

Crianças institucionalizadas: O impacto da privação psicossocial precoce na memória

Institutionalized children: The impact of early psychosocial deprivation on memory

Juciane de Holanda Santos¹

DOI: 10.51207/2179-4057.20230008

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender como experiências emocionalmente traumáticas interferem na memória de crianças institucionalizadas (do nascimento aos 6 anos) em relação ao processo de aprendizagem. O afeto é importante para o desenvolvimento infantil. A falta de experiências afetivas na primeira infância, especificamente em crianças vítimas de abandono, maus-tratos, negligência e abuso, comuns nos casos de privação psicossocial, tem implicações como um estresse, e o impacto do estresse no início da vida pode afetar a memória, e sem memória não há aprendizagem. O método utilizado consiste em uma revisão de literatura. Os resultados obtidos apontaram uma baixa produção de pesquisas sobre a institucionalização precoce e sua relação com as dificuldades de aprendizagem na literatura brasileira e, apesar da intervenção psicopedagógica ser eficiente e de fácil acesso, atualmente são poucas unidades de acolhimento institucional que dispõem do(a) profissional de Psicopedagogia. A pesquisa problematiza o assunto a fim de que novos estudos sejam feitos para um maior entendimento sobre o impacto da privação psicossocial precoce de crianças na memória e na aprendizagem.

Unitermos: Criança Institucionalizada. Memória. Dificuldades de Aprendizagem. Psicopedagogia.

Summary

This work aims to understand how emotionally traumatic experiences interfere in the memory of institutionalized children (from birth to 6 years old) in relation to the learning process. Affection is important for child development. The lack of affective experiences in early childhood, specifically in children who are victims of abandonment, mistreatment, neglect and abuse, common in cases of psychosocial deprivation, have implications such as stress, and the impact of stress in early life can affect memory, and without memory there is no learning. The method used consists of a literature review. The results obtained showed a low production of research on early institutionalization and its relationship with learning difficulties in Brazilian literature, and despite the psychopedagogical intervention being efficient and easily accessible, there are currently few institutional reception units that have the Psychopedagogy professional. The research problematizes the subject so that new studies can be carried out for a better understanding of the impact of early psychosocial deprivation of children on memory and learning.

Keywords: Institutionalized Child. Memory. Learning Difficulties. Psychopedagogy.

Trabalho realizado no Centro Universitário Tiradentes, Maceió, AL, Brasil.

Conflito de interesses: A autora declara não haver.

1. Juciane de Holanda Santos – Bacharela em Psicologia – Centro Universitário Tiradentes; Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional – Centro Universitário Tiradentes; Pós-Graduação em Neuropsicologia – Instituto de Pós-Graduação e Graduação (IPOG), Maceió, AL, Brasil.

Introdução

A infância é uma fase imprescindível para o desenvolvimento físico, cognitivo, psicológico e social. O primeiro ano de vida é considerado como o período mais plástico para o desenvolvimento, o bebê que nasce com poucos padrões comportamentais pré-formados, adquire no decorrer do seu primeiro ano, várias habilidades (Spitz, 2004).

Esse momento corresponde a um período de pico do cérebro, em que as forças sociais podem moldá-lo.

Alguns dos impactos mais profundos parecem ocorrer durante os dois primeiros anos de vida, fase em que o cérebro passa por seu maior crescimento, de 400 gramas no momento do nascimento para um quilo aos dois anos (atinge uma média de 1,4 quilo na vida adulta). (Goleman, 2011, p. 169)

Quando as relações entre pais e bebês são prazerosas, os vínculos de apego são intensos e bem consolidados, por volta dos 6 a 12 meses de vida ocorre uma explosão de conexões sinápticas no córtex pré-frontal, o aumento no crescimento do córtex pré-frontal tem seu pico final no início da primeira infância (Gerhardt, 2017). Para o autor, várias experiências positivas no início do desenvolvimento produzem cérebros com mais conexões neuronais, mas é preciso conectá-los e fazê-los funcionar. Com mais conexões, ocorre um melhor desempenho, além de uma maior capacidade para utilizar áreas específicas do cérebro. Áreas como o hipocampo, o córtex temporal, o pré-frontal e o cíngulo anterior são regiões cerebrais que também necessitam de um bom nível de experiências para se desenvolverem bem.

