

## Práticas educativas de famílias acolhedoras do Rio Grande do Sul: uma análise temática

*Educational practices of foster families in Rio Grande do Sul: a thematic analysis*

*Práticas educativas de famílias acolhedoras del Río Grande do Sul: un análisis temático*

Cláudia Vanessa Schneider<sup>1</sup>

 [0009-0008-9606-3730](https://orcid.org/0009-0008-9606-3730)

**Resumo:** O presente estudo qualitativo teve como objetivo identificar as práticas educativas adotadas por famílias acolhedoras no estado do Rio Grande do Sul. Participaram desta pesquisa 10 acolhedores, sendo 5 homens e 5 mulheres habilitados e atuantes em serviços de acolhimento familiar de diferentes municípios gaúchos. A partir da análise temática das falas de educadores, foram destacadas dimensões centrais como a organização da rotina, o estabelecimento de limites, o fortalecimento dos vínculos afetivos e a promoção da socialização. Os resultados evidenciaram que o acolhimento familiar vai além da proteção social, configurando-se como um espaço formativo que promove o desenvolvimento integral das crianças acolhidas. As práticas educativas refletem um modelo de parentalidade temporária, marcada por desafios, adaptações e intenso investimento emocional.

**Palavras-chave:** Práticas educativas. Famílias acolhedoras. Desenvolvimento infantil. Rio Grande do Sul.

**Abstract:** The present qualitative study aimed to identify the educational practices adopted by foster families in the state of Rio Grande do Sul. 10 foster carers participated in this research, 05 men and 05 women qualified and working in foster care services in different municipalities in Rio Grande do Sul. From the thematic analysis of educators' speeches, central dimensions were highlighted such as the organization of routine, the establishment of limits, the strengthening of emotional bonds and the promotion of socialization. The results showed that family care goes beyond social protection, becoming a training space that promotes the integral development of children in care. Educational practices reflect a model of temporary parenting, marked by challenges, adaptations and intense emotional investment.

**Keywords:** Educational practices. Foster families. Child development. Rio Grande do Sul.

**Resumen:** El presente estudio cualitativo tuvo como objetivo identificar las prácticas educativas adoptadas por familias de acogida en el estado de Rio Grande do Sul. Participaron de esta investigación 10 acogedores, siendo 05 hombres y 05 mujeres habilitados y activos en servicios de acogimiento familiar de diferentes municipios gaúchos. A partir del análisis temático de los relatos de los educadores, se destacaron dimensiones centrales como la organización de la rutina, el establecimiento de límites, el fortalecimiento de los vínculos afectivos y la promoción de la socialización. Los resultados evidenciaron que el acolimiento familiar va más allá de la protección social, configurándose como un espacio formativo que promueve el desarrollo integral de los niños acogidos. Las prácticas educativas reflejan un modelo de parentalidad temporal, marcado por desafíos, adaptaciones e intenso compromiso emocional.

**Palabras-clave:** Práticas educativas. Familias de acogida. Desarrollo infantil. Rio Grande do Sul.

---

<sup>1</sup> Mestra em Psicologia pela da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Servidora Pública na Prefeitura Municipal de Santa Rosa. *Lattes:* [4586085808747954](https://lattes.cnpq.br/4586085808747954) - *E-mail* [Schneider.claudiavanessa@gmail.com](mailto:Schneider.claudiavanessa@gmail.com).



## **Introdução**

O acolhimento familiar constitui-se como uma Política Pública da Alta Complexidade do Sistema Único de Assistência Social, voltada à proteção de crianças e adolescentes em medida protetiva de afastamento de seu núcleo familiar, por situação de violência, negligência e de vulnerabilidade, oferecendo-lhes um ambiente familiar temporário que promova cuidados, segurança e condições adequadas para seu desenvolvimento integral (Brasil, 1990). Nesse contexto, as práticas educativas exercidas pelas famílias acolhedoras assumem um papel central na constituição de vínculos afetivos e no estímulo ao desenvolvimento socioemocional, cognitivo e educacional das crianças acolhidas. A literatura aponta que estilos parentais baseados em afeto, cuidado e rotina são fundamentais para a construção de relações familiares saudáveis e para o desenvolvimento infantil (Gomide, 2006).

No acompanhamento da medida de proteção judicial, é necessário elaborar o Plano Individual de Atendimento (PIA), considerando o contexto vivido pela criança, compreendida como sujeito de direitos e com potencial para superar adversidades. Nesse processo, a sensação de pertencimento pode ser promovida por meio da relação educativa e da garantia da atenção integral (Brasil, 2018). Nessa perspectiva, a relação entre quem cuida e quem é cuidado é apontada como a chave da ação educativa. Segundo Sala (2016), essa ação se desdobra em três aspectos do posicionamento do educador frente ao educando: (1) o educador como mediador entre cultura e subjetividade; (2) como profissional da reflexão sobre as ações; e (3) como acompanhante da relação educativa, enfatizando o respeito aos direitos em um plano horizontal de igualdade e co-construção da relação.

As ações educativas têm sido foco de estudos que buscam classificá-las como positivas ou negativas (Gomide, 2006). As práticas educativas positivas incluem monitoria adequada, estabelecimento de regras claras, afeto contínuo, supervisão das atividades escolares e de lazer, e estímulo ao comportamento moral. Tais práticas promovem virtudes como empatia, senso de justiça e responsabilidade. Já as práticas educativas negativas envolvem negligência, abuso físico e psicológico, disciplina inconsistente e monitoria negativa, podendo comprometer o desenvolvimento emocional e social das crianças acolhidas.



De acordo com Hoffman (1975; 1994), as práticas educativas indutivas consistem em ações educativas pautadas no diálogo, no respeito, na explicação das normas e consequências dos comportamentos. Têm como objetivo desenvolver na criança a consciência moral, empatia e autorregulação, promovendo vínculos afetivos positivos e favorecendo a internalização de valores sociais. Já as práticas educativas coercitivas, são comportamentos parentais caracterizados por rigidez, punição física ou psicológica, autoritarismo, chantagem emocional, ameaças e imposição de regras sem espaço para diálogo. Tais práticas tendem a promover comportamentos externalizantes nas crianças, como agressividade, desobediência e transtornos de conduta.

Considerando as potencialidades e adversidades envolvidas na oferta de cuidados no acolhimento familiar, é imprescindível analisar as práticas educativas como elementos que influenciam diretamente a construção de vínculos e o bem-estar das crianças e adolescentes.

Dados sobre o perfil das crianças e adolescentes em situação de acolhimento são importantes para quem trabalha no campo do cuidado temporário e das práticas educativas desenvolvidas. Estudos associam às vítimas de maus tratos algumas consequências comportamentais e de saúde mental que demandam cuidados complexos e específicos como, por exemplo, comportamentos internalizantes e externalizantes, tais como: a depressão, automutilação, tentativas de suicídio, dificuldades na aprendizagem, comportamentos agressivos, desafiadores, compulsão alimentar, abuso de substâncias, envolvimento com tráfico de drogas, roubos, mentiras, dentre outros (Bernardi, 2020; Mmusi *Et al.*, 2022; Nadeem *Et al.*, 2019).

Criar crianças no século XXI tornou-se uma tarefa complexa, atravessada por transformações sociais, culturais e tecnológicas. As famílias enfrentam desafios diante do excesso de informações e das inseguranças nas decisões educativas cotidianas (Iaconelli, 2023; Teperman, 2023). Autores como Winnicott oferecem contribuições significativas para uma compreensão mais sensível e contextualizada das necessidades do desenvolvimento infantil. Winnicott (1983) destaca a importância de um ambiente "suficientemente bom", que garanta segurança emocional e permita à criança explorar o mundo espontaneamente. Já na contemporaneidade, autores como Iaconelli (2019) propõem, em certo plano, despatologizar a infância, defendendo o reconhecimento da singularidade e a valorização de vínculos reais apontando aspectos que compõem a parentalidade.



Educar crianças que passaram por situações de violência ou negligência exige escuta atenta às dimensões emocionais, sociais e culturais do desenvolvimento, além de sensibilidade diante das pressões enfrentadas pelos acolhedores. A ação educativa, segundo Sala (2016), parte de princípios como: crença na potencialidade de mudança, ação intencional com objetivo pedagógico, participação ativa do educando, e compreensão da educação como processo transformador, embora com limites.

