos.

Marcellino (2001) nomeou a prática do lúdico como mediadora para o aprendizado da “pedagogia da animação”, a qual é apontada pelos entrevistados, de forma empírica, como uma metodologia para promover o desenvolvimento de capacidades motoras.

No tocante, Bolsoni-Silva e Marturano (2002) afirmam que a condição em que a criança é educada aparenta ser importante para o desenvolvimento de comportamentos socialmente adequados. As autoras apontam que comportamentos vivenciados durante o desenvolvimento da criança influenciam diretamente na sua conduta. Dessa forma, dentro do contexto de acolhimento é de suma importância que a equipe de educadores/cuidadores estimule e promova atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades sociais.

O questionamento sobre como desenvolver as habilidades sociais na infância possibilitou a organização do discurso que revela que o ensinamento dentro do ambiente familiar é importante para o desenvolvimento da criança. Essa revelação pode ser observada na análise do discurso da IC “B” a seguir:

<p>B- A partir dos ensinamentos que vem da família e por meio dos exemplos das pessoas do convívio</p>

<p><i>Acho que essas habilidades sociais devem ser desenvolvidas sempre no princípio do ensinamento, dos princípios básicos que vem da família, de casa, então se for passado para eles os princípios básicos, de educação, ensinamento, do que é certo, do que é errado, porque às vezes muitos não sabem, quando eles chegam na casa que tem toda uma regra, todos uns princípios que devem ser seguidos, algumas possuem dificuldade para conseguir cumprir, quando eles conseguem aí fica tudo bem. Na infância habilidade social, para ela ser desenvolvida ela vem primeiro como um espelho, a criança ela vai sempre reproduzir o que ela vê, então a gente tá como se tivesse reformulando a vida delas, elas aprenderam uma coisa, na casa delas, quando elas chegam na casa de acolhimento, a gente tá introduzindo elas novamente na infância. As principais habilidades que a gente desenvolve no abrigo, é essas coisas básicas: ir pra escola, cuidar da higiene pessoal, alimentação e saúde, essas quatro coisas que é básico pra gente tentamos ensinar com muita sabedoria, amor e paciência (E2, E3 e E10).</i></p>
--

Verifica-se nesse discurso que as habilidades sociais, segundo o público participante, devem ser desenvolvidas primeiramente nas famílias, dando ensinamentos sobre comportamento certo ou errado. Em se tratando de crianças em situação de abrigamento, a maioria não possui esses ensinamentos por não possuírem uma família estruturada ou conhecedora da importância de tais habilidades, ou por serem encaminhadas para instituição de acolhimento logo ao nascer, entre outros motivos. Assim, quando chegam na instituição existem

as regras para serem seguidas, sendo enfrentadas dificuldades por parte das crianças para o cumprimento da rotina da instituição.

Entende-se que as habilidades sociais são desenvolvidas através da observação de comportamentos de todos os envolvidos no dia a dia. Dessa forma, quando as crianças chegam na casa, aprendem comportamentos novos, sendo os educadores/cuidadores um espelho para todos os acolhidos.

Bolsoni-Silva e Marturano (2002) mostram que atitudes como: disciplina inconsistente, pouca interação positiva, pouco monitoramento e supervisão insuficiente das atividades da criança promovem o desempenho de comportamentos não habilidosos. Tendo em vista que se está tratando do cuidado de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, é fundamental conhecer o local, como e por quem essas crianças estão sendo cuidadas, além de verificar a sanidade do ambiente físico, pois, segundo Harkness e Super (2002), essas características são essenciais para compreender o desenvolvimento infantil e os efeitos que o ambiente pode ter no infante.

C- Através do diálogo e palestras e brincadeiras

O diálogo, a conversa, é muito importante, principalmente da parte dos adolescentes, e tem palestras que a gente mesmo cuidadores faz, as vezes assim os técnicos faz pra chamar a atenção deles para uma boa convivência, na questão do respeito, então a gente tenta mostrar alguma coisa pra eles, pra tornar mais fácil a convivência deles lá dentro, porque é difícil, e porque principalmente tratando de adolescentes. Os cuidadores chamam para o diálogo, eles conversam, tentam mostrar pra eles que não tem como eles viverem desse jeito lá dentro, sendo que eles habitam no mesmo lugar, ocupam o mesmo espaço, é banho, refeição, é o lazer, é todo mundo junto, a gente tenta chamar atenção deles para isso. Elas se desentendem, a gente conversa com elas, depois que a gente conversa bem, explica tudo o ocorrido o que é certo, o que é errado, aí elas têm que pedir desculpa, vai lá, pede desculpa e dá um abraço na coleguinha. Tem umas que são resistentes apesar de serem crianças, e a gente sempre consegue contornar a situação com diálogo, sempre com o diálogo é a melhor maneira de resolver a situação entre eles. Pra criança é melhor mesmo brincadeiras, assim esse estímulo em forma de brincadeira, em forma até mesmo de uma conversa, com uma atividade mais cantante, conversar mais sobre temas que eles podem entender, as crianças são diferentes dos adolescentes, com criança sinceramente pra te passar alguma coisa, é na base da interação com ele na brincadeira (E5, E6, E7 e E8).

Verifica-se que os entrevistados revelam a importância do diálogo, principalmente no trabalho com os adolescentes. Os participantes enfatizaram que os cuidadores e a equipe técnica realizam palestras com o intuito de chamar a atenção para a boa convivência entre os acolhidos. Os educadores/cuidadores destacam, também, que o relacionamento é bem difícil

entre os adolescentes e, quando acontecem episódios de desavenças entre eles, os cuidadores buscam conversar tentando obter um melhor relacionamento entre os acolhidos. Para promover o desenvolvimento de interações entre as crianças, é melhor brincadeiras e atividades cantantes. Mello (2010) destaca que a configuração interna da instituição de acolhimento deve proporcionar um ambiente para o desenvolvimento de atividades mais próximo da realidade familiar. Devem haver brincadeiras típicas por idade, além de espaço ao ar livre para recreação.

Paiva e Rodrigues (2008) mostram que a transição entre a infância e a adolescência promove novas atribuições frente à sociedade. Essas mudanças promovem transformações nas relações, principalmente com os pais. Em se tratando de casa de acolhimento, os educadores/cuidadores executam o papel de responsável; assim, é fundamental que sejam realizadas rodas de conversa com esses adolescentes, para tentar construir uma relação de confiança.

O trabalho em equipe surgiu nas verbalizações como uma técnica eficiente para o desenvolvimento das HS em contexto de abrigo, enfatizando a importância da participação dos educadores/cuidadores nas diversas atividades. Este foi o discurso observado a seguir:

D- Estimular o trabalho em equipe, com planejamento sensibilizando e incentivando os cuidadores

Estimular o trabalho em equipe, atividades que estimule, nesse sentido, assim, porque tem que começar daí porque não adianta a gente querer dar um passo maior que a perna, tem que começar do básico. Primeiro eu tenho que incentivar participando junto com a criança, buscar mais a interação deles, seria importante. Com mais interação dos cuidadores e das técnicas em desenvolver certo trabalho pra que isso venha a ser concretizado em relação às crianças. A gente trabalha em cima de um planejamento, claro que o cuidador tem que ter a sensibilidade de como ele vai produzir essa dinâmica de grupo, tem que ter a sensibilidade do que se vai colocar em prática, essas atividades muita da vezes, encontra-se certos desafios, dessas atividades, porque a criança muita das vezes até por ser um ser em constante aprendizado ela vai ter dificuldade, o cuidador em particular tem que ter a sensibilidade de entender a dinâmica e produzir da melhor maneira possível, respeitar ele como uma criança, dando respeito pra ele e o cuidado devido, e o ensinamento também correto, se ele tem o ensinamento correto ele vai ter essas habilidades na sua vida, por eles vê o adulto fazendo uma coisa errada, ele vai fazer então, o que a gente tem que fazer é ensinar a ele as coisas certas, ensinando o certo ele vai aprender o que é certo (E2, E3, E4, E9 e E10).

Observa-se que as atividades devem ser estimulantes e que se deve fortalecer o trabalho em equipe para buscar mais interação entre os acolhidos, os cuidadores e a equipe técnica. Dessa forma, Jurdi *et al.* (2014) chegaram à conclusão que a rede de proteção à infância precisa ser fortalecida por parcerias que possam ampliar o relacionamento com a comunidade, a autonomia e participação das crianças com os serviços oferecidos, possibilitando a aproximação com as diversas culturas existentes. Para que isso seja possível se faz necessário voltar o olhar para a instituição de acolhimento e para as pessoas que ali exercem a função de cuidador.

Percebe-se que as arguições mostram que os cuidadores acreditam ser importante que as crianças aprendam sobre o respeito. Assim, eles terão esse ensinamento para vida. Os cuidadores entendem que as habilidades são aprendidas através de exemplo. Dessa forma, devem observar suas atitudes para ensinar comportamentos corretos voltados para a assertividade. Prada e Williams (2007) apresentam como resultado de sua pesquisa que é necessária a efetivação de capacitação da equipe de cuidadores a fim de tornar o sistema de acolhimento mais educacional.

Ainda foi enfatizado pela equipe participante que as atividades realizadas na instituição são baseadas em planejamento flexível, no qual o cuidador tem a possibilidade de elaborar suas dinâmicas de acordo com suas possibilidades e conhecimento. Neste aspecto, a legislação brasileira mostra que, como forma de organizar as atividades que geram a rotina dentro da casa de acolhimento, é necessário que seja elaborado o planejamento institucional (BRASIL, 2009).

