

SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE ACOLHIMENTO SOBRE A ESCOLA

CHILDREN'S PERCEPTIONS OF SCHOOL IN INSTITUTIONAL CARE

Frida Serafina Franke de Lima

ORCID 0000-0003-1014-0202

Curso de Psicologia, Associação Catarinense de Ensino
Joinville, Brasil.
fridajlle@gmail.com

Elaine Laumann

ORCID 0000-0002-7785-4819

Curso de Psicologia, Associação Catarinense de Ensino
Joinville, Brasil.
elaine.laumann@ace.br

Luana Maris Borri

ORCID 0000-0003-3948-9280

Curso de Psicologia, Centro Universitário Católica de Santa Catarina
Joinville, Brasil
luana.borri@catolicasc.org.br

Resumo. Este trabalho é resultado de uma pesquisa que teve como objetivo compreender os sentidos atribuídos por crianças em situação de acolhimento institucional sobre a escola. Participaram da pesquisa quatro crianças com idades entre 7 e 12 anos. Para coleta de dados foram realizadas observações participantes, entrevistas semiestruturadas e desenho comentado. Para a análise dos dados foi utilizada a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), com base no referencial teórico da Psicologia Histórico-Cultural. A partir da análise dos dados coletados, empreendeu-se a construção de três categorias, sendo: 1) Afetividade, vínculos e pertencimento: será que tenho espaço aqui?; 2) O lúdico no processo de aprendizagem e desenvolvimento, um caminho possível; 3) Vivências conflituosas na escola. As considerações apresentadas neste estudo pretendem contribuir para a discussão sobre os sentidos que a criança em situação de acolhimento atribui à escola, sem esgotar as discussões que emergem sobre esse tema. A pesquisa nos permitiu (re)conhecer a importância do afeto e da criação de vínculos no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chaves: Criança. Acolhimento Institucional. Educação. Psicologia.

Abstract. This study is based on research that aimed to understand the meanings attributed to school by children in institutional care. Four children aged 7 to 12 participated in the research. Data was collected through participant observations, semi-structured interviews, and drawing with commentary. For data analysis, we used Bardin's (2011) content analysis methodology, based on the theoretical framework of Cultural-Historical Psychology. Based on the analysis of the data, we constructed three categories: 1) Affectivity, Bonds, and Belonging: Is There a Place for Me Here?; 2) Playfulness in the Learning and Development Process, a Possible Path; 3) Conflicting Experiences at School. The considerations presented in this study are intended to contribute to the discussion about the meanings that children in institutional care attribute to school, without exhausting the discussions that emerge on this topic. The research allowed us to (re)cognize the importance of affection and the creation of bonds in the teaching-learning process.

Keywords: Child. Institutional Care. Education. Psychology.

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa objetivou compreender os sentidos atribuídos por crianças entre 7 e 12 anos em situação de acolhimento institucional, regularmente matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental, sobre a escola.



Br. J. Ed., Tech. Soc., v.18, n.3, Jul-Sep, p.718-730, 2025

DOI <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v18.n3.718-730>

ISSN 2316-9907

Sentido e significado são conceitos centrais da presente pesquisa. A partir da Teoria Histórico-Cultural, Oliveira (1997, p. 50) entende-se que “o significado propriamente dito refere-se ao sistema de relações objetivas que se formou no processo de desenvolvimento da palavra, consistindo num núcleo relativamente estável de compreensão da palavra, compartilhado por todas as pessoas que a utilizam”, dessa forma, o significado de uma palavra se apresenta de forma mais uniforme e exata. O sentido, por sua vez, “refere-se ao significado da palavra para cada indivíduo, composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo” (Oliveira, 1997, p. 50). Ou seja, os sentidos atribuídos pelos sujeitos representam as diferentes interpretações que cada pessoa realiza, conforme as vivências de cada sujeito, assim como a cultura e sociedade em que se está inserido.

Para iniciar as reflexões sobre os sentidos e significados que a criança em situação de acolhimento atribui à escola, buscou-se conhecer o que diz a legislação brasileira sobre o acolhimento de crianças e adolescentes. O Acolhimento Institucional de crianças e adolescentes como medida provisória e excepcional foi instituído no Brasil com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), sob a Lei nº 8.069/1990. Antes do ECA as instituições que acolhiam crianças eram chamadas de orfanatos, educandários ou internato de menores e funcionavam em modelo asilar, embora as crianças, em quase sua totalidade, tivessem famílias. A nova denominação de abrigo prevista no ECA teve por objetivo “rever e recriar diretrizes e posturas no atendimento à criança e ao adolescente” (Rizzini; Rizzini, 2004, p. 51).