Estudos prévios corroboram a relevância dessa temática. Por exemplo, Fuentes *Et al.* (2013), em pesquisa realizada na Espanha com 104 crianças e adolescentes em acolhimento familiar e 86 famílias acolhedoras, identificaram altos níveis de afeto e comunicação, bem como a predominância de prática educativa indutiva. Essa prática, baseada em diálogo e incentivo à autorregulação, mostrou correlação positiva com variáveis como tempo de institucionalização anterior e autoconceito. A coexistência de ações educativas democráticas e punitivas, foram encontrados especialmente entre membros da família extensa, evidenciando a necessidade de políticas públicas voltadas à formação continuada e ao suporte técnico e emocional das famílias acolhedoras. Adicionalmente, a pesquisa de Mayer *Et al.* (2015), realizada na Bélgica com 188 famílias acolhedoras, apontou para o risco de práticas parentais negativas, associadas a estilos de enfrentamento predominantemente orientados à tarefa. Os resultados reforçam a importância de processos criteriosos de seleção, formação e acompanhamento das famílias, assegurando ambientes seguros e afetivos.

Ainda que no Brasil exista uma distinção entre a família acolhedora e a guarda subsidiada exercida por familiares extensos, em outros países essas modalidades são usualmente tratadas de forma mais simplificada (Brasil, 2009). Em Nações como na África do Sul, Argentina e Espanha, utilizam-se os termos “famílias acolhedoras extensas”, aquelas que possuem vínculo de parentesco com a criança e “famílias acolhedoras externas”, caracterizadas pela ausência de laços familiares prévios (Mmusi *Et al.* 2019; Darcanchy 2022; Moral Valderas *Et al.*, 2012). No contexto brasileiro, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e suas atualizações, ambas as modalidades constituem medidas de proteção fundamentais diante da impossibilidade de manutenção da convivência com os pais biológicos. A família acolhedora é composta por terceiros previamente cadastrados e preparados para acolher temporariamente a criança ou adolescente, sob supervisão do Estado, com equipe técnica e subsídio mensal. Já a guarda



subsidiada, por sua vez, é atribuída preferencialmente a parentes próximos, garantindo a permanência no ambiente familiar ampliado, também com apoio financeiro estatal e equipe técnica. O artigo 33 do Estatuto garante que a guarda assegura à criança ou adolescente proteção integral e direitos como assistência e inclusão previdenciária, podendo ser concedida de forma provisória. As leis municipais que executam esse serviço seguem esse amparo legal, mas apresentam singularidades conforme as realidades locais (Brasil, 1990; 2009).

Uma vez que estudos indicam que práticas educativas adotadas pelas famílias constitui um fator prognóstico relevante para o sucesso da medida protetiva, esse tópico torna-se fundamental para o campo dos cuidados substitutos. Em geral, famílias acolhedoras tendem a adotar práticas educativas de caráter mais assertivo e indutivo, enquanto as famílias extensas demonstram maior propensão ao uso de práticas educativas negativas e inadequadas, possivelmente relacionados a dificuldades prévias na criação de seus próprios familiares. Apesar de a preferência institucional recair sobre a família extensa, por razões como a preservação dos vínculos afetivos e a redução do impacto do desenraizamento, as condições reais de acesso a recursos de apoio e os requisitos exigidos para o exercício da função acolhedora diferem substancialmente entre os dois grupos, reforçando a situação de vulnerabilidade que recai, de forma mais intensa, sobre as famílias extensas (Moral Valderas *Et al.*, 2012). Além disso, é comum que, em famílias extensas, as mulheres assumam sozinhas a responsabilidade pela parentalidade de netos e/ou sobrinhos, muitas vezes sem o apoio de uma rede social ou institucional. Essas responsabilidades são assumidas sem incentivos por parte do governo ou da comunidade, o que dificulta a ampliação das perspectivas de futuro para jovens em situação de risco (Mmusi *Et al.*, 2022).

À luz da teoria de Winnicott (1983), entende-se que o exercício da parentalidade no acolhimento familiar vai além dos cuidados físicos, estendendo-se à constituição psíquica da criança. Dias (2009; 2024) complementa contemporaneamente essa visão ao destacar que a qualidade das relações e a presença cuidadora são fundamentais para o desenvolvimento subjetivo de crianças afastadas de suas famílias por medida protetiva. Dessa forma, este artigo propõe identificar as práticas educativas e afetivas no contexto do acolhimento familiar, com base nos aportes teóricos de Gomide (2006) e Sala (2016), articulados à realidade das famílias acolhedoras do Rio Grande do Sul. O foco recai sobre a construção de vínculos e estratégias de cuidado capazes de promover saúde emocional, respeitando a



singularidade de cada criança e reconhecendo os desafios enfrentados pelos cuidadores em um cenário de crescente complexidade social e emocional, permeados pelo acompanhamento de equipes técnicas e pelos diferentes perfis das crianças que ficam temporariamente sob seus cuidados.

## **Caminho metodológico**

### *Delineamento*

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter exploratório e transversal (Gil, 2002). Optou-se por este modelo de pesquisa devido a sua complexidade e das particularidades das vivências das famílias acolhedoras com as crianças, os profissionais e a rede, bem como, a necessidade de escutar as figuras parentais de forma livre a fim de obter dados singulares da experiência. Ao utilizar este método, é possível pesquisar sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos e práticas culturais (Strauss & Corbin, 2008). Dessa forma, alcançamos parte da complexidade da experiência, com a intenção de conhecer o tema mediante a visão dos participantes ante os relacionamentos e práticas educativas vivenciadas nas interações (Creswell & Creswell, 2021; Ganong & Coleman, 2014).

### *Participantes*

Participaram do estudo 10 cuidadores educadores de famílias acolhedoras de 7 cidades do Estado do Rio Grande do Sul, apresentados na Tabela 1. As cidades participantes foram sugeridas pelos coordenadores dos serviços de município que ofertam esta modalidade de acolhimento para crianças e adolescentes. Os critérios de inclusão foram: a família acolhedora estar devidamente habilitada por equipe técnica de serviço de acolhimento familiar e ter ofertado pelo menos um acolhimento (com início, meio e fim) e/ou de estar acolhendo há pelo menos seis meses. Não houve critérios de exclusão. A tabela 1 mostra as características sociodemográficas dos participantes gaúchos residentes em cidades de pequeno, médio e grande porte.

**Tabela 1** – Caracterização sociodemográfica dos participantes

Participante	Sexo	Idade	Estado Civil	Escolaridade	Ocupação no Momento	Remuneração aproximada	Tempo de Habilitação	Nº de Acolhimentos
Participante 1	F	57	Casada	Superior	Sem ocupação profissional	Sem remuneração	1 ano	03
Participante 2	M	59	Casado	Doutorado	Professor universitário	R\$ 20.000,00	4 anos	02
Participante 3	F	36	União estável	Ensino Médio	Educadora Social	R\$ 2.000,00	1 ano	01
Participante 4	M	42	União estável	Curso técnico	Técnico em enfermagem	R\$ 5.200,00	1 ano	01
Participante 5	F	55	Divorciada	Superior	Professora Educação Infantil	R\$ 3.200,00	8 anos	10
Participante 6	M	51	Casado	Fundamental	Pastor	R\$ 2.000,00	7 anos	12
Participante 7	F	32	União estável	Curso técnico	Sem ocupação profissional	Sem remuneração	3anos	04
Participante 8	M	62	Casado	Curso técnico	Aposentado	R\$ 6.000,00	3 anos	04
Participante 9	F	36	Casada	Ensino Médio	Cuidadora de idosos	R\$ 3.000,00	3 anos	02
Participante 10	M	42	Casado	Superior Inc.	Babá	R\$ 2.250,00	4 anos	04
Participante 11	F	38	Casada	Superior Inc.	Auxiliar Administrativo	R\$ 2.400,00	9 anos	07
Participante 12	M	42	União estável	Fundamental	Conserador de rede elétrica	R\$ 7.000,00	2 anos	02
Participante 13	F	56	Casada	Ensino Médio	Sem ocupação	Sem remuneração	1 ano	03
Participante 14	M	40	Casado	Superior	Professor de línguas	R\$ 4.100,00	1 ano	01

Fonte: Dados coletados a partir de questionário sociodemográfico.

### *Instrumentos*

Utilizou-se um questionário sociodemográfico e um roteiro de entrevista semi-estruturada. O roteiro utilizado foi composto por perguntas abertas contemplando o tema da parentalidade, sentimentos e desafios do educar, e em específico neste artigo focou-se nas práticas educativas utilizadas pelas figuras parentais das famílias acolhedoras, suas percepções sobre o cuidado temporário, afetos e emoções envolvidas, bem como suas inferências sobre impactos do acolhimento familiar.

### *Procedimentos e Considerações Éticas*

Esse estudo é uma pesquisa realizada junto a Serviços de Família Acolhedora do Estado do Rio Grande do Sul. Após o envio do convite às prefeituras que implementaram o Programa das Famílias Acolhedoras, aquelas que aceitaram o estudo, assinaram o Termo de Autorização Institucional. Mediante o aceite, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal (Parecer nº 7.134.646). Para esse estudo, foram incluídos os cuidadores que compuseram a unidade de análise do estudo que tratava das falas relacionadas



às práticas educativas mencionadas por eles no período em que cuidaram das crianças enquanto famílias acolhedoras.