Enfatizou-se, ainda, que além do trabalho em equipe, em alguns casos, é indispensável o acompanhamento individual. Segundo os entrevistados, esse acompanhamento individual deveria ser dedicado a cada um acolhido ou por etapas para se tornar mais efetivo. Esse é o entendimento da análise do discurso a seguir:

E- Por meio de acompanhamento individual

Eu acho que fazer um acompanhamento individual, assim focado na própria criança, e quando eu falo da criança da casa de acolhimento, a gente sabe que quando ela chega sem nenhuma noção, que precisa ter um acompanhamento mais profundo. Às vezes é um pouco difícil, porque tem muita criança, se a atenção fosse dedicada ou por etapa, a gente dedicasse a uma pessoa, a um acolhido, a uma criança, acho que ia desenvolver melhor as habilidades sociais dela no cotidiano (E5).

Observa-se que esse discurso apresenta uma abordagem que busca um acompanhamento personalizado das crianças, pois foi evidenciado que as crianças chegam na casa precisando de acompanhamento mais especializado. Corroborando esse discurso, Izar (2007) enfatiza que o projeto político pedagógico institucional deve possuir objetivo, tempo e ação personalizados; que a ação da equipe de educadores/cuidadores deve estar voltada para a situação de cada criança ou adolescente.

8.9 ATIVIDADES LÚDICAS E A RELAÇÃO COM O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS

Em relação a pergunta: Você acha que as atividades lúdicas têm relação com o desenvolvimento de habilidades sociais?, foi possível caracterizar duas ideias centrais, as quais estão apresentadas no quadro síntese 12, e posteriormente discutidas junto com seus respectivos DSC.

Quadro 12 - Síntese das ideias centrais – atividades lúdicas e a relação com o desenvolvimento das habilidades sociais

Classificação	Ideia Central	Participantes
A	As habilidades individuais contribuem para o desenvolvimento do grupo contribuindo com as relações sociais	E1, 20 anos, masculino, 1 ano na instituição E3, 40 anos, feminino, 1 ano na instituição E9, 53 anos, masculino, 2 anos na instituição E10, 37 anos, masculino, 1 ano na instituição
B	Sim, porque nas atividades lúdicas acontece a interação social	E2, 41 anos, masculino, 1 ano na instituição E4, 26 anos, feminino, 1 ano na instituição E5, 36 anos, masculino, 4 anos na instituição E6, 38 anos, feminino, 1 ano na instituição E8, 40 anos, feminino, 3 anos na instituição

O primeiro discurso mostra que as habilidades de cada pessoa contribuem para o desenvolvimento de um determinado grupo. Dessa forma, as interações sociais possibilitam o fortalecimento das relações sociais que são fruto do convívio dentro da casa de acolhimento.

A- As habilidades individuais contribuem para o desenvolvimento do grupo contribuindo com as relações sociais
<i>Sim, porque eles vão estar aprendendo habilidades individualmente, que eles poderão exercer em grupo, e nesse sentido, é um conhecimento de vida, conhecimento, assim inconscientemente elas vão levar o que elas conheceram naquela brincadeira, pra vida inteira delas, então no meio social, na escola, lá fora elas sempre vão lembrar. Na verdade elas estão ligadas, dentro de uma relação muito grande, e as relações sociais, é o que você entende que a criança</i>

futuramente vai desenvolver lá na frente, e então assim, quando você trata uma criança melhor consegue educar uma criança dentro do limite, dentro da proposta que toda criança tem que ter na segurança, dos seus direitos, com certeza essa criança vai se transformar num adolescente melhor, principalmente uma pessoa adulta melhor, mais é todo um contexto, você não vai conseguir que ela tenha um hábito melhor se não trabalhar essa criança, se não conseguir desenvolver na criança habilidades que elas talvez não tenham descoberto, em relação ao tratamento, ao respeito e também a coordenação motora, e também o desenvolvimento em relação ao respeito ao próximo (E1, E3, E9, E10).

Verifica-se nessas verbalizações muito claramente que as atividades lúdicas promovem o desenvolvimento de habilidades sociais, as quais os acolhidos levarão para seu cotidiano fora da instituição, tendo em vista que essas habilidades podem influenciar as relações, tanto no meio social ou escolar quanto dentro e fora da casa de acolhimento.

Percebe-se a existência do entendimento de que dentro da instituição há um relacionamento grande entre todos. Enfatiza-se que a forma de tratamento influencia o desenvolvimento, a educação, segurança e os direitos, promovendo na criança uma nova perspectiva de desenvolvimento, tanto na adolescência como na fase adulta. Compreende-se ainda que é fundamental que os educadores/cuidadores incentivem os acolhidos no desenvolvimento de habilidades que ainda não possuem, como em relação ao tratamento, respeito, à coordenação motora e ao respeito ao próximo.

Dentro dessa perspectiva, Bronfenbrenner (1996), Harkness e Super (2002) apontam que a construção das interações é produto de inúmeros contextos, como as características individuais de cada pessoa ou os processos de maturação que constituem os indivíduos. Essas relações que ocorrem nos diversos meios contribuem para o desenvolvimento humano. Assim, é fundamental que seja promovido na casa de acolhimento atividades voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentos assertivos frente às situações do cotidiano.

O segundo discurso que emergiu para o questionamento sobre a relação entre atividades lúdicas e o desenvolvimento de habilidades sociais mostra que existe conexão entre os dois construtos aqui investigados, pois entende-se que durante as atividades lúdicas acontecem as interações sociais e estas influenciam o desenvolvimento das habilidades sociais. Essas interações foram as conclusões observadas no discurso da IC “B” a seguir:

B- Sim, porque nas atividades lúdicas acontece a interação social
--

<p><i>Contribui bastante, de modo geral tem todo processo de aprendizagem, exige ter uma base, então vamos dizer, o desenvolvimento de atividades lúdicas ajuda bastante as crianças principalmente as crianças de 0 a 7 anos, ou seja, aquelas que já entendem. Você contar uma história, tentando que elas coloquem outros personagens no meio da história isso é importante. Assim, as atividades, elas têm um pouco a contribuir para questão social das crianças, porque as atividades lúdicas elas não são feitas individual, elas são feitas com a participação de todos, a interação entre eles, é realmente o momento que a gente vê que existe a interação entre eles, que participam todos juntos, eu acredito que seja nesse momento que eles desenvolvem também as habilidades sociais (E2, E4, E5, E6, E8).</i></p>

Ocorre nesse discurso a afirmação de que as atividades lúdicas contribuem para o desenvolvimento das crianças, principalmente na faixa etária de 0 a 7 anos. Enfatiza-se que atividades como a contação de história com a participação dos acolhidos vestidos de personagens promovem a interação. Percebe-se que os entrevistados possuem a convicção de que as atividades lúdicas promovem as relações interpessoais, sendo possível verificar a relação entre os acolhidos e os educadores/cuidadores, que, por sua vez, acreditam que é nesse momento que se desenvolvem as habilidades sociais.

Dessa forma, as atitudes dos educadores/cuidadores e a qualidade das interações realizadas entre todos são aspectos importantes para o desenvolvimento dos acolhidos (BRASIL, 2009). Nesta perspectiva, Leontiev (2010) mostra que o desenvolvimento da psicologia infantil depende das condições reais de vida. Em se tratando de crianças e adolescentes em situação de acolhimento, é fundamental que as cognições dos educadores/cuidadores sejam voltadas para o desenvolvimento das interações sociais de todos os acolhidos.

Assim, percebe-se que o modelo de *nicho de desenvolvimento* proposto por Harkness e Super (1986) tem relevância para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e que o ambiente físico e social, os costumes de cuidado e a psicologia dos cuidadores estão articulados e influenciam as relações e o desenvolvimento dos acolhidos.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo objetivou investigar as cognições da equipe de educadores/cuidadores sobre atividades lúdicas para o desenvolvimento das habilidades sociais das crianças acolhidas. Especificamente, buscou-se levantar o perfil sociodemográfico dos educadores/cuidadores do Centro de Acolhimento Reviver; identificar os tipos e características das atividades lúdicas desenvolvidas pelos educadores/cuidadores do Centro de Acolhimento Reviver; conhecer as cognições da equipe de educadores/cuidadores a respeito de atividades lúdicas e habilidades sociais; analisar o conhecimento da equipe de educadores/cuidadores acerca da possível relação entre atividades lúdicas e habilidades sociais.

Os dados produzidos através do questionário sociodemográfico e da entrevista com dez educadores/cuidadores participantes da pesquisa atuantes na casa de acolhimento de Santarém possibilitaram a análise da cognição desses educadores/cuidadores acerca da importância das atividades lúdicas e do desenvolvimento de habilidades sociais das crianças em situação de acolhimento institucional.

O resultado obtido com o questionário sociodemográfico possibilitou conhecer informações sobre *1-perfil sociodemográfico, formação profissional, 2-capacitação, satisfação com a profissão, 3- educador/cuidador e o desenvolvimento do acolhido e 4- atividades desenvolvidas na casa de acolhimento.*

Os resultados do questionário mostraram que os educadores/cuidadores possuem em sua maioria escolaridade em nível médio e que esta é a primeira experiência com cuidado e educação de crianças e adolescentes. Com relação à capacitação para desenvolver as atividades diárias, os participantes responderam que a instituição responsável pela casa promove esses momentos. Com relação à satisfação com a profissão, apontaram que a relação com os colegas de trabalhos possui maior satisfação e que o maior nível de insatisfação está relacionado a questões salariais. Os questionamentos sobre a influência do educador/cuidador no desenvolvimento dos acolhidos mostraram que o quesito em que eles têm maior interferência é o da segurança e o em que eles possuem menor influência é o controle das emoções, demonstrando despreparo para lidar com as emoções dos acolhidos.