Se, em concordância com a literatura científica, podemos afirmar que o afeto é importante para o desenvolvimento infantil, o que dizer quando a criança é privada desse primeiro contato afetivo no início da vida? Qual o impacto da institucionalização infantil para a aprendizagem da criança? “Infelizmente, sem a experiência social individualizada adequada com um adulto afetivo, é improvável que o córtex orbitofrontal do bebê se desenvolva bem” (Gerhardt, 2017, p. 55). No córtex pré-frontal, a região orbitofrontal desempenha um papel essencial nos

processos reguladores da memória, da emoção e das relações interpessoais (Torrado & Ouakinin, 2015).

O estresse nas primeiras relações afetivas, comum em casos de crianças institucionalizadas, pode dificultar a conexão de vias neurais importantes entre a amígdala e o córtex pré-frontal. Para que haja um desempenho integral, o córtex pré-frontal necessita ter acesso a informações sensoriais, motoras e de memória, pois são elas que dão estrutura ao comportamento do indivíduo (Mourão Junior & Melo, 2011).

No que concerne à aprendizagem, todo conhecimento advindo da educação formal ou não precisa da memória para ser considerado aprendido, se não recordamos, é indício de que não aprendemos (Adão, 2013). Os recursos psicopedagógicos disponíveis para avaliação e intervenção mostram-se favoráveis à aprendizagem, asseguram à criança e ao adolescente em situação de risco acolhimento e acompanhamento no período de vida turbulento que se encontra. A prática psicopedagógica em instituições de acolhimento torna-se não apenas relevante, mas imprescindível (Raupp & Accorssi, 2016).

Na literatura brasileira há uma lacuna de pesquisas a respeito das dificuldades de aprendizagem de crianças em entidades de acolhimento que permitam identificar com certa precisão suas origens. Este estudo visa abordar a temática da criança institucionalizada e o impacto da privação psicossocial precoce na memória, com o objetivo de compreender como as experiências emocionalmente traumáticas interferem na memória de crianças institucionalizadas em relação ao processo de aprendizagem.

Nas próximas seções abordaremos a metodologia deste trabalho, assim como faremos uma discussão sobre a criança institucionalizada, e será esclarecida a concepção de memória e aprendizagem.

Método

A pesquisa seguiu uma perspectiva de revisão de literatura, no método de análise de conteúdo de Bardin (2011), que tem as seguintes fases para organização de uma análise: a pré-análise; exploração do material; e o tratamento dos resultados, inferência e interpretação. O enfoque do trabalho

consiste, então, nas bases de dados CAPES (nacional) e PNAS (internacional), a partir da leitura dos títulos dos artigos.

Os descritores utilizados foram criança institucionalizada; memória e dificuldade de aprendizagem. Dos 252 artigos científicos identificados sobre crianças institucionalizadas na CAPES, seis retratam a dificuldades de aprendizagem, mas, ao adicionar o termo memória, não há registros que descrevem o impacto da institucionalização precoce na memória. Já na PNAS, para o termo crianças institucionalizadas aparecem 56 resultados, sendo que 11 estão relacionados a dificuldades de aprendizagem e um deles retrata o impacto da institucionalização na memória e se adequam à pesquisa. Diferentemente das pesquisas nacionais, as internacionais revelam uma maior riqueza de pormenores nos materiais que discutem o acolhimento infantil e sua relação com as dificuldades de aprendizagem.

Além de que, ao pensar nos profissionais que podem auxiliar crianças em instituições de acolhimento com dificuldades de aprendizagem, como o(a) psicopedagogo(a), que pode contribuir de forma significativa, porém sua prática é pouco difundida no Brasil em unidades de acolhimento. Na plataforma Google Acadêmico dois artigos científicos foram encontrados e um deles se adequa ao propósito da pesquisa. O que, de certo modo, explica a falta de pesquisas que estruturam o seu fazer, e para que possa expandir sua prática nesse contexto.