As entrevistas foram agendadas após indicação do nome dos participantes pela coordenação dos serviços de acolhimento familiar, para tanto, utilizou-se contatos via *WhatsApp* e as entrevistas foram realizadas de maneira presencial e virtual, por meio da plataforma *Google Meet*, tendo sido atendidas todas as exigências técnicas para pesquisa realizada em ambiente virtual (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2021). Os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após informados sobre a pesquisa, seu caráter confidencial e sigiloso, assegurando a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer tempo sem qualquer prejuízo. Foi garantido apoio psicológico por meio da Clínica-escola da Universidade no caso de desconforto dos participantes, contudo, destaca-se que tal recurso não foi necessário (Brasil, 2012; Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, 2021; Conselho Nacional de Saúde, 2012).

#### *Análise dos Dados*

As entrevistas foram analisadas por meio da Análise Temática, um método qualitativo que organiza e descreve o conjunto de dados de forma rica e detalhada. Nele, identificamos, analisamos e relatamos padrões que surgiram ao longo do processo de análise, que foram considerados como temas. Os temas captam informações importantes relacionadas à questão de pesquisa, não emergindo simplesmente dos dados, mas também requereram um papel ativo na sua identificação (Braun & Clarke, 2006; Gomes, 2015; Minayo, 2015). O tema das práticas educativas surgiu com ênfase, evidenciando-se como um elemento único e de relevância para o presente estudo, ora como ação natural e ora como ação desafiadora.

### **Resultados e Discussão**

Sobre o perfil das crianças acolhidas, as famílias relataram acolher sujeitos que estavam e apresentavam situações de vulnerabilidade múltipla, incluindo prematuridade, histórico de dependência química, doenças crônicas, comportamentos desafiadores, compulsão alimentar, dentre outras situações, sendo que as idades variaram entre recém-nascidos até adolescentes. Algumas famílias já tiveram a experiência de acolher várias crianças e outras estão no primeiro acolhimento, optou-se para esta parte da pesquisa, em não



focar no perfil de uma criança específica, mas sim, conforme a organização da narrativa da família acolhedora no momento da entrevista.

A partir da análise temática dos relatos dos cuidadores das famílias acolhedoras participantes, foram identificadas dimensões fundamentais da prática educativa no contexto do acolhimento familiar, estruturadas em dois eixos principais: (1) Ações disciplinares e educativas e (2) Afeto, limite e estabelecimento de valores.

### *Ações Disciplinares e Educativas*

O eixo temático das ações disciplinares e educativas inclui a análise das formas de educar dos cuidadores, em especial nos momentos de impasse e de possível disputa, como a hora da refeição, hora do banho, birras e brigas e o momento do uso de telas. As falas revelaram uma diversidade de abordagens disciplinares entre as famílias acolhedoras. As famílias acolhedoras mencionaram que recebem as crianças em suas casas muitas vezes sem informações mínimas sobre o seu contexto de vida, sendo que vão se conhecendo e se aproximando com o passar do tempo. Eles sabem que algumas crianças ou adolescentes passaram previamente por alguma instituição de acolhimento e outras são acolhidas diretamente nos lares acolhedores, contudo afirmaram que não têm acesso às histórias de vida das crianças.

Uma vez que as crianças e adolescentes acolhidos podem apresentar sintomas em razão das experiências de violência e desamparo familiar, as questões emocionais e relacionais associadas à saúde mental e comportamentos considerados difíceis de manejar estão presentes entre as demandas que profissionais de serviços de acolhimento temporários de crianças e adolescentes devem solucionar, tornando o cuidado bastante complexo (Medeiros & Martins, 2018; Rolim & Siqueira, 2023). Atividades do dia a dia como alimentação, higiene, saúde, escola, questões emocionais referentes aos acolhidos podem exigir maior energia dos acolhedores. A seguir serão apresentadas algumas falas a fim de identificar situações reais, vivenciadas pelas famílias acolhedoras no dia a dia com as crianças e adolescentes acolhidos. São situações que exigem manejo dos cuidadores, ilustrando realidades que podem servir de preparo para todos os envolvidos: acolhidos, acolhedores, equipes técnicas e redes de apoio.

Com relação à hora da refeição, os acolhedores indicaram suas ações nesse momento, como apresentado abaixo:

Acho que por causa da medicação também, pode ter ansiedade, abria o apetite, comia 5 pãezinhos, o prato era umas montanhas... **eu conversava e explicava e isso foi mudando...** (Participante 5).

Ela comia muito e muito rápido e depois quase vomitava, algumas vezes chegou a vomitar, a gente tava conhecendo ela e daí a gente viu que não era fome e **começamos a conversar e explicar pra ela** que quando come demais, dói a barriguinha, e a gente passou a diminuir a quantidade de comida do pratinho dela. (Participante 7).

Ela gosta muito de doce, eu sei que está sendo bastante duro para ela diminuir a ingestão de doces, a **gente diz: olha quem sabe a gente deixa para a hora da sobremesa**, apesar de ela não gostar e protestar um pouco, ela acaba entendendo. (Participante 13).

Ele pega vai lá toma o café dele e bota a bolachinha, e é mais do que ele vai conseguir comer, aí eu digo: ‘... **a gente só bota o que a gente vai comer, o que a gente não vai comer, a gente não coloca**, a gente pode servir mais depois se ainda estiver com fome. (Participante 6).

As falas evidenciam que o momento da refeição foi trazido como um momento tanto de aproximação e de conhecimento dos acolhedores com as crianças quanto de uma oportunidade de educar. As referências sobre “explicar”, “ensinar”, “conversar” sugerem ações educativas positivas por parte das famílias acolhedoras.

Ainda, os cuidadores educadores destacam que o momento de sentar à mesa e olhar nos olhos uns dos outros pode gerar um certo desconforto quando não faz parte das rotinas anteriores. O uso de dos talheres, comidas desconhecidas e diferente, prévios desentendimentos entre os irmãos podem fomentar discussões e conflitos na hora da refeição.

Ele estava comendo, daí se ele se irritava, tirava assim um prato longe, saía, mas aí eu ia lá aí dizia pra ele ‘vamos, passar lá pra sala, ele ficava lá’. Aí depois eu conversei com as gurias [equipe técnica], que ele se irritou e não queria comer com os irmãos... daqui a pouco, com o passar do tempo, ele já era o nosso. Mas na época, era só se olharem e já começavam a se provocar: ‘o que você está me olhando?’ (Participante 5).

Me preocupava muito quando ela tava comendo deitada, comendo uma bolachinha de cabeça pra baixo e deitada no sofá. **Eu dizia:** ‘negativo, tem que sentar para comer’. Às vezes também nos preocupávamos porque ela não queria comer, aí a gente começou a monitorar as bolachinhas, frutas, chás e o leite antes dos horários das refeições principais como o almoço e a janta, porque nós sabemos que ela precisa se alimentar. Distraímos ela com outras atividades e na hora do almoço e da janta, estava tudo certo (Participante 8).

As falas dos acolhedores denotam sensibilidade para compreender o momento de cada criança e a possibilidade de aproximação visando mudanças. Também denotam



direcionamento assertivo, uma vez que indica claramente o que a criança precisa fazer. Esse posicionamento se aproxima das ações positivas uma vez que busca compreender, se aproximar e fomentar um ambiente de confiança antes de demandar um comportamento da criança, como também deixar clara a expectativa dos adultos.

Por vezes as refeições postas e a diversidade de alimentos também podem gerar inquietação e insegurança na criança, sendo o papel do adulto explicar, nomear, dar exemplos de como dar sequência aos rituais:

Aqui quando senta na mesa, o tio diz ‘... agradecer pelo alimento que Deus tá colocando na tua mesa’. Ele vai lá e diz: ‘Senhor, obrigado, amém’. Então tem coisa que a gente tá ensinando (Participante 6).

Dos menores teve um, ele passou muita fome, ele tinha mania de lambar tudo pela minha mesa, ele lambia o prato e lambia o copo, lambia tudo, aos poucos né conversando com ele, mostrando que aqui não falta comida, que a gente serve no prato e usa o talher... depois melhorou (Participante 5).

Ela não gosta de comer, daí tu inventa, só o que ela gosta muito de brócolis, aí a gente sempre tem que inventar uma comida pra ela. Aí o meu marido diz assim pra ela: ‘... se a gente comer toda a comida a gente vai pra pracinha’, ‘a gente vai, vamos?’ ‘Aí se **tu prometeu, tu tem que levar**, entendesse?’ Para não prometer e depois não levar porque aí vai dar ruim (Participante 6).