A aprovação do ECA representou um novo olhar às crianças e adolescentes, que passam a ser vistos como sujeitos de direito, sendo um dos direitos fundamentais à convivência familiar e comunitária em ambiente que garanta o seu desenvolvimento integral, prezando pela não ruptura dos vínculos (Brasil, 1990). No caso da impossibilidade da manutenção dos vínculos na família de origem, nuclear ou ampliada, o Estado é o responsável pelo desenvolvimento de programas e estratégias para a constituição de novos vínculos que garantam o direito à convivência familiar e comunitária conforme estabelece o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária - PNCFC (Brasil, 2006).

As Casas Lares - local onde foi realizada a pesquisa de campo - compõem um dos serviços de acolhimento que estão em consonância com o documento de Orientações Técnicas: Serviços de Acolhimento para Crianças e Adolescentes (Brasil, 2009). Assemelham-se a uma residência comum, porém temporária, com capacidade máxima de 10 crianças e adolescentes em idades de 0 a 18 anos incompletos, e nas quais pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador residente, prestando cuidados a crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida protetiva de abrigo (Brasil, 2009).

A educação é um direito assegurado constitucionalmente¹ para todas as pessoas, desta forma, crianças e adolescentes em situação de acolhimento devem estar matriculados em instituições educativas. Este é um marco importante na vida da criança, momento em que ela se depara com novos modos de compreender o mundo, levando em conta direitos e deveres expressos nas vivências sociais. Surge nas crianças o desejo de estarem juntas, de brincar, de cumprir as tarefas sociais, tornando a escola um dos principais espaços de aprendizagem e desenvolvimento: “na escola a criança tem deveres a cumprir, tarefas a executar e, pela primeira vez em seu desenvolvimento, tem a impressão de estar realizando atividades verdadeiramente importantes” (Facci, 2004, p. 70).

¹ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)



Com base na compreensão da teoria histórico-cultural, as condições concretas para que ocorra o desenvolvimento não são iguais para todos os sujeitos, visto que cada sujeito está inserido em culturas diferentes. As transformações que acontecem no desenvolvimento infantil ocorrem em função das relações que a criança estabelece com o seu campo social e pelas mediações culturais possibilitadas em diferentes contextos, sendo que a criança se apropria das experiências da humanidade através da atividade principal do desenvolvimento humano. Assim, comprehende-se o estudo como a atividade principal da criança em idade escolar, servindo como intermediário de todo o sistema de relações da criança (Facci, 2004).

A partir desses apontamentos, este trabalho buscou compreender os sentidos atribuídos por crianças em situação de acolhimento sobre a escola, por meio das narrativas das próprias crianças. Para alcançar este objetivo, outros três objetivos específicos foram delineados: a) analisar como se estabelece a relação entre a criança em situação de acolhimento e a escola pela perspectiva da criança; b) conhecer os sentidos e significados que a criança abrigada atribui à escola; c) identificar como o processo de acolhimento impacta no desempenho escolar.

Desta forma, apresenta-se a descrição dos procedimentos utilizados para a realização da pesquisa, seguindo com a discussão dos resultados por meio de três categorias de análise: 1) Afetividade, vínculos e pertencimento: será que tenho espaço aqui?; 2) O lúdico no processo de aprendizagem e desenvolvimento: um caminho possível; 3) Vivências conflituosas na escola.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada possui abordagem qualitativa, ocupando-se da compreensão dos sentidos produzidos por crianças em situação de acolhimento acerca da escola; caracterizou-se como exploratória, buscando familiaridade com o problema e pela possibilidade de constituir hipóteses.

Destaca-se que a presente pesquisa esteve de acordo com os princípios éticos das resoluções 466/212 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2013; 2016) e obteve aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o Parecer de nº 5.384.604. Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, apresentou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE²) para a coordenadora da Casa Lar, sendo firmado o aceite do termo, buscou-se dentre as crianças acolhidas as que preenchiam os critérios de inclusão, a saber: crianças de ambos os sexos, com idade entre 6 e 12 anos, regularmente matriculadas nos anos iniciais (1º ao 5º ano) do ensino fundamental.

Desta forma, participaram da pesquisa quatro crianças na faixa etária entre 7 e 12 anos de idade, que estavam em situação de acolhimento em duas Casas Lares do município de Joinville/SC, e regularmente matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental. Para as crianças foi apresentado, de maneira individual e em formato de história em quadrinhos, o Termo de Assentimento³, ao qual concordaram voluntariamente. Ressaltamos que para preservar o anonimato das crianças, seus nomes foram substituídos por nomes fictícios escolhidos pelas próprias crianças participantes da pesquisa.

Para o levantamento das informações, utilizou-se da observação participante, técnica que conforme Martins (1996) possibilitou a inserção da pesquisadora no cotidiano das crianças a fim de compreender a organização da instituição, bem como as relações estabelecidas naquele espaço. Também foi utilizado a técnica da entrevista semiestruturada (Triviños, 1987) como um dos principais meios para a coleta de dados. Durante as entrevistas foi utilizado como recurso a produção de desenhos, tendo como propósito estimular as narrativas das crianças.

² RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 - II.23

³ RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012 - II.24



Entendemos que são narrativas porque se organizam, entre uma situação inicial e uma situação final, compondo, assim, um começo, um meio e um fim (Conti, Sperb, 2010).

O primeiro contato da pesquisadora com o campo teve o objetivo de estabelecer vínculos com os sujeitos da pesquisa, marcada por processos de observação-participante. As observações ocorreram semanalmente em horários e períodos organizados em conjunto com a assistente social da instituição.

O processo de levantamento das informações por meio das entrevistas ocorreu durante quatro encontros realizados separadamente com cada criança, uma vez por semana, num espaço reservado dentro da Casa Lar. O primeiro encontro foi norteado, puramente, pela observação participante e os encontros posteriores foram destinados para as entrevistas semiestruturadas, conforme os eixos temáticos das entrevistas: 1) A relação da criança com a escola atual; 2) Escola(s) anterior(es): processo de mudança, e 3) Como a criança imagina uma escola ideal (escola dos sonhos).

As entrevistas foram gravadas em forma de áudio, com o uso de um gravador externo, e posteriormente transcritas, sendo que todos os documentos gerados por esta pesquisa estão sob guarda da pesquisadora responsável e assim permanecerão pelo período de cinco anos, conforme orienta as resoluções já citadas. Decorrido esse período, os documentos físicos serão fragmentados e encaminhados para reciclagem e os virtuais serão deletados dos computadores.

Destaca-se que em todos os encontros a pesquisadora permaneceu em torno de duas horas nas dependências da Casa Lar, participando do cotidiano da casa. Durante esse período, escolheu-se um local reservado para realizar as entrevistas, individualmente, com cada criança participante da pesquisa.

Para análise dos resultados, o artigo pautou-se na metodologia denominada análise de conteúdo de Bardin (2011). Portanto, depois das transcrições, deu-se início ao tratamento do material a partir da leitura flutuante das entrevistas, com o objetivo de selecionar o material a ser analisado, ou seja, sistematizar os dados brutos. Por meio da codificação dos dados, foi possível chegar a unidades de registros as quais representam as palavras, ideias e argumentos que se sobressaíram das narrativas. Tendo em vista essas unidades de registros, elas foram submetidas a uma nova análise e agrupadas por semelhanças, resultando na categorização dos temas que emergiram desse processo (Bardin, 2011).

A partir dos processos de pesquisa adotados, formulou-se três categorias de análise: 1) Afetividade, vínculos e pertencimento: será que tenho espaço aqui?; 2) O lúdico no processo de aprendizagem e desenvolvimento: um caminho possível; 3) Vivências conflituosas na escola.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta pesquisa foi desenvolvida em duas Casas Lares no município de Joinville/SC, com quatro crianças entre 7 e 12 anos em situação de acolhimento institucional e regularmente matriculadas nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Ensino Fundamental é dividido em anos iniciais e anos finais. Os anos iniciais são compostos pelas turmas de 1º ao 5º ano, marcando-se como o período entre a saída da educação infantil e o início do processo de alfabetização. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (Brasil, 2017), nos anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser trabalhados recursos pedagógicos que valorizem situações lúdicas de aprendizagem e favoreçam o desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança.

No quadro subsequente se dispõe informações sobre as participantes da pesquisa. Reitera-se que para preservar o anonimato das participantes, os nomes verdadeiros foram substituídos por nomes fictícios, os quais foram escolhidos por elas.



Quadro 1. Identificação das participantes da pesquisa

Participante	Idade	Ano Escolar	Tempo que reside na Casa Lar ⁴	Quantas vezes mudou de escola
Juju	08 anos	2º ano	9 meses	Uma vez
Lly	12 anos	5º ano	10 meses	Mais de três vezes ⁵
Nane	09 anos	4º ano	9 meses	Três vezes
Teté	07 anos	2º ano	13 meses	Uma vez

Fonte: dados da pesquisa (2022)

Conforme as informações do Quadro 1, as crianças participantes da pesquisa têm em média nove anos. Todas as crianças frequentam os anos iniciais do Ensino Fundamental sem terem repetido nenhum ano letivo. A participante Lly, devido às frequentes mudanças de casa e de cidade, passou um período fora da escola, desta forma encontra-se com idade discrepante ao ano letivo que estuda atualmente. O quadro ainda mostra que as crianças que participaram da pesquisa estão há mais de nove meses em situação de acolhimento na Casa Lar e todas elas mudaram ao menos uma vez de escola.

Seguindo as temáticas propostas para cada encontro, solicitou-se que cada criança realizasse um desenho sobre a escola atual. Nesta pesquisa o desenho foi utilizado unicamente como instrumento de comunicação, com o intuito de motivar a fala das crianças durante as entrevistas, desta forma não serão apresentados aqui.