Enquadramento Teórico

O impacto da privação psicossocial em crianças institucionalizadas: um olhar sobre a memória e a aprendizagem

A caridade católica por muito tempo serviu como inspiração para as instituições acolhedoras de crianças pobres e abandonadas. No século XII, foi criada na Europa medieval a roda dos expostos, destinada a combater o abandono de bebês nas ruas e portas de igrejas, tendo como base o ideário cristão (Cerqueira, 2017). De forma cilíndrica, um rotatório de madeira, nela “entravam os expostos, através de uma ‘roda’, com um pequeno colchão, onde se depositavam os bebês, estando rigorosamente vedada a

busca de informações sobre o expositor” (Marcílio, 1997, p. 55). O sistema de proteção à criança exposta logo se expandiu para outros países.

No Brasil, a tradição da roda dos expostos aconteceu no século XVIII, sendo uma das instituições brasileiras de mais longa vida, criada na Colônia, perpassou o período Imperial e manteve-se durante a República. Cumpriu um importante papel, e por quase um século e meio foi a única forma de assistência à criança abandonada em todo país (Marcílio, 1997). No século XIX, a partir de 1850, as crianças órfãs e pobres tornaram-se alvos da política de assistência à pobreza que estava se desenvolvendo no país. “O ideal filantrópico buscou assistir à infância de maneira sistematizada, através da ação de médicos e juristas e pela ação normativa do Estado” (Cerqueira, 2017, p. 82). As questões centrais nos debates eram a mortalidade infantil e o controle social com o intuito de evitar a delinquência infantil.

Em 1990, através da Lei Federal nº 8.069, foi instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente, que dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Quando os direitos reconhecidos por esta lei forem ameaçados ou violados, medidas de proteção são aplicadas. O acolhimento institucional é uma medida protetiva provisória e excepcional, que ocorre como forma de transição para reintegração familiar ou, em último caso, colocação em família substituta, sem privação de liberdade (Lei nº 8.069, 1990).

No Estatuto da Criança e do Adolescente, o abrigo, enquanto entidade de atendimento, ocupou o lugar dos orfanatos e internatos, como espaço de proteção integral. Os serviços prestados se destinam a prevenir ou acolher crianças e adolescentes provisoriamente, vítimas de abandono, maus-tratos, negligência, abuso, exploração, crueldade ou opressão (Moura & Amorim, 2013). Em 2009 a Lei nº 12.010 revogou o termo *abrigo*, sendo substituído por *acolhimento institucional* (Lei nº 12.010, 2009, artigo 90, inciso IV). De acordo com as autoras, a alteração na nomenclatura condiz com uma modificação na prática institucional, sendo preciso uma completa reestruturação da sua identidade, em que apoio destinado à adoção passa a ser de preferência ao trabalho com a família natural ou extensa.

Compreender “como as diferentes características das crianças, de suas famílias e de sua comunidade, interagem no sentido de resultar num processo de encaminhamento para um abrigo é extremamente complexo” (Ferreira, 2014, p. 144). O abandono e a negligência, por vezes, vêm acompanhados de um ambiente familiar com problemas, como a pobreza, uso de drogas por parte dos pais, violência física e sexual, em dadas circunstâncias tais conflitos podem ocasionar no encaminhamento de crianças para entidades de acolhimento institucional (Ferreira, 2014).

Nas relações entre pais e bebês a regulação da ambivalência amor e ódio tem implicações decisivas para a formação da personalidade de uma criança. Se a criança seguir um caminho menos favorável, ela irá sentir impulsos os quais pensa não ter controle ou ter um controle inadequado. Como consequência, sofrerá uma ansiedade aguda acerca da segurança das pessoas que ela ama e temor ao revide que acredita existir e que recairá em sua cabeça (Bowlby, 2015).

A falta de proteção e afeto na primeira infância, especificamente por ser negligenciado ou privado da presença da mãe, está relacionada a baixos níveis de norepinefrina (ligado ao sistema de alerta, e afeta a atenção), o que torna difícil para a concentração ou manter um esforço (Gerhardt, 2017). Os estímulos ambientais positivos precisam acontecer muito cedo para que os efeitos da privação extrema sejam superados (Papalia et al., 2006).