Ele come de tudo, alguma coisa que ele não conhecia, mas daí a gente foi apresentando porque ele é uma criança muito inteligente! Ele come de tudo: ele come verdura, ele come, a única coisa que ele não gosta muito quando ele já veio com hábitos familiares: só de carne, não gosta, enfim, o resto ele tem boa aceitação, assim como verduras, todas as frutas (Participante 3).

A partir destes relatos, é possível identificar conversas constantes e afetivas durante o momento da refeição, promoção de rotinas e limites de forma não punitiva, como nos relatos sobre compulsão (“foi mudando devagarinho”) e o estabelecimento de rituais afetivos, como “agradecer pelo alimento” que está relacionado à construção de moralidade e gratidão. Segundo Sala (2016), a relação cuidador-educando é tratada com intencionalidade pedagógica, sensível às experiências anteriores. Vê-se o educador atuando como mediador entre cultura e subjetividade, especialmente quando há orientações sobre higiene e comportamento à mesa. Ainda que se tenha constatado o relato de práticas positivas, pontos de atenção podem ser identificados como o uso de recompensas materiais por alimentação (“se comer tudo, vai para a pracinha”). O uso de recompensa imediata pode ser um risco se não for equilibrado por uma conversa em razão de conectar um prêmio a um comportamento externalizado, não considerando a intencionalidade da ação. Pode incentivar uma educação condicional, e não internalização de hábitos saudáveis. As falas revelam um entendimento



sensível do momento da alimentação como parte fundamental do cuidado, momento de trocas de informações sobre os planos e ou como foram os dias. São momentos importantes pois oportunizam conhecer um pouco da história vivenciada e ao mesmo tempo criar um ambiente seguro e com constância ao longo dos dias.

O momento do banho é um momento crucial para as crianças e famílias, mas também delicado e que requer atenção. As famílias acolhedoras mencionaram exemplos de ações nesses momentos:

Eu tive que ensinar ela, mas não dar o banho nela, porque ela já tinha 5 anos, né. Ensinava que tinha que usar a esponjinha, tudo, e daí tinha que cuidar o banho, tipo observar ela no banho (Participante 11).

Banho sempre com a minha esposa, nós combinamos assim, se precisar trocar uma fralda eu troco, sem problemas (Participante 8).

Ele continua sendo o adolescente que tentava matar o banho, né, estava falando, enrolando, mas assim, aí tu lembra, aí eles vão sim: ‘Aí que saco!’. Daí vão, daqui a pouco vai, ou vai postergando até que tá na hora (Participante 5).

Pra mim é um momento normal, sem briga nem nada. Eu peço pra ele entrar, ele entra [bebê], ele toma banho dele, ‘vamos sair?’, a gente sai, normal (Participante 6).

Ele [menino de 11 anos] não precisa de ajuda, ele já é grande, mas falar tipo isso: tomou banho? foi pro banho? Tem vezes que ele não tomou banho corretamente, devido à sua situação [deficiência intelectual]. Tem que falar... quem sabe tu volta lá e toma outro banho, porque hoje está muito calor, que está cheirando suor, tá forte! (Participante 11).

Quando a menina veio pra nós na primeira noite, ela chorou muito e não quis tomar banho, ela estava bastante assustada, daí combinei com ela que hoje a tia não ia dar banho nela, mas amanhã precisava tomar banho, se não fica com cheiro ruim. Daí ela concordou e, no outro dia, tomou banho bem tranquila. Quanto ao banho das crianças, combinei com meu marido que eu dou o banho e ele ajuda com as refeições (Participante 7).

Ela não queria tomar banho, muito menos lavar o cabelo, a gente explicou que iríamos sair, disse ‘você toma o banho e passa o shampoo e o pente fino como te mostrei pra tirar o piolho, tem que tirar os bichinhos...’ expliquei que a visita era na sede da família acolhedora, pra ir limpinha e cheirosa, se apresentar bem com o cabelo cheiroso. Você tem que ir igual a uma princesa... falei tudo tranquilo e deu certo... acho que a Princesa a convenceu (Participante 13).

Acho que ele [5 anos] apanhava na hora do banho, ele dava em nós fisicamente: ele dava soco, chute, deitava que não queria, batia a cabeça dele no chão. Pra dar banho nele, era eu e a minha filha, então era bem essa dor na hora do banho... daí ele chutava, ele gritava, ele estranhava na hora do banho, então foi um período bem difícil... depois, hoje em dia, vamos tomar banho, ele toma, ele então sempre antes da hora de dormir dele, vamos tomar banho, e aí ele já sabe tomar banho, ele toma banho, ele quer passar perfume, ele quer passar gel no cabelo, sabe que ele tem aquele ritual e agora a gente brinca com ele, que ele não sai de casa sem querer passar perfume e gel no cabelo né (Participante 3).



A hora do banho foi descrita como um momento de dificuldades dos cuidadores da família acolhedora em razão da possível vivência de situações de violência física e sexual no momento do banho. Os sinais de defesa, como chutes, socos e autoagressão podem ser comportamentos reativos ao temor de uma situação de violência que acontecia corriqueiramente, necessitando da compreensão dos educadores da família acolhedora. Uma vez que as crianças afastadas da família vivenciaram situações graves, elas trazem consigo essas memórias traumáticas. A forma como os educadores manejam a situação indica a compreensão dessa bagagem, cujas práticas mostravam ausência de punição ou humilhação. As falas dos participantes refletem respeito à autonomia crescente das crianças, respeito a sua privacidade e à disponibilidade de orientação, supervisão e adaptação às necessidades (ex: deficiência, traumas, medos). O banho deixa de ser apenas uma tarefa de higiene e transforma-se num momento educativo e de descobertas da vaidade e autoestima. Educadores como acompanhantes da relação educativa, respeitando os tempos e limites da criança. As práticas mostram uma ausência de punição ou humilhação: evitam práticas negativas como abuso psicológico ou negligência (Gomide, 2006; Sala, 2016).

Uma terceira situação que pode revelar as práticas educativas é a de impasse frente ao “não”, gerando uma situação de “birra”. É comum que, durante o processo de desenvolvimento, as crianças lancem mão de estratégias próprias para expressar desejos e buscar a satisfação de suas necessidades, mesmo que ainda não disponham da maturidade emocional ou da linguagem elaborada para tal. Comportamentos como choro intenso e birras são frequentemente utilizados como formas de comunicação e tentativa de sensibilizar o adulto que detém o poder de decisão ou de mediação sobre o objeto ou situação desejada. No caso de crianças em situação de acolhimento familiar, tais comportamentos podem adquirir contornos ainda mais complexos, frequentemente diagnosticados como comportamento desafiador, dada a história de rupturas afetivas e experiências de negligência ou violência vividas anteriormente. Crianças que passaram por situações de violação de direitos tendem a apresentar formas específicas de comunicação de suas emoções, muitas vezes marcadas pela ambivalência e por uma demanda intensa por atenção, afeto e previsibilidade nas relações. Nesse contexto, as famílias acolhedoras relatam diversas situações desafiadoras, nas quais precisam reconhecer que determinados comportamentos não se tratavam apenas de “manhas”, mas sim de manifestações de insegurança, medo ou tentativa de testar os limites



da nova convivência. Seguem relatos sobre essas situações e como conseguiram lidar no momento, exemplificando a prática educativa adotada:

Quando tem choro ou grito em casa, eu uso muito isso que é um castigo: vai pro quarto e depois nós conversamos individualmente (Participante 11).

Quando acontece antes de sair de casa, eu esperava se acalmar, aconselhava, conversava... sempre combino antes de sair... se não, não vou (Participante 5).

Eu estou aqui porque eu desobedeci a minha Didi, eu não posso desobedecer ela. Eu falei alto, eu fiz birra, ela pediu pra mim parar e eu não parei (Participante 6).

[menino batia na irmã mais nova] Eu fui lá e falei mais áspera com ele... Disse que: 'não pode bater, mas, se ele vier te bater de novo, bate nele de volta...' porque não é pra você bater na sua irmã, aqui em casa é proibido bater, não se bate em ninguém, aí deixei ele de castigo, bastante dias, eu tive que tirar a TV dele (Participante 11).

Eu converso assim, 1 vez, 2, 3 vezes, se eu ver que eu não consigo, que o que eu conversei não adiantou, aí eu peço ajuda para a equipe: olha tô com esse problema, esse problema está persistindo, eu não estou conseguindo resolver, aí elas chamam eles lá e conversam, então, assim, elas dão um apoio e vai se resolvendo (Participante 11).

Eu disse pra ele sentar na cadeira e ficar pensando porque ele tá sentado ali. E aí uma coisa que eu disse pra ele: 'aqui quem manda?' 'Tu manda' 'E quem que tem que obedecer?' 'Sou eu, dinda' 'Então sim'. Aí eu disse pra ele: 'Pra mim não te bater, tu senta naquela cadeira e fica sentado, sentar um pouco ali, tu reflete, porque eu to aqui' (Participante 6).