O diálogo sobre a primeira temática - a escola de hoje - foi orientado pelas seguintes questões: O que é uma escola para você? O que é aprender? Me conta um pouco sobre a escola que você estuda hoje. Como é a sua relação com os colegas e professores? O que você mais gosta de fazer na escola? O que você menos gosta de fazer na escola? Qual matéria você mais gosta? Por quê? Que coisas que ajudam ou atrapalham você na hora de estudar?

A segunda temática - escola(s) anteriores e processos de mudança. Todas as crianças participantes da pesquisa afirmaram já ter mudado ao menos uma vez de escola. Nos trechos seguintes apresentam-se fragmentos da entrevista sobre os processos de mudança, trazendo as respostas das participantes sobre a seguinte questão: Você já precisou mudar de escola? Por quê?

Lly: “Eu já mudei muitas vezes de escola. Porque às vezes eu ia pra outra cidade, às vezes eu ia pra outra, às vezes a minha mãe ia mudar de casa, dai a escola era muito longe”

Nane: “Sim, e de casa também”

Teté: “você sabe porque né? porque eles me tiraram...”

Juju: “eu não terminei o ano, o primeiro ano é da outra escola, dai eu fui pro primeiro ano aqui”

Essas narrativas evidenciam a relação escola com algo mais que foi rompido. Teté e Juju, que mudaram uma única vez de escola, associam diretamente ao processo de acolhimento. Lly e Nane relacionam mudanças de escola e casa no mesmo movimento. Essa análise possibilita

⁴ Tempo em que a criança se encontra em situação de acolhimento na Casa Lar, considerando o mês de junho/2022.

⁵ A participante não soube enumerar quantas vezes precisou mudar de escola, sendo possível indicar que foram mais de três vezes.



enfatizar a relação sentido/vivência, ou seja, o modo como o pensamento/afeto está entrelaçado com a história, a experiência e o contexto de vida da criança. As mudanças fizeram parte da trajetória de todas as crianças participantes da pesquisa e foram ocasionadas pela modificação de casa, às vezes de cidade e, também houve a mudança de escola por conta do acolhimento institucional.

O documento Orientações Técnicas (Brasil, 2009, p. 47) orienta que "sempre que possível, deve-se procurar manter a criança ou adolescente na mesma escola em que estudava antes da aplicação da medida protetiva, de modo a evitar rompimentos desnecessários de vínculos de amizade e de pertencimento". Entretanto, apesar dessas orientações, normalmente as crianças acolhidas são transferidas de escola devido a questões de logística da instituição de acolhimento, não levando em conta os impactos que as mudanças de escola exercem no processo de ensino e aprendizagem e no estabelecimento de vínculos afetivos.

O rompimento dos vínculos se dá com os colegas, com os professores e com a escola em si, enquanto espaço que proporciona aprendizados e vivências que constituem os sujeitos. O ser humano é concebido como ser social, histórico, cultural e biológico e se constitui nas relações com o outro. O afeto e a cognição formam uma unidade, caminham juntos no processo de ensino-aprendizagem e consequente desenvolvimento (Loos; Sant'ana, 2007)

O último encontro contemplou a temática 3 - a escola ideal - trazendo a escola dos sonhos de cada uma das participantes. A pergunta disparadora para esta temática foi: Como seria para você a escola dos teus sonhos? Os espaços de lazer, brincadeiras e socialização demonstrados pelas participantes da pesquisa, corroboram com a compreensão da teoria Histórico-Cultural que confere importância aos aspectos sociais no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme a Base Nacional Comum Curricular "a ênfase nos lugares de vivência, dada no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, oportuniza o desenvolvimento de noções de pertencimento, localização, orientação e organização das experiências e vivências em diferentes locais" (Brasil, 2017, p. 368). Desta forma, a escola deve estar voltada para o desenvolvimento integral do sujeito, ao valorizar tanto a mediação do conhecimento, como as relações estabelecidas no espaço escolar para que a criança se sinta pertencente a este lugar.

A partir dos dados apresentados conforme a fala das participantes da pesquisa, nas páginas seguintes as categorias serão discutidas, analisadas e teoricamente fundamentadas por meio da teoria Histórico-Cultural.

3.1 Afetividade, vínculos e pertencimento: será que tenho espaço aqui?

Na teoria Histórico-Cultural, o afeto é compreendido como elemento fundamental no desenvolvimento do psiquismo e para a formação da personalidade. De acordo com Gomes (2013, p. 512) "o afeto inicia e encerra o processo de desenvolvimento psíquico da criança, a formação de sua personalidade, perpassando assim todo o seu desenvolvimento".

Considerando a pluralidade de sentidos que o termo afeto carrega, faz-se necessário endereçar ao leitor a compreensão do significado que este representa nesta pesquisa e para isso partimos do conceito de afecção de Baruch de Espinosa, filósofo em que Vygotsky se apoia para explicar o mecanismo dos processos afetivos na atividade e consciência do sujeito.