A respeito das atividades desenvolvidas na casa de acolhimento, os resultados das entrevistas também expuseram que as atividades de artes são as mais desenvolvidas no ambiente de acolhimento, seguidas de brincadeiras dirigidas, esporte, lazer e, com menor percentual, atividades de movimento e música.

Os resultados obtidos através das entrevistas ainda demonstram que as atividades desenvolvidas dentro da casa de acolhimento estão direcionadas para momentos de *entretenimento dentro e fora da instituição*, além de *atividades cognitivas e lúdicas*. Enfatiza-se que as atividades são diversificadas e desenvolvidas pelos *educadores/cuidadores e parceiros externos da instituição*. Especificamente, foram enumeradas atividades como: *quebra cabeça, joguinho, brincadeira no campinho, brincadeira de amarelinha, pula-pula, pula corda, jogar bola, brincar de roda, assistir filme*. Entretanto, os investigados referenciam ter dificuldade para desenvolver essas atividades, pois entendem que esses momentos de brincar devem ser organizados pela pedagoga da instituição.

Com relação ao entendimento sobre o que é atividade lúdica, os educadores/cuidadores observam que tais atividades *devem promover o aprendizado com prazer* e que possuem a *possibilidade de ensinar através do cotidiano*. Focando nas atividades lúdicas desenvolvidas na casa de acolhimento, é atribuída *importância para o desenvolvimento das crianças*, que são *atividades bem aceitas pelos acolhidos* e que deveriam *receber mais incentivos* para seu desenvolvimento.

Aprofundando a temática, foi necessário conhecer como os educadores/cuidadores entendem que deveriam ocorrer as atividades lúdicas dentro da casa de acolhimento. Para este questionamento surgiram posicionamentos que estão voltados para necessidade de manter *diariamente atividades lúdicas e de forma diversificada*; cada atividade deveria ser dividida por *faixa etária* para facilitar a participação de todos e favorecendo o bem-estar *das crianças*.

No tocante às perguntas das entrevistas sobre habilidades sociais, os participantes apresentaram resultados divididos em: *1- Pensam os educadores/cuidadores sobre HS, 2- Desenvolvimento da HS na casa de acolhimento, 3- HS importantes para criança e 4- Como desenvolver as HS na infância*.

A respeito das cognições sobre as habilidades sociais, emergiram resultados que apontam que elas possibilitam *a interação entre os pares, socialização e trabalho em equipe*; que *os seres humanos possuem habilidades sociais e precisam ser desenvolvidas*. Acerca do desenvolvimento das HS no contexto de acolhimento institucional, o desfecho salienta que os educadores/cuidadores acreditam ser importante o desenvolvimento das HS dentro da casa de acolhimento, pois essas possibilitam a *distração e absorver conhecimento* e que essas habilidades *são desenvolvidas entre educadores/cuidadores e acolhidos durante as atividades externas*.

Sobre as HS importantes para a criança, nota-se que os educadores/cuidadores entendem que a *convivência com o outro, comunicação, o respeito, a leitura, o diálogo e a*

concentração são habilidades importantes para a criança desenvolver. Os resultados a respeito de como desenvolver as HS na infância mostraram atividades lúdicas como: *brincadeiras e jogos*, além de *comportamentos familiares, diálogo, palestras, trabalho em equipe e acompanhamento individual*.

A entrevista também apontou resultados sobre a relação entre atividade lúdicas e o desenvolvimento das habilidades sociais. Os investigados relataram que: *as habilidades individuais contribuem com o desenvolvimento do coletivo e com as relações sociais e que durante as atividades lúdicas ocorrem as interações sociais*.

A utilização da entrevista serviu para aprofundar sobre o cotidiano da casa de acolhimento, tornando possível conhecer as cognições dos educadores/cuidadores acerca da questão norteadora desta pesquisa. Segundo Harkness e Super (1986), o nicho de desenvolvimento é uma estrutura utilizada para examinar a estruturação cultural do desenvolvimento infantil, e dentro desta está a relação entre ambiente físico e social, costumes de cuidado e psicologia dos cuidadores. Para se entender a casa de acolhimento como um espaço de desenvolvimento infantil, é necessário conhecer as cognições dos educadores/cuidadores tendo em vista que estes desenvolvem suas atividades laborais diárias com o cuidado das crianças e dos adolescentes em situação de acolhimento institucional.

Além disso, rever a história de acolhimento de crianças e adolescentes no Brasil para compreender seus contextos de origem é marco fundamental para analisar os atuais conceitos acerca da institucionalização. Esse processo é marcado por diferentes culturas, leis e códigos que foram aprimorando esta forma de atendimento às crianças e aos adolescentes cujos direitos foram violados. Acredita-se que estes espaços podem contribuir para o desenvolvimento de todos que passam por essas instituições.

9.1 SOBRE A PESQUISADORA E SUAS IMPRESSÕES

Minha trajetória profissional iniciou em 2003 em projetos sociais vinculados a Universidade do Estado do Pará (UEPA). No ano de 2004, conclui o curso de Licenciatura em Educação Física e trabalhei em escolas da rede municipal de ensino como professora de disciplina educação física para alunos do 1º ao 9º ano.

Atualmente, estou afastada das atividades inerentes a minha formação, atuo na Universidade Federal do Oeste do Pará como técnica em assuntos educacionais. A motivação para esta pesquisa está relacionada com o desejo de conhecer possibilidades de pesquisas direcionadas para o desenvolvimento infantil.

Em 2017, o ingresso no curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Para (UFOPA), momentos importantes para a construção do projeto de pesquisa, Cognições de Educadores/Cuidadores de Instituição de Acolhimento sobre Atividades Lúdicas e Habilidades Sociais, além de conhecer novos ambientes de pesquisa para além da educação formal. Esta experiência possibilitou conhecer diferentes contextos de educação não formal. Por isso optei por investigar os educadores/cuidadores de casa de acolhimento, para conhecer como estes pensavam sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas e habilidades sociais e a relação com o desenvolvimento infantil.

A casa de acolhimento proporcionou conhecer não somente o espaço físico, experiências, pensamentos, mas esta realidade ocasionou uma profunda reflexão sobre as desigualdades sociais e de educação. Os participantes da pesquisa expressaram espontaneamente o que pensavam sobre suas condições de atendimento das crianças na instituição. Quando das nossas visitas como parceiros para desenvolver atividades com as crianças podíamos conversar e conhecer melhor que era casa educador/cuidador, apresentaram as suas visões referentes a casa, e por vezes tentavam justificar alguns comportamentos frente ao choro das crianças. Esses momentos me fizeram crescer como pessoa, pois diversas vezes me deparei com crianças chorando chamando a mãe, o que eu percebia era que naquele momento eles só precisam de atenção, carinho e muitas vezes comida.

Portanto, é válido ressaltar que antes de iniciar a coleta de dados, estive participando por 8 meses como voluntária levando atividades para as crianças, e paralelo a isso conhecer como ocorria a rotina da casa. Logo nos primeiros contatos com a coordenação da casa sobre a pesquisa fomos recebidos com muitas dúvidas, a respeito da finalidade, objetivo, questões éticas e preservação da identidade das crianças, quanto a isso informamos que a pesquisa seria realizada com os educadores/cuidadores, entretanto, era inevitável o contato com as crianças tendo em vista que pelo menos duas vezes na semana nos colocamos a disposição para desenvolver atividades lúdicas e esportivas com os acolhidos.

Observei que a casa possui uma estrutura apropriada para os acolhidos, há o espaço da maloca, um parque com brinquedos ao ar livre. Entretanto, por vezes não utilizados pelos educadores/cuidadores o que dificultava a realização atividades lúdicas. As crianças pouco podem vivenciar a sua infância e não são motivados momentos de brincadeiras por parte da equipe de servidores da instituição. Na maioria das vezes quando chegava na casa eles estavam assistindo televisão, geralmente com programação não apropriada. Gomes (2004, p. 145) entende que o lúdico é “expressão humana de significados da/na cultura referenciada no brincar

consigo, com o outro e com o contexto”. Dessa forma, existe a necessidade de promover momentos do brincar e construir sua própria relação dentro da instituição.

Pesquisar o ambiente da casa de acolhimento possibilitou adentrar um universo repleto de possibilidades. Ouvir os educadores/cuidadores e conhecer seus pensamentos sobre os assuntos aqui investigados proporcionou aprofundar os conhecimentos sobre as atividades lúdicas e habilidades sociais e a possibilidade de tais atividades influenciarem o desenvolvimento dos acolhidos. Entretanto, por vezes quando se entrava em contato com os pesquisados, para participarem da pesquisa, alguns educadores/cuidadores demonstravam retraimento e medo em participar. É possível presumir que, além da timidez, esses educadores/cuidadores não estavam acostumados a serem questionados sobre suas atividades diárias e sobre a sua influência na vida das crianças e dos adolescentes institucionalizados.

Os resultados da pesquisa apontaram que para os educadores/cuidadores ainda são muitos os desafios para a atuação dentro da casa de acolhimento. Nessa pesquisa, os participantes mostraram crenças positivas com relação ao desenvolvimento de atividades lúdicas e habilidades sociais dentro da instituição de acolhimento. Entretanto, demonstram ter dificuldades para desenvolver tais atividades, pois não se acham capacitados para este fim, acreditando que esta é uma função da pedagoga da casa.