A gente costuma conversar, pergunto o que houve? Ficou chateada com alguma coisa? A gente explica porque agimos daquela maneira. Se entendo que agi quando eu estava irritada, eu peço desculpas, eu explico que o meu tempo não é o tempo dela e que a gente tem que entender isso e ir aprendendo juntas (Participante 13).

Teve vez que a gente chegou no super, ele parou, começou a chorar, começou a gritar. E eu disse pra ele: '... olha o que que tu tá fazendo? Não tem necessidade disso'. Aí outro dia eu desci no super, falei 'eu posso descer? Porque tu lembra naquele dia?'. Aí ele disse pra mim: 'Tá eu não vou fazer mais'. 'Então tá'. Aí duas vezes, eu desci e não levei ele, aí na próxima eu desci e aí ele olhou pra mim e disse: 'eu me comportei?'. 'É assim que tu tem que te comportar' (Participante 6).

Eu tô te falando que não é para fazer isso e se tu continuar fazendo isso vou te tirar uma coisa que você gosta. Você está nos prejudicando e prejudicando as pessoas, tem que entender que se fizer uma coisa errada vai ter consequências: cortar um desenho de TV, ou outra coisa, porque às vezes só conversando não adianta (Participante 8).

É a partir dos dois aninhos, eles já passam a entender mais, se tu conversa, eles entendem bastante, acho que até quando é bebezinho... agora ele tá numa fase que dá tapa no rosto. Daí eu digo 'não pode bater' e ele fica olhando sério, às vezes, ele bate mais, às vezes é daí que ele dá risada. Daí meu esposo olha pra ele e fala mais grosso 'não pode bater', ele faz um beijo que dá vontade de chorar junto com ele, fica sentido, e daí ele para. É que eu tento ser mais doce, daí quando o homem fala já é um pouquinho mais, tem a voz mais grossa (Participante 7).



Aqui se observam diferentes estratégias de disciplina, desde o uso de isolamento, perda de privilégios até o diálogo reflexivo. Na gestão de comportamentos desafiadores, foram relatadas estratégias como o uso do "cantinho da reflexão", voz áspera, diálogo sobre consequências dos atos e retirada de privilégios (como passeios, TV e celular), parecem estratégias correspondentes à supervisão consistente, na qual o cuidador age de forma ativa sobre o comportamento da criança sem violência física. Contudo, é válido esclarecer que o modo de comunicar e o comportamento não verbal são importantes mas desconhecidos, sendo importante fazer essa ressalva.

Em determinados relatos, observa-se uma ambiguidade nas práticas educativas no seio das famílias acolhedoras, especialmente no que se refere ao estabelecimento de limites. A frase “se ele te bater, bate de volta” (Participante 11) evidencia um exemplo emblemático dessa ambivalência. Por um lado, pode-se interpretar como uma tentativa de empoderar a criança, incentivando-a a não aceitar a violência passivamente; por outro, esse tipo de orientação pode funcionar como um modelo agressivo de resolução de conflitos, o que se aproxima do que Gomide (2006) classifica como uma prática educativa negativa. Segundo o autor, a punição inconsistente e a exposição a modelos agressivos são formas de práticas educativas coercitivas que podem contribuir para o desenvolvimento de comportamentos antissociais. Nesse sentido, a reprodução de discursos violentos, mesmo que revestidos de uma intenção protetiva, como no exemplo citado, pode resultar em maior vulnerabilidade emocional e social das crianças. Isso demonstra o risco da inconsistência disciplinar e a urgência de estratégias educativas mais assertivas e não violentas, apoiadas em acompanhamento técnico qualificado.

Contudo, não se pode negligenciar o contexto social mais amplo no qual essas práticas se inserem. O estado do Rio Grande do Sul é marcado por índices alarmantes de feminicídio, como apontam dados recentes de segurança pública (IPEA, 2025), assim, a socialização das crianças exige atenção redobrada. Conforme destaca hooks (2019), a educação feminista desde a infância é essencial para a construção de relações menos opressoras e para a proteção de meninas contra as estruturas de violência de gênero. Nesse contexto, o incentivo à autodefesa pode ter uma função de resistência, desde que não se confunda com a reprodução da lógica da violência.



Por fim, o uso de telas e tecnologias digitais é hoje um dos temas mais complexos no contexto das famílias. No contexto das famílias acolhedoras, é imprescindível escutar os desafios surgidos nesse aspecto e como estão sendo encaminhados. O uso de tecnologias digitais (TV, celular, redes sociais, aplicativos) é uma realidade presente em todas as famílias e surge como um campo de tensão, que exige mediação crítica por parte dos adultos e dos governos frente à enxurrada de informações a que todos os cidadãos estão expostos e em específico, às crianças. Neste sentido, as famílias acolhedoras relatam estratégias de monitoramento ativo, com horários definidos, restrições de conteúdo e regras claras:

Tem horário para olhar TV... celular é poucas vezes... é bom dar um pouco para ter noção da tecnologia, mas não deixar viciar (Participante 8).

Ele não consegue usar o celular porque ele não consegue mais parar, depois fica agitado e não consegue mais fazer nada e nem dormir (Participante 11).

Hoje eu tenho a TV, o telefone, elas não têm um e-mail né, se elas mexerem numa coisa errada vai aparecer no meu telefone porque está no meu e-mail... o YouTube eu cortei, tem muita bobagem... o Kawai eu cortei porque tem coisa que não deve... Joguinho eu deixo (Participante 12).

Daí tinha um momento ou outro assim durante o dia ele queria mexer no tablet, nós deixávamos, mas sempre com os jogos educativos, jogos que ensinava a somar, a subtrair, jogos que ensinavam a falar as letras do alfabeto, a gente sempre botava desenhos também que era um sempre educativos (Participante 14).

No início foi bem complicado porque ela queria ficar bastante tempo na frente da tela, mas aí a gente percebeu que tinha que colocar um limite pois estava demais. Até a programação que ela assistia, a gente achou que não era conveniente pra idade dela, ela gostava destes vídeos curtos e eu não acho legal para o cérebro das crianças, acho que produz ansiedade e uma série de efeitos que não é legal. Então a gente começou a propor assistir filmes infantis, comer uma pipoca todos juntos, alguma série infantil uns 2 capítulos para não ficar muito tempo também (Participante 13).

Eles não mexem no celular, mas às vezes quando a gente tá olhando eles tem curiosidade e querem olhar também, querem olhar uma foto ou um vídeo deles mesmos. Eles gostam mesmo de assistir TV, desenhos ou musicinhas e ficam tranquilos (Participante 7).

As falas revelam tanto preocupações com os excessos quanto a tentativa de incorporar o uso consciente e pedagógico dessas ferramentas no cotidiano familiar. Essas práticas se aproximam da concepção de *monitoria positiva*, definida por Gomide (2006) como uma prática educativa parental que envolve supervisão ativa e acompanhamento intencional das atividades da criança. Em vez da proibição total, os adultos atuam como mediadores do conteúdo e da quantidade de tempo exposto às telas. Ao mesmo tempo, há relatos que indicam a tentativa de usar a tecnologia com intencionalidade pedagógica. A tecnologia pode



ser utilizada como instrumento para desenvolver responsabilidade e autonomia, desde que com mediação ética:

Tem vezes que eu pego o celular para lembrar que ela precisa cuidar dela, da escola, das responsabilidades... não para olhar (Participante 5).

É uma pergunta bem complexa, em casa ele tem, ele olha a tela, claro, mas a gente tem algumas regras: a gente não permite olhar YouTube porque tem alguns desenhos que acabam focando violência e sexualidade... A gente permite assistir Netflix, mas também não deixa a televisão o dia todo, ele tem momentos (Participante 3).

Além do controle de conteúdo, nota-se o uso das tecnologias como ferramenta de organização comunitária e fortalecimento da convivência familiar servindo como forma de comunicação:

Temos um grupo de WhatsApp e usamos para nossas combinações... sobre as refeições... avisar quando chegou... (Participante 11).

Nós monitoramos por fora da casa tudo com câmeras (Participante 11).

Portanto, o uso das telas para além de ser um dispositivo com efeitos negativos ou positivos, é uma dimensão da vida contemporânea que exige mediação crítica, intencionalidade e escuta. Como destaca Sala (2016), o educador (ou cuidador) atua como co-construtor da relação, devendo considerar o contexto, os valores e o bem-estar da criança. No século XXI, a alfabetização digital se impõe como um direito, mas ela não deve acontecer de forma desregulada. A supervisão cuidadosa das famílias acolhedoras mostra que o desafio não está apenas em permitir ou proibir, mas em ensinar as crianças a lidar com as telas de forma crítica, ética e equilibrada. Cabendo também, aos governos estabelecerem critérios éticos para protegerem a infância.