Tal conceito filosófico se define da seguinte maneira: "Por afeto entendo as afecções do corpo pelas quais a potência de agir do próprio corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou coibida, e simultaneamente as ideias destas afecções" (Espinosa, 2015, p. 237). Em outras palavras, é a ação de um objeto qualquer sobre o seu corpo.

A Psicologia Histórico-Cultural subsidia a constituição dos processos afetivos como resultado da história de apropriação e objetivação de signos e instrumentos que cada sujeito realiza ao longo de sua vida, ressaltando que as interações estabelecidas na escola são condições



necessárias para a construção do conhecimento, visto que o clima afetivo em sala de aula pode ser determinante na aprendizagem (Gomes, 2013).

Conforme descrito na seção anterior, todas as crianças participantes da pesquisa mudaram de escola ao menos uma vez. Em relação ao sentimento despertado pelas mudanças, aparece no discurso a perda dos vínculos afetivos, conforme as falas a seguir:

Teté: “*Eu perdi minhas amigas, a Duda que era minha melhor amiga*”.

Nane: “*Estão mudando tudo na escola*”

Juju: “*Eu não terminei o ano, o primeiro ano é da outra escola, daí eu fui pro primeiro ano aqui*”

Lly: *Era meio chato pra se adaptar de volta, ter novos amigos, às vezes, ao mesmo tempo era legal, tipo conhecer pessoas novas*”

A escola representa um dos contextos fundamentais de desenvolvimento e é permeada por vivências marcantes que poderão despertar sentimentos de pertencimento, que como o próprio nome sugere, remetem ao sentimento de fazer parte de algo, de pertencer. A mudança de escola pode representar para a criança a perda do espaço escolar em que estava inserida e dos vínculos afetivos estabelecidos naquele lugar, conforme se observa na narrativa que se segue:

Teté: “*Porque eles me tiraram. Oh, primeiro eu tava ficando com a minha mãe, eu tava estudando com a minha irmã lá na escola, primeiro eu tava com a minha mãe, daí eles me tiraram de lá, lá da minha escola, os abrigo sabe né? E me levaram pra cá, me levaram lá pra fundação pra conversar comigo, eu fui pra outra casa, daí eu ia pra essa escola, daí depois eu fui pra essa casa aqui, daí eu fui pra outra escola*”

Essa narrativa promove reflexões acerca do lugar que a criança em situação de acolhimento se percebe, a partir da fala “me tiraram da minha escola”, “me tiraram de lá”. A participante utiliza adjetivos que colocam as pessoas e lugares como impessoais, não pertencentes, quando comparados com a afirmação “meu”, “minha” que faz jus a uma posição de pertencimento, de um lugar social/contexto que ocupa em suas relações.

No que diz respeito às mudanças e as suas implicações no ambiente escolar, “a amizade segue se constituindo como forma de integrar valores, afetos e princípios que nos fazem pensar e realizar a educação de forma diferente, inovadora e dialógica” (Conte; Fialho, 2016, p. 206). A importância da amizade para a integração entre afetos e educação pode ser observada na fala de Lly, quando aponta que:

Lly: “*A escola é muito chata, mas é pela minha melhor amiga que estuda de tarde, daí a gente deixa a carta em cima do armário pra gente se comunicar*”.

Assim, é possível exemplificar como as amizades e os vínculos afetivos construídos na escola se tornam importantes para as participantes desta pesquisa, que anteriormente já tiveram seus vínculos rompidos devido ao acolhimento.

É sabido que a afetividade não está somente dentro dos muros da escola, mas participa na relação-criança-escola-casa-lar, ou seja, a afetividade circula em todos os espaços. Essas narrativas nos colocam a possibilidade de refletir sobre a importância da afetividade no processo ensino aprendizagem, uma vez que emoções não são isoladas do processo de aprendizagem.



3.2 O lúdico no processo de aprendizagem e desenvolvimento, um caminho possível

Independente da cultura ou da classe social, o brincar faz parte da vida do ser humano, sendo uma atividade que facilita o desenvolvimento físico, cognitivo e psicológico, possibilita as aprendizagens e serve como forma de interação com o meio e com o outro. Por meio do brincar a criança constrói e reconstrói a sua compreensão de mundo (Vygotsky, 1994). Assim, o brincar é aprender e a brincadeira permitirá mais tarde à criança aprendizagens mais elaboradas. Desta forma, o lúdico deveria ser uma proposta educacional no processo ensino-aprendizagem.

Vygotsky (1994, p. 135) diz que “é incorreto conceber o brinquedo como uma atividade sem propósito” e que a influência do brinquedo no desenvolvimento de uma criança é enorme pois “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva” (Vygotsky, 1994, p. 126). Dessa maneira, antes de frequentar a escola, por meio do brinquedo e brincadeiras de faz de conta, a criança se desenvolve a partir do mundo que conhece e vivencia.