A extensão do déficit cognitivo e físico em crianças que foram adotadas, após severa privação psicossocial, foi examinado em crianças com 4 anos de idade, em uma amostra de 111 crianças romenas adotadas antes dos 2 anos. Na pesquisa feita, foi constatado que aquelas que foram adotadas antes dos 6 meses de idade tinham uma recuperação cognitiva e física total aos 4 anos. Quanto aos que foram adotados após os 6 meses de idade, a recuperação do desenvolvimento surpreendeu, mas não foi completa (Rutter, 1998).

Em estudo realizado em 2009, com crianças institucionalizadas em idade escolar, em Bucareste, na Romênia, Bos e seus colaboradores identificaram que os efeitos da institucionalização precoce resultam em um pior desempenho em medidas de

memória e funcionamento executivo, quando comparadas com crianças sem história de atendimento institucional. Apesar de a compreensão quanto ao impacto da privação precoce no funcionamento executivo não ser bem delimitada na base biológica, crê-se que há déficits nessa área (Bos et al., 2009). Para os autores, o desenvolvimento do funcionamento executivo coincide com o crescimento, e na maturação do córtex pré-frontal.

Outro estudo sugere que as crianças com histórico de criação institucional apresentavam um volume de substância cortical cinzenta significativamente menor. Já na matéria cortical branca não foi identificada alteração se comparada a crianças que nunca foram institucionalizadas, mas houve uma considerável redução em crianças que não foram para o abrigo de forma randomizada, ou seja, de forma aleatória (Sheridan et al., 2012). As substâncias corticais branca e cinzenta são necessárias para que as funções cognitivas do indivíduo sejam eficazes (Martorell et al., 2020).

Nas crianças institucionalizadas precocemente e que continuaram nessa situação, como as que foram adotadas, que sofreram maus-tratos, há uma redução global de 6,5% e de 6,4% no volume de substâncias corticais cinzentas e brancas, respectivamente. Dados semelhantes foram identificados em amostras de crianças expostas a abuso físico, sexual ou testemunho de violência doméstica. A redução não é uniforme a todo córtex, e parece ser maior no córtex pré-frontal (Rotta et al., 2018). Os circuitos do córtex pré-frontal que dão sustentação ao funcionamento executivo têm um longo percurso no desenvolvimento, acredita-se que ele seja afetado pelas experiências (Bos et al., 2009).

É cada vez mais notório que os déficits e atrasos no desenvolvimento resultantes da privação psicossocial infantil tenham sua origem em um comprometimento do desenvolvimento do cérebro. Há evidências científicas de que o impacto do estresse no início da vida afeta a memória (Bos et al., 2009), e tudo que se aprende depende da memória.

A memória e a aprendizagem

Entender como ocorre o processo de armazenamento de informações não é algo simples. O cérebro

é o órgão mais complexo do organismo humano, nessa estrutura estão as informações mais importantes da vida, a memória (Adão, 2013). Memória, “é a capacidade de codificar, armazenar e evocar as experiências, impressões e fatos que ocorrem em nossas vidas” (Dalgarrondo, 2019, p. 129). Por provir de experiências, o sensato seria falar em *memórias*, e não *memória* (Izquierdo, 2018).

A memória se subdivide em memória imediata, memória de curto prazo e memória de longo prazo (Adão, 2013). Na memória imediata a capacidade de reter uma informação é de poucos segundos até 1 a 3 minutos (Dalgarrondo, 2019). A memória de curto prazo é um tipo de memória em que as representações transitórias de informações relevantes são retidas por um curto período (de poucos minutos até 3 a 6 horas), mas podem ser convertidas seletivamente para memória de longo prazo (de dias, meses, e até anos) que são classificadas como explícita (ou declarativa) e implícita (ou procedimental) (Kandel et al., 2014). As memórias explícita e implícita são processadas e armazenadas em diferentes regiões do cérebro (Kandel, 2009).