9.2 PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES

Assim, foram realizadas considerações sobre a pesquisa no que se refere às limitações e à disponibilidade dos educadores/cuidadores para participar, tendo em vista o horário de trabalho que é em sistema de plantão; e sobre a dúvida em contribuir para a pesquisa, pois havia o receio de que as informações disponibilizadas à investigação pudessem, de alguma forma, gerar demissão. Cabe ressaltar que foi possível realizar a pesquisa com quase a totalidade do público-alvo, em razão da disponibilidade da pesquisadora.

As principais contribuições desta pesquisa giram em torno de incluir a casa de acolhimento dentro do ambiente de investigação, voltando os olhares para este contexto como promotor do desenvolvimento dos atendidos na instituição; também possibilitar momentos de reflexão sobre a prática de cuidado e das atividades desenvolvidas. Sua contribuição se estende, ainda, às pesquisas interdisciplinares, que utilizam o aporte de diversas áreas do conhecimento para compreender o sujeito e seu ambiente.

Assim, ao final desta pesquisa, acredita-se ter contribuído com a comunidade científica para a ampliação das discussões que permeiam a casa de acolhimento como contexto

de desenvolvimento, considerando que as cognições dos educadores/cuidadores são fundamentais para promover o bem-estar e o desenvolvimento dos acolhidos.

Quanto à aplicabilidade deste estudo, apontam-se: a Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social – SEMTRAS, a casa de acolhimento, a equipe técnica da instituição e os educadores/cuidadores.

Para a SEMTRAS, o conhecimento gerado através dos resultados pode subsidiar a forma de contratação da equipe de educadores/cuidadores, fortalecendo as formas de atendimento.

Para a casa de acolhimento, considera-se que esta tem uma função importante na vida dos acolhidos, tendo em vista que essa instituição é legalmente responsável por atender crianças e adolescentes que tiveram seus direitos violados e, como tal, deve zelar pelo atendimento das necessidades dos acolhidos.

Para a equipe técnica, os resultados da pesquisa podem contribuir na (re)organização de estratégias pedagógicas para estabelecer as atividades do cotidiano. Deve-se promover discussão entre todos da casa para aprimoramento do trabalho.

Para os participantes desta pesquisa, não somente os resultados, mas o percurso da pesquisa foi relevante, a divisão e o compartilhamento de conhecimentos nos momentos dentro da casa de acolhimento, em entrevistas, quando relatavam suas experiências e ficavam curiosos para conhecer melhor sobre o que eram atividades lúdicas e habilidades sociais. Todas essas ações contribuíram com os participantes na busca de melhorias em seu nível de conhecimento técnico e profissional.

Ao incentivar o desenvolvimento de pesquisas futuras envolvendo o contexto de acolhimento institucional, aponta-se a necessidade de outros estudos que busquem contribuir para a construção de conhecimento e favorecer o melhoramento do atendimento institucional. Ainda partindo da concepção do nicho de desenvolvimento de Harkess e Super (2002), compreende-se que a estrutura cultural na qual a criança está inserida interfere diretamente no seu desenvolvimento, fato que pode guiar a própria autora desta dissertação, bem como os demais pesquisadores interessados em conhecer e aprofundar as questões aqui apresentadas, à continuidade deste estudo. Sugerem-se, neste caso, pesquisas complementares e estudos comparativos, como: o brincar na perspectiva das crianças e educadores/cuidadores; a importância do brincar em instituições de acolhimento; treinamento de habilidades sociais dos educadores/cuidadores; o ambiente institucional como possibilidade de desenvolvimento, entre outras possibilidades.

Espera-se que o estudo possa contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a importância de atividades lúdicas para o desenvolvimento de habilidades sociais e desta forma promover um melhor desenvolvimento dos acolhidos. Pretende-se, que o estudo sirva de referencial teórico para novas pesquisas na área das cognições e práticas dos educadores/cuidadores de casa de acolhimento e que os resultados possam ser publicados, tornando-se mais uma fonte de informações sobre o tema e possibilitando novas descobertas para melhorar a qualidade do atendimento institucionalizado.

9.3 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Em resumo, esta pesquisa trouxe alguns desafios. Inicialmente o desafio foi traçar um percurso metodológico adequado para a realidade investigada. Acordado os instrumentos, os desafios foram de ordem prática: como se inserir no campo e como abordar os sujeitos investigados? Esses momentos contribuíram para o amadurecimento pessoal da pesquisadora. Outro desafio relacionou-se aos campos teóricos da psicologia e da educação. Estudar a história da institucionalização no Brasil foi fundamental para conhecer a evolução desta forma de atendimento de crianças e adolescentes e criar um olhar crítico sobre a atualidade.

Portanto, a pesquisa representou grande avanço à vida pessoal, profissional e acadêmica da pesquisadora. A investigação acerca das cognições dos educadores/cuidadores da casa de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais voltou seu olhar para a possibilidade dessas atividades promoverem o desenvolvimento dos acolhidos. O melhor e, também, o maior desafio desta pesquisa foi frequentar o ambiente da casa de acolhimento, que significou, em outras palavras, enfrentar o desconhecido, superar e vencer o fato de não imaginar o que se iria a vivenciar e o que esses educadores/cuidadores e as crianças poderiam revelar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fernando Donizete. O lúdico e a educação escolarizada da criança. *In: OLIVEIRA, M. L. (Org.). (Im)pertinências da educação: o trabalho educativo em pesquisa* [online]. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2009. Disponível em: <http://books.scielo.org>. Acesso em: 13 mai. 2017.

ALVES, Luciana; BIANCHIN, Maysa. O jogo como recurso de aprendizagem. **Revista Psicopedagogia**, [S. l.], v. 27, n. 83, p. 282-287, 2010. Disponível em: <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/210/o-jogo-como-recurso-de-aprendizagem>. Acesso em: 15 abr. 2018.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representações dos Educadores Sociais sobre os "Meninos de Rua". **Rev. Brasileira. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 77, n. 187, p. 497-524, set./dez. 1996. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1072/1046>. Acesso em: 10 out. 2017.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Como preparar trabalhos para curso de pós-graduação: noções práticas**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

AYRES, L. S. M *et al.* Abrigo e Abridados: Construções e Desconstruções de um Estigma. **Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 2, p. 420-433, ago. 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812010000200009. Acesso em: 23 nov. 2017.

BAPTISTA, Myrian Veras. Um olhar para a história. *In: BAPTISTA, Myrian Veras (Org.). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. 2. ed. São Paulo: Neca, 2010. Disponível em: <https://www.neca.org.br/wp-content/uploads/Livro7.pdf>. Acesso em: 12 de jul. 2017.

BARROS, Raquel de Camargo; FIAMENGHI JR., Geraldo A. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, p. 1267-1276, out. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-81232007000500024&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 out. 2017.

BERGER, Maria Virgínia Bernardi. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: a formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 18, p. 170-185, jun. 2005. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art17_18.pdf. Acesso em: 12 out. 2017.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLSONI-SILVA, Alessandra Turini; MARTURANO, Edna Maria. Práticas educativas e problemas de comportamento: uma análise à luz das habilidades sociais. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 7, n. 2, p. 227-235, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2002000200004>. Acesso em: 17 out. 2017.

BOLSONI-SILVA, A. T. *et al.* Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 17, n. 2, dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>. Acesso em: 10 out. 2017.

BORGES, M. E. N. A abordagem contemporânea sobre a cognição humana e as contribuições para os estudos de usuários da informação. **Cadernos BAD**, [S. l.], n. 2, p. 74-81, 2005. Disponível em: <https://www.bad.pt/publicacoes/index.php/cadernos/article/view/815/814>. Acesso em: 17 out. 2017.

BRASIL. **Lei nº 4.513, de 1º de dezembro de 1964**. Autoriza o Poder Executivo a criar a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor. Brasília, DF, 1964. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4513.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente**. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.242, de 12 de outubro de 1991**. Cria o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda). Brasília, DF, 1991. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8242.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de setembro de 1993**. Lei Orgânica da Assistência Social. Brasília, DF, 1993. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8742compilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 145, de 15 de outubro de 2004**. Política Nacional de Assistência Social. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/cnas/politica-e-nobs>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://www.sdh.gov.br/assuntos/criancas-e-adolescentes/programas/pdf/plano-nacional-de-convivencia-familiar-e.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BRASIL. **Orientações técnicas para serviços de acolhimento para crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://www.mds.gov.br/cnas/noticias/orientacoes_tecnicas_final.pdf. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 mai. 2016. Seção 1, n. 98, p. 44-46.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Cadastro Nacional de Crianças e Adolescentes Abrigadas**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/cnca/publico/>. Acesso em: 17 jul. 2017.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia no desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CABALLO, Vicente. **Manual de Avaliação e Treinamento das Habilidades Sociais**. São Paulo: Editora Santos, 2003.

CAMPOS, T. N.; DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. (Sobre)vivendo nas Ruas: Habilidades Sociais e Valores de Crianças e Adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 13, n. 3, p. 617-527, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722000000300019>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CARVALHO FILHO, Josué José de. **A Formação Docente na Amazônia Ocidental: Uma análise desde o estágio curricular supervisionado em educação física na UNIR**. 2015. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2015.