Nos anos iniciais do ensino fundamental, as brincadeiras e o lúdico em sala de aula, tão comuns na educação infantil, começam a dar lugar a atividades mais intensas e cobranças, levando algumas crianças a perceberem a escola como um lugar para realizar tarefas, conforme a fala da participante

Nane: “faço tarefa na escola”.

O brincar fica restrito para a hora do recreio e para as aulas de Educação Física, tão esperadas pelas crianças, como é visto na fala das participantes da pesquisa:

Lly: “Jogar pebolim na hora do recreio e na Educação Física.”

Teté: “a gente come, a gente brinca, a gente faz um monte de coisa lá no recreio”

É importante destacar que as atividades lúdicas não são limitadas apenas a jogos e brincadeiras informais, mas podem compor uma variedade de ideias e práticas pedagógicas que buscam o prazer e a aprendizagem dos sujeitos, o que pode ser observado na fala da participante Lly quando sugere que os professores deveriam

Lly: “Usar jogos para ensinar matemática”.

Deste modo, pode-se dizer que na escola cabe ao professor ter sensibilidade para ser o mediador nos processos de ensino e aprendizagem, utilizando o lúdico como um meio essencial para a construção de novas aprendizagens. Nesta fala destaca-se a relação entre a brincadeira e a aprendizagem:

Teté: “Aprender é estudar, brincar também”.

Assim, destaca-se a importância do brincar para a aprendizagem e o desenvolvimento, pois, de acordo com Rolim; Guerra; Tassigny, 2008, p. 177),

O brincar prepara para futuras atividades de trabalho: evoca atenção e concentração, estimula a auto-estima e ajuda a desenvolver relações de confiança consigo e com os outros. Colabora para que a criança trabalhe sua relação com o mundo, dividindo espaços e experiências com outras pessoas.



As atividades lúdicas podem ser o melhor caminho de estabelecimento de relações dialógicas entre os sujeitos, independentemente de sua faixa-etária, possibilitando novas formas de construção de conhecimento, o que corrobora com as narrativas das participantes, que trazem a brincadeira e o brincar como forma de aprendizado e também na produção de sentidos. Por esses motivos, a escola poderia abrir mais espaço para recursos lúdicos e utilizá-lo como ferramenta indispensável no processo de ensino-aprendizagem.

3.3 Vivências conflituosas na escola

O conceito/conceitos de vivência em uma perspectiva histórico-cultural possui uma amplitude que perpassa os escritos trazidos neste trabalho. A noção de vivência na teoria histórico-cultural tem conexão com “a ação do sujeito no mundo, com a maneira como o sujeito experimenta suas relações e as interpreta, havendo, assim, consequências diretas entre tais interpretações e suas ações futuras” (Clarindo, 2020, p. 102).

A vivência é um processo básico da vida humana, a qual relaciona o sujeito, em suas características pessoais, ao meio em que se encontra. De acordo com Toassa (2009, p. 61),

O conceito de vivência (*perejivânie*) aparece em Vigotski designando tanto a apreensão do mundo externo pelo sujeito e sua participação nele, quanto a de seu próprio mundo interno. [...] Designa o modo pelo qual o mundo afeta-nos, tornando-se apreensível, inicialmente apenas através dos processos psicológicos geneticamente biológicos e, posteriormente, também através da mediação dos signos.

Desta forma, pode-se dizer que as experiências são todas as coisas que os sujeitos passam, sendo que as vivências representam as situações que passamos e que nos marcaram, impulsionando de algum modo nosso aprendizado e desenvolvimento.

As narrativas apresentadas pelas participantes da pesquisa trouxeram vivências em relação às mudanças, possibilitando reflexões sobre o impacto na aprendizagem e em consequência no desenvolvimento. No diálogo com a participante Nane foi possível verificar que as mudanças a impactam enquanto estudante, sugerindo um desconforto sobre as mudanças que vêm acontecendo.

Pesquisadora: "Na escola que você estuda, se tivesse alguma coisa que você pudesse mudar, o que seria?"
 Nane: "A escola"
 Pesquisadora: "A escola toda?"
 Nane: "Não, a diretoria"
 Pesquisadora: "Por que você mudaria a diretoria?"
 Nane: "Porque eles estão mudando tudo na escola, vai mudar tudo"
 Pesquisadora: "O que eles estão mudando? Os professores?"
 Nane: "Eu não posso falar"

Durante a pesquisa, a escola em que Nane estuda estava passando por um processo de transferência de gestão, do Estado para o Município (O Mirante, 2022). Percebe-se que as mudanças ocorridas no espaço escolar provocaram sentimentos negativos na participante Nane. À luz da Teoria Histórico-Cultural, emoções e sentimentos são reconhecidos em sua importância, pois as “emoções e os sentimentos se desenvolvem e se modificam, são constitutivos da personalidade e permeados por vivências e pela história” (Machado; Dias Facci; Shima Barroso, 2011, p. 651).



Sobre os sentimentos de “gostar” e o “não gostar” de ir para a escola, a participante Lly trouxe a seguinte narrativa:

Lly: “*Eu nunca gostei de estudar, eu estou gostando agora mais ou menos*”.