Os bebês nascem com a capacidade de perceber e reconhecer o seu entorno. A voz de sua mãe é reconhecida, por meio de um mecanismo de memória inconsciente, uma capacidade mnêmica denominada memória implícita, que suscita um impacto considerável nas relações futuras do bebê. Por volta do segundo ano de vida, a criança começa a desenvolver uma memória consciente, associada ao desenvolvimento da linguagem. São memórias explícitas que permitem à criança falar sobre si, em circunstâncias do passado e do futuro (Rotta et al., 2018).

Em crianças que sofreram abuso ou traumas a capacidade de reter memórias explícitas podem ser perdidas associadas à sua experiência de vida. Mas, as memórias implícitas das suas experiências sensoriais e emocionais são preservadas, e podem provocar *flashbacks*, pesadelos ou reações incontáveis sem causa aparente (Rotta et al., 2018). Avançando na explicação, os autores salientam que:

Quando as crianças são expostas a estresses crônicos e traumas, o cérebro tende a criar caminhos mais sensíveis de respostas de medo e, automaticamente, desencadear respostas sem

um pensamento consciente. Esse fenômeno é conhecido como hipersensibilidade. Essas crianças tendem a apresentar uma alta sensibilidade de respostas automáticas para elementos de sugestão não verbal, contato visual ou toque em membros como braços e pernas. O cérebro como um todo torna-se menos capaz de interpretar e interagir por meio de respostas verbais, mesmo em ambientes não agressivos, como as salas de aula. Nessas situações de aprendizagem, o sistema de alerta fica permanentemente em vigília, impedindo que se estabeleça a calma necessária para o foco na aprendizagem. (Rotta et al., 2018, p. 189)

Com a ativação de circuitos neuronais nas reações de medo, o cérebro pode criar memórias que se tornam permanentes, e acabam por moldar a percepção que se tem do ambiente (Rotta et al., 2018). O sistema nervoso simpático (que prepara o organismo para agir em situações de medo) libera adrenalina, a pressão arterial e a frequência cardíaca se elevam, e o hipotálamo desencadeia uma reação que resultará na produção de cortisol (Gerhardt, 2017).

Quando um impacto neural ocorre, sua combinação com o excesso de cortisol é tripla. “O cortisol estimula a amígdala, enquanto ela prejudica o hipocampo, forçando-nos a voltar a atenção para as emoções que sentimos e restringindo nossa capacidade de absorver novas informações” (Goleman, 2011, p. 301), ataca os neurônios do hipocampo, reduz a velocidade em criar novos ou até mesmo manter seu número total de neurônio, a aprendizagem se torna desleixada, devido a generalização excessiva do medo, que o leva a interpretar detalhes irrelevantes do momento (como um tom de voz) (Goleman, 2011). O autor afirma que, com o circuito da amígdala em pânico, a área pré-frontal do cérebro não consegue modular os sinais exagerados da amígdala.

O conjunto das memórias de cada um determina aquilo que se denomina personalidade ou forma de ser. Um humano ou um animal criado no medo será mais cuidadoso, introvertido, lutador ou ressentido, dependendo de suas lembranças específicas mais do que de suas propriedades congênitas. (Izquierdo, 2018, p. 2)

A falta de experiências protegidas e felizes na primeira infância afeta não apenas a resposta ao estresse como também a capacidade de desligar o cortisol (Gerhardt, 2017). A chave que pode “desligar” ou amortecer a emoção aflitiva parece ser o lobo pré-frontal esquerdo. Já que, “os lobos pré-frontais direitos são um local de sentimentos negativos, como medo e agressividade, enquanto os esquerdos refreiam essas emoções brutas, provavelmente inibindo o lobo direito” (Goleman, 2012, p. 51).