CASALI-ROBALINHO, I. G.; DEL PRETTE, Z. A. P. DEL PRETTE, A. Habilidades Sociais como Preditoras de Problemas de Comportamento em Escolares. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 31, n. 3, p. 321-330, set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-37722015032110321330>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CAVALCANTE, L. I. C. **Ecologia do cuidado: interações entre a criança, o ambiente, os adultos e seus pares em instituição de abrigo**. 2008. 510 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008. Disponível em: <http://ppgtpc.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/teses/Lilia%20Cavalcante%202008.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Abrigo para Crianças de 0 a 6 anos: Um Olhar sobre as Diferentes Concepções e suas Interfaces. **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, Fortaleza, v. 7, n. 2, p. 329-352, set. 2007a. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200006. Acesso em: 23 jun. 2017.

CAVALCANTE, L. I. C.; MAGALHÃES, C. M. C.; PONTES, F. A. R. Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. **Revista Aletheia**, Canoas, n. 25, p. 20-34, jun. 2007b. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000100003. Acesso em: 14 jun. 2017.

COMODO, C. N.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Intergeracionalidade das Habilidades Sociais entre Pais e Filhos Adolescentes. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 33, e33311, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v33/0102-3772-ptp-33-e33311.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2018.

COSCRATO, G.; PINA, J. C.; MELLO, D. F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paul. Enferm.**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 257-263, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-21002010000200017. Acesso em: 23 mai. 2018.

COSTA, Joana Simões de *et. al.* **Funções executivas e desenvolvimento infantil: habilidades necessárias para a autonomia**. São Paulo: FMCSV, 2016. Disponível em: http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/crianca_feliz/Treinamento_Multiplicadores_Coordenadores/Wp_FuncoesExecutivas.pdf. Acesso em: 10 de jun. 2017.

COUTO, Hergos Ritor Froes de. Manifestações Lúdicas: da Imaginação à Criatividade nos Espaços da Rua e da Escola. **Rev. Exitus**, v. 1, n. 1, 2011.

DALLABONA, Sandra Regina; MENDES, Sueli Maria Schmitt. O Lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar, uma forma de educar. **Rev. Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 1, n. 4, 2004.

DEL PRETTE, A. *et al.* Efeitos de uma intervenção sobre a topografia das habilidades sociais de professores. **Rev. Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v. 2, n. 1, p. 11-22, 1998. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571998000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jun. 2018.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia da Habilidades Sociais: terapia, educação e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. Um sistema de categorias de habilidades sociais educativas. **Paidéia**, [S. l.], v. 18, n. 41, p. 517-530, 2008.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Adolescência e fatores de risco: A importância das habilidades sociais educativas. *In*: HAASE, V. G.; FERREIRA, F. O.; PENNA, F. J. (Org.). **Aspectos biopsicossociais da saúde na infância e adolescência**. Belo Horizonte: Coopmed, 2009.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

DEL PRETTE, A., DEL PRETTE, Z. A. P. **Habilidades sociais: programas efetivos em grupo**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais: Vivências para o Trabalho em Grupo**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: Teoria e Prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Habilidades Sociais: Diversidade Teórica e suas Implicações**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Competência Social e Habilidades Sociais: Manual teórico e Prático**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FERREIRA, A. L.; ACIOLY-RÉGNIER, N. M. Contribuições de Henri Wallon à Relação Cognição e Afetividade na Educação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 36, p. 21-38, 2010. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155015820003>. Acesso em: 13 jun. 2017.

FREITAS, Lisane Nery. **Modo De Vida De Crianças Institucionalizadas**. 2010. 78 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)—Universidade Federal do Rio Grande do Sul,

Porto Alegre, 2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/28227>. Acesso em: 25 ago. 2017.

GARCIA TERÁN, M.; MORAN, V. E.; OLAZ, F. O. Dimensiones de las habilidades sociales como predictoras de las habilidades sociales académicas en universitarios. *In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE PSICOLOGÍA CLÍNICA Y DE LA SALUD*, 7., 2012, Córdoba. **Actas...** Córdoba: APICSA, 2012. Disponível em: <http://www.funveca.org/PDFs/Avances2012.pdf>. Acesso em: 9 mai. 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, A. P. S.; VIEIRA, M. F. Evolução dos Direitos da Criança e do Adolescente. **Revista III Encontro de Iniciação Científica e II Encontro De Extensão Universitária**, [S. l.], v. 3, n. 3, 2007. Disponível em: <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/revista/index.php/ETIC/article/viewArticle/1491>. Acesso em: 14 mai. 2017.

GOODNOW, J. J. From Household Practices to Parents' Ideas about Work. *In: HARKNESS, S.; SUPER, C. M. (Ed.). Parents' cultural belief systems: their origins, expressions and consequences*. New York: The Guilford Press, 1996.

GOMES, Christianne Luce. **Dicionário crítico do lazer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUARÁ, Isa Maria F. R. Abrigo Comunidade de Acolhida e Socioeducação. *In: BAPTISTA, Myrian Veras (Org.). Abrigo: comunidade de acolhida e socioeducação*. 2. ed. São Paulo: Neca, 2010.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. O nicho do desenvolvimento: uma conceituação na interface da criança e da cultura. **Revista Internacional de Desenvolvimento Comportamental**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 545-569, 1986. Disponível em: <http://journals.sagepub.com/doi/10.1177/016502548600900409>. Acesso em: 14 jul. 2017.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Introduction. *In: HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Parent's Cultural Beliefs Systems: their origins, expressions e consequences*. New York: The Guilford Press, 1996.

HARKNESS, S.; SUPER, C. M. Culture Structures the Enviroment for Development. **Human Development**, Storrs, Conn., v. 45, p. 270-274, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **População estimada – Santarém**, 2017. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/santarem/panorama>. Acesso em: 23 ago. 2017.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Infraestrutura social e urbana no Brasil: subsídios para uma agenda de pesquisa e formulação de políticas públicas**. Brasília: Ipea, 2010. 2 v.

IZAR, Juliana Gama. **O projeto pedagógico em abrigos**. 2007. 137 f. Monografia de Conclusão de Curso (Pedagogia)–Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

IZAR, Juliana Gama. **A práxis pedagógica em abrigos**. 2011. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-161330/es.php>. Acesso em: 15 ago. 2017.

JURDI, A. P. S.; SCRIDELLI, C. A ludicidade presente na vida das educadoras sociais: reflexos no trabalho com crianças abrigadas. **Cad. Ter. Ocup. UFSCar**, São Carlos, v. 22, n. 3, p. 551-560, 2014. Disponível em: <http://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/viewFile/864/569>. Acesso em: 23 ago. 2017.

JURDI, A. P. S. *et al.* Oficinas Lúdicas: Favorecendo Espaços de Encontro Para Crianças Abrigadas. **Revista Ciência em Extensão**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 62-71, 2014. Disponível em: http://ojs.unesp.br/index.php/revista_proex/article/viewFile/889/951. Acesso em: 14 ago. 2017.

KISHIMOTO, T. M. O Jogo e a Educação Infantil. **Pró-posições**, v. 6, n. 2, 1995.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Rev. Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, São Paulo, 2001.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito Coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa**. Ed. Rev. e Ampl. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Depoimentos e Discurso: uma proposta de análise em pesquisa social**. Brasília: Liber Livros, 2005.

LEONTIEV, Alexis. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Horizonte, 1978.

LEONTIEV, Alexis. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

LELLIS, Irani Lauer. **Cognições parentais: metas e estratégias de socialização econômica**. 2013. 139 f. (Doutorado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna. *In*: PORTO, Bernadete de Souza (Org.). **Educação e Ludicidade – Ensaios 02**. Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2002. p. 22-60.

MAGALHÃES, C. C.; COSTA, L. N.; CAVALCANTE, L. I. C. Percepção de Educadores de Abrigo: O seu Trabalho e a Criança Institucionalizada. **Revista Brasileira de Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 21, n. 3. 2011. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/jhgd/article/view/20034/22127>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MAGALHÃES, P. P.; MURTA, S. G. Treinamento de habilidades sociais em estudantes de psicologia: um estudo pré-experimental. **Rev. Temas em Psicologia da SBP**, Ribeirão Preto, v. 11, n. 1, p. 28-37, jun. 2003. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2003000100004. Acesso em: 15 set. 2017.

MANGRULKAR, L.; WHITMAN, C. V.; POSNER, M. **Enfoque de habilidade para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes**. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 2001.

MARCELINO, Nelson. Alguns Sinais para uma proposta utópica de educação: o Lazer como espaço para o lúdico. *In*: MARCELINO, Nelson. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1990.

MARCELLINO, N. C. O conceito de lazer nas concepções da educação física escolar - o dito e o não dito. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: CBCE, 2001.

MARCÍLIO, M. L. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil: 1726-1950. *In*: FREITAS, M. (Ed.). **História Social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 51-76.

MELLO, Suely Amaral. Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 83-104, jan./jun. 2007.

MELLO, Simone Guerresi de. O ambiente físico no qual vivem crianças e adolescentes em situação de abrigo. *In*: MORAIS, Maria da Piedade; COSTA, Marcos Aurélio. (Org.). **Infraestrutura Social e Urbana no Brasil: Subsídios para uma Agenda de Pesquisa e Formulação de Políticas Públicas**. Brasília: Ipea, 2010. 2 v.

MELZ, Júlia Inês; VAROTO; Fernando Azeredo. Atividades Recreativas na Educação Escolar: Importância no Desenvolvimento Integral das Crianças do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. **Revista Educação Física UNIFAFIBE**, v. 4, n. 3, 2015.

MILLER, S. A. Parents' beliefs about children's cognitive development. **Child Development**, [S. l], v. 59, p. 259-281, 1988.

MIRANDA, Simão. O Fascínio do jogo, a alegria de aprender. **Rev. Linhas Críticas**, v. 8, n. 14, 2002.