Embora não se tenha aprofundado os questionamentos que vislumbram os motivos dessa nova relação com o “estudar”, acredita-se que algo da vivência a tenha afetado, pois começou a gostar da escola. Esse novo sentido atribuído à aprendizagem é expresso na fala:

Lly: “*Pra mim estudar é ter um futuro melhor, ter um trabalho bom, ser bem-sucedido*”.

As crianças em situação de acolhimento atribuem diferentes sentidos às suas vivências, conforme suas histórias de vida e, também aspectos culturais. Percebe-se nas falas de Lly e Teté como a mudança de escola pode impactar positiva ou negativamente a vida das crianças, conforme suas vivências:

Lly: “*Acho que atrapalhou, porque tem coisa que no quarto ano eu vejo a J. fazendo, que às vezes eu não sei.*”

Teté: “*Eu aprendi ali, aprendi a ler e a escrever, porque eu não sabia ler, eu não sabia fazer nada, daí ali a minha prof. foi lá e me ajudou*”

Enquanto Lly demonstra que a mudança teve impacto negativo na aprendizagem, a participante Teté descreve melhores resultados.

Outro aspecto observado nas entrevistas foram vivências marcadas por violências na relação entre as crianças participantes da pesquisa com seus pares, assim como com os professores:

Teté: “*Às vezes eu não gostava das minhas amigas, elas faziam bullying comigo [...] me xingava, chamava eu de fedorenta [...] um menino bateu na minha cara, a professora disse: estou nem aí, a professora disse que o menino bateu na minha cara porque eu tava provocando ele*”

Lly: “*A minha professora normal eu não gosto dela, porque ela é chata. Ela manda a gente cala a boca [...] ela começou a me xingar, falou que eu era debochada, que a minha mãe não tinha me dado educação, daí eu mandei ela parar de falar da minha mãe, que a minha mãe já tinha morrido, daí ela disse: ah desculpe, eu não sabia, daí eu não gostei disso*”

Os relatos descritos acima demonstram diferentes formas de violências a que as crianças estão expostas no ambiente escolar. As narrativas apontam alguns limites na construção das relações estabelecidas entre a criança em situação de acolhimento e os demais atores escolares. Tal fato se deve a herança histórica dos abrigos, que aos olhos da sociedade acolhem crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, pobres, consideradas incompetentes e inferiores (Rossetti-Ferreira; Serrano; Almeida, 2011).

Destaca-se que a atuação da professora, ao se isentar em uma briga entre as crianças, bem como reforçando que a criança não recebeu educação, pode incentivar a perpetuação do estigma da criança acolhida: “A escola é perpassada pela matriz sócio-histórica, composta por múltiplas significações, entre elas a que considera a criança abrigada incompetente, sem moral, mal-educada, não correspondendo ao ideal de aluno para quem a escola estaria preparada” (Rossetti-Ferreira; Serrano; Almeida, 2011 p. 151).



Instituições de acolhimento e escolas são considerados espaços de aprendizagem e desenvolvimento, constituídos pelas interações estabelecidas nestes espaços. Desta forma, a escola pode se mostrar como um espaço de ruptura de vínculos e estabelecimento de novos; um espaço de desenvolvimento intelectual, e também um ambiente de convívio social; um local que transmite segurança e que também pode ser violento; um ambiente que rememora o distanciamento de familiares e amigos, afastados pelo acolhimento, mas que pode significar novos vínculos e aproximações sociais e a construção de novos afetos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender e refletir os sentidos atribuídos por crianças em situação de acolhimento sobre a escola se mostrou uma tarefa desafiadora e ainda inacabada. Cumprir este desafio exigiu que fossem consideradas as narrativas das crianças, apresentadas por meio dos desenhos, das entrevistas e das interações durante a pesquisa.

A partir das reflexões sobre os achados na pesquisa em relação à afetividade, baseados na compreensão Histórico-Cultural, foi possível perceber o afeto como fator primordial para a criação e fortalecimento de vínculos nos espaços escolares. Afetividade e cognição se entrelaçam durante a aprendizagem, despertando potencialidades ou apresentando lacunas nas apropriações da criança na escola.

A pesquisa nos permitiu (re)conhecer a importância do afeto, da criação de vínculos e da escola como um espaço de pertencimento, que acolhe e transforma, muito além do conhecimento teórico e científico.

Nos achados desta pesquisa, percebeu-se que o recurso lúdico é uma das principais vias de aprendizagem e comunicação da criança com o mundo. Através dele a criança aprende de maneira prazerosa, desenvolvendo aspectos fundamentais para sua formação humana, psíquica, emocional, cognitiva, social e física. Observou-se também que o lúdico e o brincar tem seu espaço limitado na escola, aparecendo nas falas das crianças como presentes em momentos restritos como no intervalo e nas aulas de Educação Física, denunciando a ausência desse recurso nas demais disciplinas.