Os circuitos que ligam o sistema límbico aos lobos pré-frontais sugerem que, sob forte emoção (ansiedade, raiva e afins), o cérebro pode criar estatística neural, ou seja, circuitos neuronais, que quando interligados sabotam a capacidade do lobo pré-frontal de preservar a memória funcional (de trabalho), dificultando a aprendizagem (Goleman, 2012). Do contrário, quando a ativação de circuitos neuronais acontece de modo estendido no seu tempo, ele pode guardar a memória e pensamentos e compará-los, a capacidade de reter informações na memória é fundamental para planejar, avaliar e fazer escolhas (Gerhardt, 2017). Para o autor, isso permite ao indivíduo mais flexibilidade e oportunidade para corrigir comportamentos e pensamentos alinhando-os com a experiência atual.

É na região dorsolateral, última parte do córtex pré-frontal a sofrer maturação, que está a memória de trabalho (Gerhardt, 2017). O hipocampo é a estrutura que permite a conversão do conteúdo da *memória de trabalho*, mantida por um curto período no córtex pré-frontal, para memória de longo prazo. “Esse ato neural constitui o âmago do aprendizado. Assim que a mente associar essa informação ao que já sabemos, seremos capazes de recordar essa nova compreensão semanas ou anos depois” (Goleman, 2011, p. 301). O autor afirma que o hipocampo é a estrutura central do aprendizado.

Na memória de trabalho existe um sistema integrado que envolve o armazenamento temporário, controle de atenção, manuseio de informação, que suporta uma série de processos cognitivos e tarefas (Cordeiro et al., 2019). Para os autores, essa capacidade é importante ainda para aquisição da leitura, escrita e matemática em crianças que estão no Ensino Fundamental.

Além de que, a memória de trabalho é formada pelos subsistemas verbal, visuoespacial e coordenada pelo sistema de processo de controle executivo. “Acredita-se que os processos de controle executivo aloquem recursos de atenção para os subsistemas verbal e visuoespacial, além de manipular e atualizar as representações armazenadas” (Kandel et al., 2014, p. 1257). Quando há uma contínua perturbação emocional, as consequências podem ser uma diminuição nas funções executivas de memória de trabalho, no controle inibitório (capacidade em inibir ou controlar impulsos e auxiliar a manter a atenção), e flexibilidade mental e cognitiva (permite se ajustar a demandas necessárias, prioridades ou perspectivas de ação) (Rotta et al., 2018).

Isso explica o fato de, quando se está emocionalmente perturbado, dizer: *simplesmente não consigo raciocinar*, sua continuidade ocasiona em deficiências nas aptidões intelectuais da criança, comprometendo a capacidade de aprender (Goleman, 2012).

Apesar de seu potencial intelectual, essas crianças são mais propensas a terem problemas na escola, ao alcoolismo e à criminalidade – não por deficiência intelectual, mas porque o controle que têm sobre sua vida emocional é deficiente. O cérebro emocional, bastante distinto das regiões corticais reveladas pelos testes de QI, controla igualmente a raiva e o sentimento de piedade. Esses circuitos emocionais são esculpidos pelo que foi vivenciado na infância – e, no entanto, deixamos essas experiências absolutamente ao acaso. (Goleman, 2012, p. 52)

O autor afirma que, se muito sutis, essas deficiências nem sempre são identificadas nos testes de QI, no entanto, revelam-se em avaliações neuropsicológicas mais específicas, como na frequente agitação e impulsividade da criança. Mas, a partir do conhecimento acerca de como as funções cognitivas acontecem e através da utilização de testes psicológicos, é possível perceber desde muito cedo um desenvolvimento atípico (Cordeiro et al., 2019). Quando se identifica precocemente déficit ou prejuízo de habilidades que interferem no processo de aprendizagem, há mais chances de haver reversão em relação à dificuldade.

Todavia, com crianças institucionalizadas existe uma lacuna considerável de informações sobre sua história de vida pelo afastamento familiar, o que dificulta a compreensão que se faz do indivíduo. Apesar das limitações na realização da prática em instituições de acolhimento, o profissional de Psicopedagogia pode contribuir na identificação e avaliação de dificuldades de aprendizagem em crianças institucionalizadas (Raupp & Accorssi, 2016). Para uma melhor compreensão, é fundamental também um entendimento a respeito da prática psicopedagógica em instituições de acolhimento.