### *Afeto e Estabelecimento do Limite*

O afeto e o estabelecimento de limites são dimensões que norteiam as práticas educativas. Dada sua importância, esse eixo temático apresenta esses dados. A dimensão afetiva foi amplamente destacada pelas famílias como essencial na relação com a criança acolhida. Foram relatadas práticas como contato físico respeitoso, escuta ativa, brincadeiras e inclusão simbólica nas dinâmicas familiares. Esses dados reforçam a centralidade do vínculo afetivo na ação educativa oferecida pela família acolhedora, conforme aponta Sala (2016), ao conceber o cuidador/acolhedor como acompanhante da relação, respeitando a subjetividade e os tempos da criança.

As falas obtidas no trabalho de campo indicam que o contato físico, manifestado por meio de gestos como o beijo, o abraço e o colo, constitui uma importante ferramenta na construção de vínculos afetivos e no exercício de práticas educativas no contexto das famílias acolhedoras. Esses gestos, quando respeitam o tempo, os limites e o desejo da criança, evidenciam práticas sensíveis, sustentadas por uma pedagogia do cuidado que reconhece o corpo como mediador relacional e formativo. Nesse sentido, é possível dialogar com Winnicott (1983), ao considerar que a presença física afetuosa e a confiabilidade nas relações primárias favorecem a constituição do "ambiente suficientemente bom", necessário para o amadurecimento emocional do sujeito.

Essa valorização do toque e da intimidade corporal também encontra ressonância na cultura brasileira, marcada por uma expressividade afetiva característica. O que pode ser percebido no relato dos participantes:

Ele sempre dá um boa noite com um beijo na testa (Participante 11).

No tempo deles, vem dar um abraço, 'oi tia, dá um abraço!' (Participante 5).

Todos os dias. Ele é uma criança muito amorosa... ele fica no colo e diz 'te amo', ele abraça e beija! (Participante 3).

Não gostava de abraço nem aniversário nem de nada (Participante 11).

Ela é muito carinhosa, gosta muito de te abraçar, geralmente um abraço de boa noite (Participante 11).

É natural, ela vem, abraça, dá beijo, faz carinho... a gente deixa à vontade na hora que ela sentia de vir e dar abraço a gente corresponde (Participante 13).

Eu estou sempre ensinando, né, um modo para sentar, um modo... aí a gente dá o carinho, tem hora, né (Participante 12).

A gente se abraça, nas brincadeiras, muitas vezes pego no colo quando levo na escola, quando deita no sofá, quando saio na rua, seguro na mão e assim vai (Participante 8).

A gente abraça, dá beijo, dança, dá muita risada, eles gostam e a gente também (Participante 7).

Assim, observa-se que o contato físico afetuoso, quando mediado por escuta e respeito, é uma prática potente na educação de crianças acolhidas. Mais do que gestos isolados, esses atos constituem formas concretas de ensinar, cuidar e amar, sendo fundamentais na construção de vínculos que reparam e protegem. As falas mostram a valorização do afeto como ferramenta educativa e de vínculo. O respeito ao tempo da criança



para expressar carinho “no tempo deles”. A construção de vínculos afetivos é elemento fundamental para o desenvolvimento da resiliência em crianças e adolescentes, em especial para aqueles que vivenciaram experiências traumáticas. A figura do "tutor de resiliência", conforme delineada por Cyrulnik (2005 *Apud* Sala, 2016), designa qualquer pessoa, instância social ou mesmo elemento simbólico capaz de atuar como mediador entre a existência individual do sujeito e a vida em um sentido mais amplo e significativo. Essa conexão, quando estável e afetivamente constituída, favorece um processo de “renascimento” psicológico, no qual o sujeito passa a experimentar sentimentos de pertencimento, acolhimento e confiança. Tais condições são essenciais para a superação do trauma e para a reconstrução do vínculo com a vida. Nesse contexto, Sala (2016) também contribui para a compreensão do papel do vínculo afetivo ao destacar que as relações humanas marcadas por cuidado e empatia são determinantes na ativação de processos resilientes, especialmente em crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. A presença de um tutor de resiliência, portanto, não se limita ao suporte emocional imediato, mas constitui uma mediação significativa na construção subjetiva do sujeito, contribuindo diretamente para seu fortalecimento emocional e desenvolvimento integral.

Essas manifestações corporais de afeto indicam que o amor é praticado como forma de estabelecer segurança, acolhimento e vínculo. Nesse sentido, hooks (2021) afirma que o amor, quando praticado de forma ética e responsável, é um ato político e pedagógico, para ela o amor é a vontade de nutrir o crescimento espiritual próprio ou de outra pessoa. Portanto, os gestos de carinho no cotidiano, quando mediados pela escuta e pelo respeito ao espaço da criança, podem ser compreendidos como práticas educativas positivas, que vão além do controle e da disciplina, e promovem crescimento mútuo. A perspectiva de Gomide (2006) também oferece importantes elementos para compreender a função reguladora das práticas educativas positivas. Para a autora, manifestações afetivas como elogios, carinho e atenção constituem práticas educativas não coercitivas, que favorecem o desenvolvimento de comportamentos pró-sociais e fortalecem os vínculos afetivos entre adultos e crianças. Nesse sentido, os relatos de gestos de afeto diários como o abraço antes de dormir ou o carinho espontâneo, podem ser compreendidos, como estratégias educativas de reforço positivo, promovendo bem-estar e segurança emocional. Sena & Pessoa (2024), a partir de Keller (2002; 2012), destacam 6 sistemas de cuidado parentais presentes no cotidiano das famílias



acolhedoras: cuidados básicos, contato corporal, estimulação corporal, estimulação por objetos, contato face a face e envelope narrativo. Tais sistemas abrangem desde o cuidado físico e emocional até a mediação simbólica da experiência vivida, sendo fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

As manifestações de afeto revelam-se também na promoção de momentos de partilha em família, na atenção aos gostos e preferências das crianças, sendo um aspecto importante na ação educativa para os cuidadores. Nas falas das famílias acolhedoras, observa-se o compromisso em proporcionar momentos de lazer significativos, frequentemente associados a experiências presenciais, ao ar livre e à convivência interpessoal, distanciando-se de práticas centradas apenas em tecnologias ou no isolamento:

Eles sempre querem ver um filme, ir na piscina, a gente comer alguma coisa diferente (Participante 11).

Passear no parque, no shopping, ir ao cinema, fazer lanche diferente, conhecer um lugar diferente (Participante 5).

Elas gostam de ir tomar banho no lago... nós moramos para fora, tomar tererê (Participante 12).

Vão com a gente na missa, tomar banho de piscina, tomar tererê (Participante 6).

A gente gosta muito de ir para o sítio e lá eles podem brincar na natureza, correr e andar de motoca; gostamos muito de passear; às vezes saímos para comer alguma coisa diferente (Participante 7).

Os relatos evidenciam que o lazer funciona como espaço de construção de vínculos, fortalecimento das relações familiares e convivência comunitária. Mais do que parte da rotina, ele assume uma dimensão simbólica em que se criam memórias, desenvolvem-se habilidades sociais e se reforça o senso de pertencimento. Atividades como brincadeiras, momentos de relaxamento e participação em eventos comunitários são valorizadas por seu papel na socialização e no bem-estar coletivo. Do ponto de vista do desenvolvimento humano, o lazer é um componente essencial da saúde mental e emocional, com reconhecimento legal. Na infância, manifesta-se principalmente por meio do brincar, promovendo equilíbrio psíquico, criatividade, aprendizado e expressão emocional. As interações lúdicas favorecem a empatia, a cooperação e a comunicação. Como destaca Winnicott (2019), é no brincar, e talvez apenas no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a personalidade integral. Assim, o brincar e o lazer não são



atividades acessórias, mas experiências fundamentais para a constituição do sujeito e sua integração em um ambiente que favoreça o amadurecimento emocional.

Ainda que nem todas as famílias tenham acesso a infraestrutura urbana ou recursos financeiros mais amplos, os relatos demonstram criatividade, afeto e compromisso na criação de espaços lúdicos e simbólicos:

Ela gosta de brincar na areia da praia, passear com o cachorrinho, brincar na pracinha (Participante 8).

Ela ama o Teto (cachorro) (Participante 4).

Brincava muito de futebol, jogar bola com ele, né? Nós, também, brincamos muito aqui no pátio, nós temos um pátio bem grande, nós fazia muita brincadeira no pátio, ele e os nossos dois filhos, eles brincavam muito de pega-pega,... de brincadeira assim, de criança mesmo, sabe? De pular corda... jogos aqui dentro de casa mesmo... de mímica... era muito divertido (Participante 14).