Das quatro crianças que participaram da pesquisa, três apresentaram dificuldades em relação à leitura e escrita e comunicação. Diante disso levantou-se alguns questionamentos: poderia ser reflexo do período pandêmico ocasionado pela COVID-19, em que as crianças passaram por dois anos de ensino remoto? A ausência de infraestrutura e organização por parte das instituições escolares? Famílias que não dispunham dos recursos tecnológicos e acesso à internet? Ou ainda, o rompimento de vínculos afetivos, as mudanças de escola e estar em acolhimento impactaram o processo de alfabetização destas crianças?

Para responder essas e outras questões, faz-se necessário continuar investigando e escutando as crianças, considerando-as como sujeitos de direitos e marcadas por um tempo histórico do qual emergem sentidos e significados diferentes de acordo com suas experiências e vivências.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico.
- Brasil. (1990). *Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá providências*. Brasília, DF: Presidência da República.



Brasil. (2009). *Resolução Conjunta nº 1, de 18 de junho de 2009. Dispõe sobre as Orientações técnicas: serviço de acolhimento para crianças e adolescentes*. Brasília, DF: Presidência da República.

Brasil. (2017). *BNCC - Base Nacional Comum Curricular*.

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

Clarindo, J. M. (2020). *Clínica Histórico-cultural: caracterizando um método de atuação em psicoterapia*. (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Fortaleza.

Conselho Nacional dos Direitos da Criança, & do Adolescente (Brazil). (2006). *Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária*. CONANDA, Secretaria Especial dos Direitos Humanos.

Conte, E., & Fialho, B. P. (2016). A amizade nas relações de ensino e aprendizagem. *Perspectiva*, 34(1), 205-239. <https://pdfs.semanticscholar.org/8237/b014423f5ce8475ed3cfa86369e9e55c5e86.pdf>

Conti, L. D. C., & Sperb, T. M. (2010). Práxis psicoterapêutica de estagiários de psicologia: Análise do relato e da trama narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 305-314.

<https://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/view/17801/16299>

Espinosa, B. (2015). *Ética*. São Paulo: Edusp.

Facci, M. G. D. (2004). A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vygotsky. *Cadernos Cedes*, 24(62), 64-81.

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3Nc5fBqVp6SXzD396YVbMgQ/abstract/?lang=pt>

Gomes, C. A. V. (2013). O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: Implicações educacionais. *Psicologia em Estudo*, 18(3), 509-518. <https://www.scielo.br/j/pe/a/SfrDL3FRH93VPXXz76Gxfvm>

Gomes, C. A. V., & Mello, S. A. (2010). Educação escolar e constituição do afetivo: Algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural. *Perspectiva*, 28(2), 677-694.

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677>

Loos, H., & Sant'Ana, R. S. (2007). Cognição, afeto e desenvolvimento humano: A emoção de viver e a razão de existir. *Educar*, 30, 165-182. <https://www.scielo.br/j/er/a/QxT9kCRCMDCx9Ypyyx7Jtq>

Machado, L. V., Dias Facci, M. G., & Shima Baroco, S. M. (2011). Teoria das emoções em Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 647-657. <https://www.scielo.br/j/pe/a/cvL9hMXKtvZpzF3nLFdyYw>

Martins, J. B. (1996). Observação participante: Uma abordagem metodológica para a Psicologia Escolar. *Semina: Ciências Sociais e Humanas*, 17(3), 266-273.

<https://pdfs.semanticscholar.org/20ac/db799379d174c976b9443986bf2fe7a3393a.pdf>

Oliveira, M. K. (1997). *Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico* (4^a ed.). São Paulo: Scipione.

Rizzini, I., & Rizzini, I. (2004). *A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente*. Edições Loyola.

Rolim, A. A. M., Guerra, S. S. F., & Tassigny, M. M. (2008). Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. *Revista Humanidades*, 23(2), 176-180.

http://brincarbrincando.pbworks.com/f/brincar%2B_vygotsky.pdf

Rossetti-Ferreira, M. C., Serrano, S. A., & Almeida, I. G. (2011). *O acolhimento institucional na perspectiva da criança*. CINDEDI – Centro de Investigação sobre o Desenvolvimento e Educação, Departamento de Psicologia. <http://www.cindedi.com.br/file/d3126f2c862c44e34ba4eaa29c378e38>

Silveira, F. (2022, fevereiro 9). Joinville amplia vagas na rede municipal de ensino. *O Mirante Joinville*. <https://omirantejoinville.com.br/2022/02/09/joinville-amplia-vagas-na-rede-municipal-de-ensino>



Toassa, G. (2009). *Emoções e vivências em Vigotski: Investigação para uma perspectiva histórico-cultural* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. doi: [10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357](https://doi.org/10.11606/T.47.2009.tde-19032009-100357)

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Vygotsky, L. S. (1994). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* (5^a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