MORAES, V. L. C. de; RUBIO, J. de A. S. Cognição e Afeto se Entrelaçam no Processo de Ensino e Aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, São Roque, v. 3, n. 1, 2012. Disponível em: <http://docs.uninove.br/arte/fac/publicacoes/pdf/v3-n1-2012/Vera.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2017.

MOREIRA, V.; MONTEIRO, D. C. O Uso de Instrumentos e Procedimentos de Pesquisa Sobre Crenças: Promovendo Formação Reflexiva. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, p. 205-221, jun. 2010. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132010000100014>. Acesso em: 13 mai. 2017.

MOTTA, D.C. *et al.* Práticas Educativas Positivas Favorecem o Desenvolvimento da Empatia Em Crianças. **Revista Psicologia em Estudo**, v. 11, n. 3, p. 523- 532, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a07>. Acesso em: 15 jul. 2017.

MUDARRA, María J.; GARCIA-SALGUERO, Berta I. Habilidades Sociales y Éxito Académico: Expectativas de los Profesores De Educación Secundaria. **Revista Española de Orientación y Psicopedagogía**, [S. l], v. 27, n. 1, 2016.

MURTA, S. G.; DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Prevenção ao Sexismo e ao Heterossexismo entre Adolescentes: Contribuições do Treinamento em Habilidades de Vida e Habilidades Sociais. **Journal of child and adolescent Psychology**, Lisboa, n. 2, 2010.

OLIVEIRA, Ana Maria Faraco de. O Brincar e o Desenvolvimento Infantil. **Perspectiva**, Florianópolis, n. 22, 1995.

OLIVEIRA, Sonia Cristina de. **Brincadeiras de Crianças Abridadas Estudo Etnográfico em Instituição de Acolhimento**. 2014. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) –Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Cuiabá, 2014.

OLIVEIRA, Carla Mendes de; DIAS, Adiclecio Ferreira. A Criança e a Importância do Lúdico na Educação. **Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 13, n. 2, 2017.

ONGARI, B.; MOLINA, P. **A educadora de creche. Construindo suas identidades**. Tradução F. L. Ortale e I. P. Moreira. São Paulo: Cortez, 2003.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Life skills education for children and adolescents in schools**. Geneve: OMS, 1997.

PAIVA, Fernando Santana de; RODRIGUES, Marisa Cosenza. Habilidades de Vida: Uma Estratégia Preventiva ao Consumo de Substâncias Psicoativas no Contexto Educativo. **Rev. Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3. p. 672-684, 2008.

PEREIRA, Flávia Roberta dos Santos. A Criança Pequena, os Jogos e as Brincadeiras. **Temas Essenciais na Educação Infantil**, Salvador, v. 1, 2014.

PRADA, Cynthia Granja; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. Efeitos de um Programa de Práticas Educativas para monitoras de um abrigo infantil. **Rev. Brasileira Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 9, n. 1, 2007.

QUEIROZ, Norma Lucia Neris de; MACIEL, Diva Albuquerque; BRANCO, Angela Uchôa. Brincadeira e Desenvolvimento **Infantil**: Um Olhar Sociocultural Construtivista. **Rev. Paidéia**, v. 16, n. 34, 2006.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. **Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

RESENDE, Clara Duarte; COSTA, Célia Regina Bernardes. O Lúdico na Educação Infantil e suas Interfaces com a Psicomotricidade. **Rev. Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. v.1, n. 2, 2017.

RIBAS, Rodolfo de Castro Jr. **Cognições de mães brasileiras acerca da paternidade e do desenvolvimento humano**: uma contribuição ao estudo da psicologia parental. 2002. Tese (Doutorado)–Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

RIBAS, Rodolfo de Castro Jr.; SEIDL-DE-MOURA, Maria Lucia; BORNSTEIN, Marc H. Cognições Maternas Acerca da Maternidade e do Desenvolvimento Humano: Uma Contribuição ao Estudo da Psicologia Parental. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 104-113, 2007.

RIBEIRO, Dione Viégas de Almeida; AZEVEDO, Renata Cruz Soares de; TURANO, Egberto Ribeiro. Por que é relevante a ambientação e a aculturação visando pesquisas qualitativas em serviços para dependência química? **Ciênc. saúde coletiva [online]**, v. 18, n. 6, 2013.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**: percurso histórico e desafios do presente. São Paulo: Loyola, 2004.

ROLIM, A. A. M.; GUERRA, S. S. F.; TASSIGNY, M. M. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Rev. Humanidades**, Fortaleza, v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. Disponível em: <http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%20vygotsky.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ROSIN-PINOLA, Andréa Regina; DEL PRETTE, Zilda Aparecida Pereira. Inclusão Escolar, Formação de Professores e a Assessoria Baseada em Habilidades Sociais Educativas. **Rev. Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 20, n. 3, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n3/02.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2017.

ROSIN-PINOLA, A. R. *et al.* Ensinando habilidades sociais educativas para professores no contexto da inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 59, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28430>. Acesso em: 30 jun. 2017.

SAMEROFF, A. A Unified Theory of Development: A Dialectic Integration of Nature and Nurture. **Revista Child Development**, v. 81, 2010.

SANTANA, F. M. N.; HAMMES, C. C.; SILVA, N. L. Ludicidade e o Contexto Cultural Diversificado: Contribuições e Desafios no Processo Ensinar & Aprender. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPIFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 3, p. 37-49, 2016. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/deaint/article/view/2814>. Acesso em: 17 out. 2017.

SANTARÉM. Secretaria Municipal do Trabalho e Assistência Social. **Projeto Político Pedagógico da Casa de Acolhimento Reviver – CAR**. Santarém: Semtrans, 2014.

SCARPINELLI, Daniela; MATTOS, Gabriel Gonçalves. A Importância de Atividades Lúdicas no Desenvolvimento Cognitivo de Crianças na Pré-Escola de 3 a 6 Anos. **Rev. Científica de Psicologia**, v. 24, n. 1, 2015.

SEIDL-DE-MOURA, M. L. *et al.* Conhecimento sobre desenvolvimento infantil em mães primíparas de diferentes centros urbanos do Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 9, n. 3, p.

421-429, 2004. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2004000300004>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SILVA, Gerson Heidrich da. Educador social: uma identidade a caminho da profissionalização? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n3/05.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.

SILVA, Raimundo Arão. **Cognições Parentais: Crenças, Metas e Estratégias de Socialização de Mães Primíparas**. 2008. 141 f. Dissertação (Mestrado em Teoria e Pesquisa do Comportamento) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências, Belém, 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/1923>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SILVA, Thaciana Araújo da; CAVALCANTE, Lilia Iêda Chaves. Habilidades Sociais e Características Pessoais em Escolares de Belém. **Rev. Psicologia: Reflexão e Crítica**, [S. l.], v. 28, n. 4, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201528424>. Acesso em: 13 nov. 2017.

SIMONETTI, Luciane. **O que é Desenvolvimento Cognitivo?** [S. l.], 2012. Disponível em: <https://cienciadocerebro.wordpress.com/2012/09/05/o-que-e-desenvolvimento-cognitivo/>. Acesso em: 13 mai. 2017.

SOARES, Ilma Maria Fernandes. **Se der a gente brinca: crenças de professores sobre ludicidade e atividades lúdicas**. 2005. 249 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005. Disponível em: <http://www.repositorio.ufba.br:8080/ri/handle/ri/11075>. Acesso em: 30 de nov. 2017.

STIELER, Pedro. **Cognição, desenvolvimento e aprendizagem**. Santo Ângelo: Uníntese, 2012.

TEIXEIRA, Hélio. **Teoria do Desenvolvimento Cognitivo de Lev Vygotsky**. [S. l.], 2015. Disponível em: www.helioteixeira.org/ciencias-da-aprendizagem/teoria-do-desenvolvimento-cognitivo-de-lev-vygotsky. Acesso em: 13 mai. 2017.

TEIXEIRA, S. R. S.; BARCA, A. P. A. Teoria Histórico-Cultural e Educação Infantil: concepções para orientar o pensar e o agir docentes. *In*: COSTA, S. A.; MELLO, S. A. (Org.). **Teoria histórico-cultural na educação infantil: conversando com professoras e professores**. Curitiba: CRV, 2017.

TORRES, Diana de Farias. A Educação de Crianças Residentes em Abrigos. **Revista Interação**, São Paulo, v. 1, n. 15, p. 50-62, 2015. Disponível em: http://vemprafam.com.br/wp-content/uploads/2016/11/5_Educacao-de-criancas-residentes-em-abrigos.pdf. Acesso em: 24 mai. 2017.

VASCONCELOS, Dalila Castelliano de. **Cognições de Mães, Pais e Educadores sobre Desenvolvimento Infantil e Gênero**. 2017, 280 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/9119/2/arquivototal.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

VECTORE, Célia; CARVALHO, Cíntia. Um Olhar sobre o Abrigamento: A Importância dos Vínculos em Contexto de Abrigo. **Rev. Sem. da Ass. Bras. de Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 12, n. 2, p. 441-449, 2008. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200015>. Acesso em: 23 jul. 2017.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas, III** (Incluye Problemas del desarrollo de la psique). Madrid: Aprendizaje Visor, 2000.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

WALLON: o educador integral. [S. l.], 2013. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wallon-educador-integral-2/>. Acesso em: 13 mai. 2017.