Tais práticas mostram que, mesmo com recursos limitados, vivências de qualidade ocorrem quando há envolvimento emocional e presença significativa dos adultos responsáveis. Para Gomide (2006), a supervisão e o envolvimento com o lazer são componentes centrais da chamada monitoria positiva, contribuindo para o desenvolvimento da responsabilidade e da autonomia. Sala (2016), por sua vez, destaca que as práticas educativas de lazer promovem interação, socialização e vínculo, oferecendo um contexto privilegiado para a construção de relações afetivas e educativas que favorecem o sentimento de pertencimento. Assim, garantir o lazer não é um luxo, tampouco um benefício adicional, mas sim parte da proteção integral prevista em lei. O lazer, quando vivenciado com afetividade, segurança e presença, tem potencial tanto reparador quanto estruturante na vida das crianças acolhidas, sendo um pilar essencial para o seu desenvolvimento saudável.

No cotidiano das famílias acolhedoras, observa-se a presença de práticas espontâneas de reconhecimento, que não se limitam a recompensas materiais, mas envolvem expressões verbais de afeto e admiração:

Olha como você desenha bem! Olha como você está falando tão bem! Como você está bonita e cheirosa! Como a tua brincadeira é legal (Participante 8).

A gente elogia muito! Agradece! O que isso aí é eu acho assim que é muito importante, né, a pessoa se sente valorizada! (Participante 13).

Eu elogio tudo, mas não tem uma recompensa, tipo, não faz mais que obrigação de estudar... então a gente passeia, a gente vai para fora, a gente viaja, para fazer lanche, coisa tão normal (Participante 5).



Essas falas mostram como pequenos gestos e palavras podem carregar significados profundos para a construção emocional das crianças, oferecendo-lhes referências positivas sobre si mesmas e sobre o lugar que ocupam nas relações. Essas falas revelam uma compreensão sutil de que a recompensa não precisa estar associada à obrigação formal, mas pode ser vivida como um momento de convivência afetiva e celebração simbólica do esforço e do crescimento. As experiências relatadas evidenciam uma prática educativa que mescla limites claros com reconhecimento positivo, sem excessos de premiações materiais. Quando feito com intencionalidade e empatia, o elogio se transforma em uma poderosa ferramenta para fortalecer vínculos e impulsionar o desenvolvimento. Assim, conforme destacam Sala (2016) e Gomide (2006), o reconhecimento simbólico e afetivo ajuda a construir sujeitos capazes de confiar em si mesmos, nos outros e no mundo, desenvolvendo não apenas a obediência, mas a consciência ética e o senso de valor próprio.

Juntamente com o componente afetivo, o estabelecimento de limites é um aspecto fundamental das ações parentais educativas. Quando indagados sobre os limites que eles traziam para as crianças e adolescentes acolhidos, os cuidadores explicavam que o limite podia surgir na punição, mas que precisava ser acompanhado de explicações e ter um caráter formativo, e não apenas corretivo. As famílias mencionaram o constante estabelecimento de limites. Entre os exemplos citados pelas famílias participantes, destaca-se o uso da retirada de privilégios (como TV, celular ou bicicleta), compreendida como forma de consequência educativa:

O limite seria o contrário... tiro o passeio, ou tiro o celular... acho que o celular é o que causa mais efeito (Participante 5).

Por exemplo, só que a gente deu uma bicicleta nova que é uma coisa que ele gosta, a gente acabou tirando aquilo que ele gosta, porque ele quebrou... ele ganhou no Natal e ele quebrou inteira em menos de 24 horas (Participante 3).

Limitar não é punir com agressividade, mas educar com responsabilidade. A ausência de referências claras pode gerar insegurança e dificultar a construção da autonomia. Quando aplicados de forma clara, firme e afetuosa, os limites funcionam como eixos orientadores do desenvolvimento psíquico e social. Porém, a imposição autoritária ou a negligência no exercício da autoridade tendem a provocar confusão emocional, ressentimentos e rupturas nos vínculos familiares. A parentalidade responsável, portanto, requer um equilíbrio entre autoridade e escuta, entre acolhimento e frustração. Essas ações estão alinhadas à proposta de



Gomide (2006), que considera a retirada de privilégios uma prática positiva, desde que usada com clareza e consistência.

Além das consequências negativas, foram também mencionados reforços positivos, como recompensas condicionadas a comportamentos adequados. As recompensas devem ser equilibradas com estratégias educativas mais reflexivas, evitando condicionalidades rígidas e favorecendo a internalização de valores. Outras estratégias relatadas evidenciam o cuidado com a reflexão sobre os próprios atos, sem recorrer à violência física:

Tem que fazer porque aquilo é o certo, tem que ser feito não para ganhar uma coisa. Sempre demos essa explicação (Participante 2).

Assim, geralmente tira a televisão dele e ele faz o momento do pensamento, que é o quarto dele. Ele não gosta de ficar no quarto porque ele quer estar conosco (Participante 3).

Eu sempre falo pra ele: eu não vou te bater, eu vou te sentar ali, e ali tu vai ficar sentado. Aí tu vai sentar e tu vai refletir por que eu tô aqui? 'Ah, porque eu fiz isso, ou porque tu gritou, ou porque eu te falei que não era pra fazer e tu foi lá e tu falou'. [...] Aí eu disse pra ele: agora tu vai sentar lá, e tu não vai poder ir lá embaixo e não vai poder brincar [...] Então tem coisas que eu tenho que chegar assim, né? Ele tem 4 anos e ele quer bater, né? Ele é autoritário assim e ele tem que saber que ele tem que me respeitar [...] (Participante 6).

As falas sugerem um esforço em exercer autoridade com escuta e respeito, utilizando estratégias como a reflexão e o afastamento momentâneo, e não a punição física ou humilhação. A forma de aplicar a privação de privilégios ou a estratégia de pensar sobre o comportamento inadequado pode ser coercitiva, sendo assim, uma estratégia negativa. Contudo, considerando os aspectos fundamentais do contexto do cuidado em família acolhedora, é possível constatar o esforço em fazer do estabelecimento do limite uma forma de evidenciar a preocupação e o cuidado com o desenvolvimento da criança. Esses aspectos demonstram uma compreensão prática, ainda que intuitiva, dos princípios da parentalidade positiva e do limite como orientação e cuidado. Da mesma forma, Sala (2016) afirma que as consequências devem ser aplicadas sem violência ou humilhação, preservando a dignidade do educando.

### **Considerações finais**

O presente estudo teve como objetivo analisar as práticas educativas adotadas por famílias acolhedoras no estado do Rio Grande do Sul, com foco na organização de rotinas, manifestação do afeto, no estabelecimento de limites, e internalização das regras e valores de



crianças e adolescentes em situação de acolhimento familiar. A análise empírica, fundamentada nos referenciais da educação positiva e das políticas públicas de proteção à infância, permitiu identificar avanços significativos, assim como desafios persistentes no campo da parentalidade socioeducativa temporária.

A legislação brasileira, especialmente o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), oferece um arcabouço normativo robusto para assegurar os direitos de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade. No entanto, a efetivação desses direitos depende da articulação com práticas cotidianas que respeitem a subjetividade da criança, promovam vínculos afetivos consistentes e estimulem o desenvolvimento integral. Como aponta Sala (2016), a ação educativa é essencialmente relacional e demanda escuta sensível, mediação qualificada e intencionalidade pedagógica.

Os dados evidenciam que a maioria das famílias acolhedoras compreende seu papel como espaço de cuidado, afeto e formação, uma vez que suas falas sustentam um lugar de responsabilidade no desenvolvimento das crianças e adolescentes acolhidos. Práticas como a definição de rotinas, o envolvimento com tarefas domésticas, o acompanhamento escolar, a supervisão do uso de telas e a valorização do lazer estão presentes e são indicativas de um estilo parental democrático, consistente com os princípios da educação positiva (Gomide, 2006). Essas práticas revelam uma parentalidade que busca equilibrar autoridade e afeto, favorecendo o desenvolvimento emocional, social e moral das crianças acolhidas.

Observou-se, ainda, que algumas famílias demonstram atenção especial à questão de gênero e à importância da educação formal como ferramenta de proteção e emancipação, sobretudo para meninas. Essa perspectiva amplia o horizonte da proteção, articulando o cuidado imediato à preparação para o futuro - o que confere à parentalidade exercida no acolhimento familiar uma dimensão transformadora. Por outro lado, também foram identificadas práticas ambíguas ou inconsistentes, como o uso eventual de punições sem mediação reflexiva, ameaças ou recompensas condicionais. Embora compreensíveis frente às exigências emocionais do acolhimento, tais condutas podem comprometer a estabilidade emocional das crianças e dificultar a internalização de valores.

Constata-se, portanto, que para as famílias participantes deste estudo as práticas educativas desenvolvidas no contexto do acolhimento familiar vão além da disciplina e da contenção de comportamentos. Elas se configuram como ações complexas de cuidado, afeto e



mediação cultural, nas quais o adulto cumpre a difícil, porém essencial, função de proteger, ensinar e promover o florescimento das crianças acolhidas, mesmo que em tempo limitado. O fortalecimento dessas práticas exige o reconhecimento da parentalidade acolhedora como uma função educativa e afetiva, que demanda suporte técnico, formação continuada e acompanhamento institucional. A escuta ativa, a construção de vínculos e a clareza na definição de limites e responsabilidades constituem pilares fundamentais para garantir que o acolhimento seja uma experiência transformadora tanto para as crianças quanto para os cuidadores.

A integração entre os marcos legais - representados pelo ECA e pelas políticas de proteção - e as abordagens psicanalíticas e educacionais, oferece um caminho promissor para a qualificação do acolhimento familiar. Ao reconhecer o valor simbólico do cuidado cotidiano e investir na formação das famílias acolhedoras, contribui-se para a construção de um ambiente mais seguro, acolhedor e promotor de desenvolvimento.

Assim, torna-se imprescindível a formação contínua das famílias acolhedoras, bem como o suporte institucional para que consigam atuar de maneira coerente, segura e não violenta. As práticas educativas devem ser orientadas por uma ética do cuidado, da autonomia e da equidade de gênero, capaz de fortalecer emocionalmente as crianças, promovendo sua proteção e sua autoestima, sem incorrer em práticas que reforcem o ciclo da violência. O manejo sensível dessas situações, baseado no acolhimento afetivo e na construção de rotinas estáveis, tem se mostrado fundamental para o fortalecimento do vínculo e para o restabelecimento da confiança por parte da criança (Bernardi, 2020; Mmusi *Et al.* 2022; Nadeem *Et al.*, 2019).

Conclui-se que as práticas educativas analisadas neste estudo configuram uma forma de parentalidade socioeducativa temporária, marcada por limites claros, afeto, escuta e estímulo à autonomia. Mesmo diante das dificuldades inerentes ao contexto do acolhimento familiar, essas práticas revelam o potencial das famílias acolhedoras como agentes fundamentais na promoção dos direitos e no desenvolvimento integral das crianças e adolescentes sob sua responsabilidade.

## Referências

Bernardi, Denise. Paternidade e cuidado: “novos” conceitos, velhos discursos. **Psic. Rev.**, v. 26, n. 1, p. 59-80, 2017.



Brasil. **Lei nº 14.874, de 28 de maio de 2024**: dispõe sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Brasília: Diário Oficial da União, 29 maio de 2024. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

Brasil. Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular nº 1/2021**: Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde, 2021. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 20 de junho de 2024.

Brasil. Ministério do Desenvolvimento Social. **Orientações técnicas para elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) de crianças e adolescentes em serviços de acolhimento**. Brasília: MDS, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br>. Acesso em: 23 de março de 2023.

Brasil. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União: Seção 1, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 23 de março de 2023.

Braun, Virginia; Clarke, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, v. 3, n. 2, p. 77–101, 2006.

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Carta Circular n. 1 de 3 de março de 2021**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 23 de março de 2023.

Conselho Nacional de Saúde (Brasil). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**: diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br>. Acesso em: 23 de março de 2023.

Creswell, John W.; Creswell, J. David. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 5ª Ed. - Penso Editora, 2021.

Darcanchy, Andrielly. **Famílias acolhedoras**: uma revisão crítica da literatura científica sobre o acolhimento familiar de crianças e adolescentes. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2022.

Dias, Elsa Oliveira. **A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott**. 5ª Ed. - São Paulo: DWW Editorial, 2024.

Fuentes, Maria-Jesus.; Bernedo, Isabel-María.; Salas, María-Dolores.; García-Martín, Miguel-Ángel. (2013). Afecto y tipo de disciplina en los acogimientos con familia ajena. **Infancia y Aprendizaje**, v. 36, n. 2, p. 231–244, 2013.



Fundo das Nações Unidas para a Infância. **O cuidado integral e a parentalidade positiva na primeira infância**. Brasília: UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil>. Acesso em: 23 de março de 2023.

Ganong, Lawrence.; Coleman, Marilyn. Qualitative research on Family relationships. **Journal of Social and Personal Relationships**, v. 31, n. 4, p. 451-459, 2014.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

Gomide, Paula Inez Cunha (Coord.). Inventário de Estilos Parentais - IEP. Modelo Teórico. In: **Manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis: Vozes, 2006.

Gomes, Romeu. Cap.4. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: GOMIDE, Paula Inez Cunha (coord.). **Inventário de Estilos Parentais - IEP. Modelo Teórico - Manual de aplicação, apuração e interpretação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

Hoffman, Martin. Leon. Moral internalization, parental power, and the nature of parent-child interaction. **Developmental Psychology**, v.11, n.2, p.228-239, 1975.

Hoffman, Martin. Leon. Discipline and internalization. **Developmental Psychology**, v. 30, n. 1, p. 26-28, 1994.

hooks, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

hooks, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Editora Elefante, 2021.

Iaconelli, Vera. **Criar filhos no século XXI**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

Iaconelli, Vera. **Manifesto antimaternalista: Psicanálise e políticas de reprodução**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada — IPEA; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. **Atlas da Violência 2025**. Brasília: IPEA, 2025. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br>. Acesso em: novembro 2025.

Maeyer, Skrallan de; Vanderfaeillie, Johan.; Robberechts, Marijke.; Vanschoonlandt, Femke.; Van Holen, Frank.. Foster parents' coping style and attitudes toward parenting. **Children and Youth Services Review**, n. 53, p. 70–76, 2015.

Medeiros, Blenda Carine Dantas de; Martins, João Batista. O estabelecimento de vínculos entre cuidadores e crianças no contexto das Instituições de Acolhimento: um estudo teórico. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 38, n. 1, p. 74-87, 2018.

Mmusi, Fátima I; Malan, Hanelie; Herbst, Alida. Parenting behavior and attitudes of a group of South African foster parents caring for adolescents presenting with risk behavior. **Child and Adolescent Social Work Journal**, v. 41, p. 387-398, 2022.



Minayo, Maria Cecília de Souza. Cap 3. Trabalho de Campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (organizadora). 34 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

Moral Valderas, Ma José; Sospedra Aguado, Rocio; Molero Mañes, Rosa J.; Sabater Barrocal, Yolanda. El estilo educativo de los adultos como indicador de buen pronóstico en el acogimiento familiar. **International Journal of Developmental and Educational Psychology – INFAD Revista de Psicología**, v. 2, n. 1, p. 323–330, 2012.

MMUSI, Fátima I; MALAN, Hanelie; HERBST, Alida. Parenting behavior and attitudes of a group of South African foster parents caring for adolescents presenting with risk behavior. **Child and Adolescent Social Work Journal**. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10560-022-00851-7>

NADEEM, Erum; Waterman, J; Foster, J; Paczkowski, E; Belin, TR; Miranda, Jet al. Long-Term effects of pre-placement risk factors on children's psychological symptoms and parenting stress among families adopting children from foster care. **Journal of Emotional and Behavioral Disorders**. 2017, vol.25, n. 2, p. 67-81. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC5734114/>

Rolim, Danusa Scramim; Siqueira, Aline Cardoso. Adolescer no acolhimento institucional: percepção dos educadores sociais. **Cadernos de Comunicação UFSM**, v. 27, n. 1. 2023.

Sala, Anna Ciurana. El tutor de resiliència al sistema de protecció a la infància. Tesi (Doctorado en Educació e Societatis). Barcelona: Universitat de Barcelona, 2016. Disponível em: <https://diposit.ub.edu>. Acesso em: 20 de junho de 2023.

SENA, Isabela Gonçalves; PESSÔA, Luciana Fontes. Reflexões sobre práticas de cuidado infantil de babás brasileiras (2024). In: ALVARENGA, Patrícia; VIEIRA, Mauro Luís (organizadores). **Da parentalidade à distribuição social de cuidados na infância**. Curitiba: CRV, 2024.

Strauss, Anselm L.; Corbin, Juliet M. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento da teoria fundamentada**. 2ª Ed. - Porto Alegre: Artmed, 2008.

Teperman, Daniela. Parentalidade para todos, não sem a família de cada um. 2023. In: Teperman, Daniela; Garrafa, Thais; Iaconelli, Vera (Orgas.). **Parentalidade**. Coleção Parentalidade & Psicanálise. Belo Horizonte: Autêntica, 2023. p. 89-105.

Winnicott, Donald W. **O ambiente e os processos de maturação**: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional. Porto Alegre: Artmed, 1983.

Winnicott, Donal W. **O brincar e a realidade**. São Paulo: Buzz editora, 2019.



Cláudia Vanessa Schneider

*Práticas educativas de famílias acolhedoras do Rio Grande do Sul: uma análise temática*

**Submetido em:** 10 de fevereiro de 2026

**Avaliado em:** 01 de abril de 2026

**Aceito em:** 15 de abril de 2026