ANEXO A - CARTA DE ACEITE DA INSTITUIÇÃO DE ACOLHIMENTO**SECRETARIA MUNICIPAL
DE TRABALHO
E ASSISTÊNCIA SOCIAL****PREFEITURA DE
SANTARÉM****DEPARTAMENTO DE PROTEÇÃO ESPECIAL – DPE****CARTA DE ACEITE**

Declaramos, em nome da Secretaria de Trabalho e Assistência Social, que autorizamos a realização da Pesquisa de Campo - Levantamento de Dados na **Casa de Acolhimento Reviver**, a qual subsidiará o desenvolvimento da Monografia de Mestrado da acadêmica **Andréa Imbiriba da Silva**, da Universidade Federal do Oeste do Pará, sobre o tema: **“Cognições sobre recreação e habilidades de vida: um estudo com cuidadores/educadores de crianças abrigadas em Santarém”**, sob a orientação da Prof^a. Dra. Irani Lauer Lellis.

No ensejo, informamos ao equipamento **Casa de Acolhimento Reviver**, vinculado à esta Secretaria, o nosso consentimento acerca do desenvolvimento do referido questionário. Ratificamos a importância e imprescindibilidade do sigilo da identidade das informantes, e a garantia de que os resultados serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Agradecemos, por derradeiro, a escolha do nosso equipamento, e colocamo-nos à disposição para colaborar, a fim de que possamos, conjuntamente, fortalecer o SUAS (Sistema único de Assistência Social) no Município de Santarém.

Santarém/Pará, 02 de outubro de 2017.

Celsa Maria Gomes de Brito Silva
Secretária Municipal de Trabalho e Assistência Social
Decreto 007/2017 - SEMGOF

ANEXO B – APROVAÇÃO EM COMITÊ DE ÉTICA

INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: COGNIÇÕES SOBRE RECREAÇÃO E HABILIDADES DE VIDA: UM ESTUDO COM CUIDADORES/EDUCADORES DE ABRIGO.

Pesquisador: Irani Lauer Lellis

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 79407317.7.0000.8070

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Universidade Federal do Oeste do Pará

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.569.958

Apresentação do Projeto:

Trata-se de reavaliação de protocolo de pesquisa, devido a verificação de pendências na primeira submissão.

Os pesquisadores se propõe a Analisar as cognições da equipe de cuidadores/educadores sobre a influência das atividades recreativas no desenvolvimento das habilidades de vida da criança abrigada.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

- Analisar as cognições da equipe de cuidadores/educadores sobre a influência das atividades recreativas no desenvolvimento das habilidades de vida da criança abrigada.

Objetivo Secundário:

- Levantar o perfil sociodemográfico dos cuidadores/educadores do Centro de Acolhimento Reviver;
- Identificar os tipos de atividades recreativas

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344

Bairro: CARANAZAL

CEP: 68.040-100

UF: PA

Município: SANTAREM

Telefone: (93)3529-1763

E-mail: cep@iespes.edu.br

**INSTITUTO ESPERANÇA DE
ENSINO SUPERIOR / IESPES**



Continuação do Parecer: 2.569.958

sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1008899.pdf	03/01/2018 16:22:59		Aceito
Outros	CartaResposta.doc	03/01/2018 16:22:10	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
Cronograma	Cronogramamodificado.docx	03/01/2018 16:21:16	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEmodificado.doc	03/01/2018 16:18:44	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
Outros	CurriculoLattes.pdf	18/10/2017 11:35:58	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracaodados.pdf	18/10/2017 09:38:07	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	13/10/2017 15:19:21	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projetodepesquisa.docx	10/10/2017 16:23:15	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Cartadeaceite.pdf	10/10/2017 15:08:07	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/10/2017 15:02:21	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	10/10/2017 14:59:47	ANDREA IMBIRIBA DA SILVA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: AV. DEPUTADO ICOARACI NUNES, 3344
Bairro: CARANAZAL **CEP:** 68.040-100
UF: PA **Município:** SANTAREM
Telefone: (93)3529-1763 **E-mail:** cep@iespes.edu.br

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

Este questionário tem como objetivo coletar dados para o desenvolvimento do estudo de investigação, dirigido aos cuidadores/educadores que desenvolvem suas atividades laborais no Centro de Acolhimento Reviver em Santarém-PA.

DATA: _____ ENTREVISTADOR: _____ CÓDIGO: _____

A. DADOS PESSOAIS:

1. Nome: _____
2. Data de Nascimento: _____ Idade: _____
3. Naturalidade: _____
4. Escolaridade: _____ Completo () Incompleto ()
Se parou de estudar, em que série parou? _____
5. Graduação: _____
6. Pós-graduação: () Sim () Não Curso? _____
7. Possui filhos: () Sim () Não Em caso positivo, quantos? _____
8. Telefone: _____
9. Bairro: _____

B. DADOS PROFISSIONAIS:

10. Qual é a sua situação funcional?
() Concursado () Efetivo () Temporário () Contratado () Voluntário
Outro: _____
11. Em que ano começou a trabalhar na instituição de acolhimento? _____
12. Qual a função que ocupava? _____
13. Que tipo de atividade realizava? _____
14. Hoje, você ainda ocupa a mesma função? () Sim () Não
15. Desenvolve a mesma atividade? () Sim () Não
16. No momento, você exerce outra atividade profissional? () Sim () Não
Se sim, qual? _____

17. Antes de trabalhar na instituição, você já desenvolveu atividades profissionais similares com crianças? (indicar atividades profissionais que envolviam o cumprimento de uma rotina de educador/cuidador).

Atividade	Tempo que desenvolveu a atividade
Não, é o meu primeiro trabalho.	
Sim, já trabalhei em instituições de acolhimento para crianças	
Sim, em creche.	
Sim, em unidade de educação infantil.	
Sim, em escolas, nas séries iniciais do ensino fundamental.	
Sim, como babá (trabalho contínuo).	
Sim, como baby-sitter (trabalho eventual).	
Outras atividades. Especificar:	

18- Antes de trabalhar na instituição, você já desenvolveu atividades profissionais similares com adolescentes? (indicar atividades profissionais que envolviam o cumprimento de uma rotina de educador/cuidador)

Atividade	Tempo que desenvolveu a atividade
Não, é o meu primeiro trabalho.	
Sim, já trabalhei em instituições de acolhimento para adolescentes.	
Sim, em unidades de medida socioeducativa. Qual?	
Sim, em escolas, nas séries do ensino médio.	
Sim, em projetos socioculturais.	
Outras atividades. Especificar:	

19- Nos últimos dois anos, você frequentou algum curso de atualização ou capacitação profissional para aprimorar seu trabalho?

() Não () Sim

Em caso positivo, quais?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

C. DADOS SOBRE A SATISFAÇÃO COM A PROFISSÃO

20. Quais são as fontes de informação que você utiliza para exercer e aprimorar o seu trabalho na instituição? (Coloque em ordem de importância, marcando o número 1 na principal fonte, 2 na segunda mais importante, e assim por diante, até o 9):

- () A observação do comportamento das colegas
- () A formação escolar básica
- () A experiência e a prática profissional
- () Os cursos de atualização com técnicos ou especialistas
- () Os livros e revistas, eventual documentação relativa a acolhimento
- () Internet (sites, redes sociais)
- () A troca de ideias com as colegas no grupo de trabalho
- () A observação do comportamento dos pais
- () A sua experiência pessoal e familiar

21. Pensando no seu trabalho na instituição de acolhimento, poderia nos dizer qual o grau de satisfação para cada uma das características mencionadas abaixo? (Responda a cada uma de acordo com as seguintes modalidades: muito insatisfeito = 1; insatisfeito = 2; nem satisfeito nem insatisfeito = 3; satisfeito = 4; muito satisfeito = 5).

Características	1	2	3	4	5
O ambiente físico (espaço, mobília, equipamentos e decoração)					
O horário de trabalho (escalas, plantões)					
O relacionamento com as colegas de trabalho					
O tipo de trabalho desenvolvido					

O cuidar de crianças e/ou adolescentes na faixa etária que trabalha na instituição.						
A estabilidade no emprego						
O reconhecimento dos pais e demais familiares da criança e/ou adolescentes						
A possibilidade de escolher livremente seu modo de trabalhar						
O aspecto educativo do trabalho						
O reconhecimento da coordenação da instituição de acolhimento						
O salário						

22. Pensando no seu trabalho na instituição, indique o que você pensa para o seu futuro como educador? (Indicar uma só resposta, assinalando o parêntese correspondente).

- () Continuar sendo educador da instituição
 () Mudar completamente o tipo de trabalho
 () Fazer um concurso para mudar de função na instituição
 () Aposentar-se assim que possível
 () Pedir transferência para outras unidades de acolhimento
 () Trabalhar com outras modalidades de cuidado e educação
 () Outros. Qual? _____

23. Em geral, o trabalho de educador de instituição é considerado cansativo. Indique em ordem de importância os aspectos mais cansativos para você. (Atribuir o número 1 ao aspecto mais cansativo, o número 2 ao segundo mais cansativo, e assim por diante até o número 7).

- () O esforço físico
 () A atenção contínua
 () As emoções intensas no relacionamento com as crianças e/ou adolescentes
 () A comunicação com os pais
 () Os turnos de trabalho
 () A falta de colaboração entre as colegas de trabalho
 () O relacionamento com a coordenação da instituição

24. Indique o grau de influência que o educador pode ter nos seguintes aspectos do desenvolvimento da criança e/ou adolescentes no ambiente de acolhimento: (Responda a cada uma de acordo com as seguintes modalidades: nenhuma influência = 1; pouca influência = 2; nenhuma influência nem pouca influência = 3; influência suficiente = 4; muita influência = 5).

O educador exerce influência sobre:	1	2	3	4	5
Curiosidade					
Capacidade de relacionar-se com os outros					
Segurança					
Capacidades lógicas e de raciocínio					
Autonomia					
Obediência					
Concentração					
Colaboração com as crianças e/ou adolescentes da mesma idade					
Controle das emoções					

25. Quais das atividades abaixo você desenvolve com as crianças e/ou adolescentes na instituição? (Indicar uma ou mais respostas, assinalando o parêntese correspondente).

- () Atividades que envolvem movimento e música (dança, teatro, canto, instrumentalização/violão, flauta, etc.);
- () Atividades de arte (desenho livre, pintura, colagem, modelagem)
- () Atividades/brincadeiras dirigidas (jogos: cemitério, bandeirinha, cabo de garro, dominó, dama, baralho, etc.);
- () Atividades/brincadeiras não dirigidas (deixa a criança e/ou adolescente livre)
- () Leitura de histórias
- () Atividades esportivas (vôlei, futebol, futsal, capoeira, basquete, etc.);
- () Atividade de lazer (assistir filmes, artesanato, acompanhar em festas e shows)
- () Outras

Especifique: _____

26. De modo geral o que observa em relação às práticas de cuidado na instituição que você trabalha. (Responda a cada uma das questões de acordo com as seguintes modalidades: nunca = 1; poucas vezes =2; nem poucas nem muitas vezes=3; muitas vezes= 4; sempre = 5).

Com que frequência o (a) educador (a)...	1	2	3	4	5
26.1 Recebe as crianças e/ou adolescentes em sua chegada a instituição de maneira calorosa e afetuosa					
26.2 Prepara (acompanhar, encorajar, organizar) as crianças e/ou adolescentes para a sua saída (desligamento) da instituição de maneira calorosa e afetuosa					
26.3 Senta com as crianças e/ou adolescentes e usa o tempo da refeição (café, almoço, lanche, jantar) para aprendizagem.					
a) Fala o nome dos alimentos					
b) Encoraja as crianças pequenas a falarem					
c) Incentiva a criança a se alimentar sozinha					
d) Incentiva a criança e/ou adolescente a ter uma alimentação saudável					
e) Experimentar e/ou conhecer novos alimentos					
f) Pergunta sobre preferências de alimentos					
g) Outros. Especifique: _____					

26.4 Ajuda as crianças e/ou adolescentes a relaxar e a dormir	1	2	3	4	5
a) Canta					
b) Coloca música calma					
c) Faz carinho					
d) Conta histórias					
e) Dá atenção individualizada quando a criança e/ou adolescente está com dificuldade para dormir					
f) Incentivam que a criança e/ou adolescentes arrume a própria cama					
g) Outros. Especifique: _____					

26.5 Traz as crianças e/ou adolescentes que não se locomovem para fora do berço/cama ou com desenvolvimento atípico para que brinquem, com supervisão e perto dos outros visando o desenvolvimento da:	1	2	3	4	5
a) Locomoção					
b) Linguagem					
c) Interação social					

d) Outros. Especifique:					
-------------------------	--	--	--	--	--

26.6 Geralmente sabe mediar e apaziguar as interações de conflito	1	2	3	4	5
a) Intervém em agressões físicas, verbais e gestuais					
b) Media as brigas relacionadas a dificuldades nas relações afetivas (namoro, paquera e amizades).					
c) Media os conflitos advindos de pegar os pertences do outro.					
d) Intervém em situações de bullying					
e) Outros. Especifique:					

26.7 Serve de referência para interações sociais positivas	1	2	3	4	5
a) Demonstrar carinho no toque, no olhar, no tom de voz					
b) Incentivar a participação no cuidado das crianças e/ou adolescentes das maiores para com os menores					
c) Incentivar a colocação de limites					
d) Outros. Especifique:					

26.8 Incentiva a construção e manutenção dos vínculos da criança com	1	2	3	4	5
a) Grupos de irmãos dentro da instituição					
b) Com os pais ou responsáveis					
c) Com a família extensa (avós, tios, primos ou outros parentes)					
d) Em caso de adoção, os pais adotivos					
e) Outros. Especifique:					

27. Reflita e avalie a relação entre experiência de trabalho como educador/cuidador e a experiência como mãe e/ou pai no cuidado (Responda a cada uma das questões de acordo com as seguintes modalidades: nunca = 1; poucas vezes = 2; nem poucas nem muitas vezes=3; muitas vezes= 4; sempre = 5).

Experiência	1	2	3	4	5
O educador que é mãe e/ou pai entende melhor as exigências das crianças e/ou adolescentes e dos pais					
Ter filhos ajuda apenas em certos aspectos práticos (reconhecer as doenças, trocar fraldas, etc.)					
A condição de maternidade e/ou paternidade interferem negativamente no exercício da profissão					

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA**ROTEIRO DE ENTREVISTA DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO**

CÓDIGO IDENTIFICADOR DO CUIDADOR/EDUCADOR: _____

TEMA: Cognições de educadores/cuidadores de instituição de acolhimento sobre atividades lúdicas e habilidades sociais

OBJETIVO DA PESQUISA: Investigar as cognições da equipe de educadores/cuidadores sobre atividades lúdicas no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças acolhidas.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

01. Dentro da proposta pedagógica da casa de acolhimento quais as atividades desenvolvidas?
02. Para você o que são atividades lúdicas?
03. São desenvolvidas atividades lúdicas na casa de acolhimento? Quais?
04. O que você pensa sobre o desenvolvimento de atividades lúdicas no contexto da casa de acolhimento?
05. Como você acha que devem acontecer as atividades lúdicas na casa de acolhimento?
06. Quando eu falo de habilidades sociais, o que passa na sua cabeça?
07. O que você acha do desenvolvimento das habilidades sociais nas crianças da casa de acolhimento?
08. Quais habilidades sociais você considera importantes para as crianças desenvolverem?
09. Como você acha que devem ser desenvolvidas as habilidades sociais na infância?
10. O que você pensa que pode ser feito para que as habilidades sociais sejam desenvolvidas pela criança?
11. Você acha que as atividades lúdicas têm relação com o desenvolvimento de habilidades sociais?

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Cognições de Educadores/Cuidadores de Instituição de Acolhimento
Sobre Atividades Lúdicas e Habilidades Sociais

Responsável: Andréa Imbiriba da Silva e Irani Lauer Lellis

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa acima intitulada, esta pesquisa tem como responsáveis as pesquisadoras Andréa Imbiriba da Silva e Irani Lauer Lellis, respectivamente, mestranda e orientadora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará.

Este projeto tem o objetivo de: investigar as cognições da equipe de educadores/cuidadores sobre atividades lúdicas no desenvolvimento das habilidades sociais das crianças abrigadas.

Para tanto, será necessário realizar os seguintes procedimentos: a minha participação no referido estudo será no sentido de responder a um questionário e a entrevista sobre minha trajetória profissional formativa e cognições acerca do tema investigado. Por isso, estou consciente de que a fidelidade e veracidade das informações aqui prestadas serão tratadas com a mais absoluta responsabilidade, no intuito de elucidar o objetivo geral deste estudo.

Durante a execução do projeto os riscos que a pesquisa pode apresentar referem-se aos instrumentos que podem ser considerados como possíveis causadores de desconfortos quando se fala em relação à formação e ao contexto social, de modo que há possibilidade de experimentação de níveis incomuns de retraimentos, causados por prováveis experiências negativas relacionadas aos ambientes da casa de acolhimento. Como forma de amenizar desconfortos, as entrevistas serão realizadas em local apropriado e reservado, e em horário mais conveniente para o participante, a entrevista será gravada, transcrita e analisada, a gravação será mantida sobre a guarda da pesquisadora até o término da pesquisa, após será descartada. Pretende-se com esta pesquisa dar voz para que estes sujeitos pesquisados possam se expressar, além de possibilitar um conhecimento mais amplo sobre as experiências vivenciadas por estes educadores/cuidadores.

Serão informados aos participantes da pesquisa todos os processos e procedimentos de maneira clara e objetiva, além de proporcionar um momento favorável à reflexão coletiva.

Após ler e receber explicações sobre a pesquisa, você tem o direito de: receber cópia

do TCLE e resposta a qualquer pergunta e esclarecimento sobre os procedimentos, riscos, benefícios e outros relacionados à pesquisa; retirar o consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo; não ser identificado e ser mantido o caráter confidencial das informações relacionadas à privacidade.

Para maiores esclarecimentos, entrar em contato com Andréa Imbiriba da Silva, por meio do número de telefone (93) 99110-0024, ou em caso de dúvidas, reclamação ou qualquer tipo de denúncia com relação ao projeto de pesquisa deve-se procurar Irani Lauer Lellis – Orientadora da Pesquisa – fone: (93) 99975-0434, e-mail: iranilauer@gmail.com.

Em caso de dúvidas com relação aos aspectos éticos, dirigir-se ao comitê de ética do Instituto Esperança de Ensino Superior, localizado Av: Deputado Icoaraci Nunes, nº 3344, Caranazal, CEP 68040-100, fone 3529 1763, e-mail cepiespes@gmail.com, em caso de dúvidas ou notificação de acontecimentos não previstos.

Eu, _____, declaro estar ciente do anteriormente exposto e concordo voluntariamente em participar desta pesquisa, assinando este consentimento em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Santarém - PA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do participante da pesquisa

Eu, _____, declaro que forneci todas as informações referentes à pesquisa ao participante, de forma apropriada e voluntária.

Santarém-PA, ____ de _____ de _____.

Assinatura do pesquisador

Contato do pesquisador (93) 99110-0024