O psicopedagogo em instituições de acolhimento para crianças institucionalizadas

Cada criança institucionalizada leva consigo uma experiência única, geralmente permeada de sofrimento devido as vivências traumáticas. O próprio processo de afastamento familiar e a institucionalização representa uma perturbação emocional que pode contribuir para afetar a capacidade de aprendizagem e sua inserção no meio social (Raupp & Accorssi, 2016). "...o problema de aprendizagem que apresenta, sofre, estrutura um sujeito, se situa, entrelaça, sintomatiza e surge na trama vincular de seu grupo familiar, sendo, às vezes, mantido pela instituição educativa" (Fernández, 1991, p. 48). Para a autora, a criança não aprende, internalizando o medo de conhecer e de saber da família, ou reagindo conforme a marginalização socioeducativa.

Os profissionais que atuam nas instituições de acolhimento podem interferir de modo a potencializar ou não as capacidades das crianças. Por exercer um procedimento técnico-jurídico que visa a reinserção familiar ou a colocação em uma família substituta para os acolhidos, além das demandas cotidianas, obrigatoriedade essa prevista por lei, às quais os profissionais precisam assegurar alimentação, segurança e higiene a seus acolhidos, o que exige da equipe um esforço maior e, por vezes, a escuta, o vínculo e a troca individual acabam não sendo priorizados como deveriam (Raupp & Accorssi, 2016).

Nesse momento, surge o(a) psicopedagogo(a), não apenas como mero agente de apoio, executor de tarefas mecânicas, mas realizando a mediação do(a) abrigado(a) com os demais moradores da casa, área técnica, educadores e escola. Também, de certa forma, este(a) profissional pode ser responsável por organizar e distribuir os procedimentos que garantirão a qualidade do trabalho com o público atendido. (Raupp & Accorssi, 2016, p. 218)

Por ser um campo interdisciplinar, que agrega conhecimento de áreas como a Psicologia e a Pedagogia, a Psicopedagogia é de fundamental importância para os indivíduos com dificuldades de aprendizagem. Pois, "aplicar testes e avaliar o contexto no qual o indivíduo que apresenta tais dificuldades está inserido poderá auxiliá-lo em seu pleno desenvolvimento" (Acampora, 2019, p. 14). No diagnóstico psicopedagógico o momento crucial do diagnóstico ocorre quando a partir da ideia de que há um *desvio*, a pergunta que surge é: *desvio em relação a quê?* É por meio de parâmetros que se definem a qualidade e a quantidade do desvio e de que forma interfere no desempenho escolar (Weiss, 2016).

Mas, não há como entender a patologia do aprender analisando apenas o presente, mesmo que se inclua, além do indivíduo, a família. O diagnóstico e o tratamento permitem reconstruir os acontecimentos que formam a rede de significados profundos, que já existem, mesmo antes da criança nascer (Fernández, 1991). A prática psicopedagógica em instituições de acolhimento é ampla, existem demandas que podem ser desenvolvidas, tanto de modo institucional com o grupo como no enfoque clínico, no qual o atendimento psicopedagógico se volta para as necessidades individuais da criança (Raupp & Accorssi, 2016). Mas, há que se fazer adaptações quanto à prática tradicional, pelas limitações que são próprias das situações de acolhimento.

O modelo diagnóstico descrito por Weiss em 1992, além de ser referência para os profissionais que atuam na área da educação, desmistifica a ideia de fracasso escolar. O modelo de Weiss caracteriza-se por: Entrevista Familiar Exploratória Situacional (E.F.E.S.); Anamnese; Sessões lúdicas centradas na

aprendizagem; Provas e Testes; Síntese diagnóstica – prognóstico; e Devolução e Encaminhamento (Weiss, 2016).

Logo na entrevista inicial, podemos observar diferenças no atendimento psicopedagógico que, ao invés de ser feito pela família, normalmente é requerido pela direção da instituição. O psicopedagogo atua de modo a informar as dificuldades de aprendizagem de determinadas crianças, ou de forma preventiva, assim que ocorre a institucionalização (Raupp & Accorssi, 2016). É também uma forma de estabelecer vínculos com os acolhidos.

A anamnese é um dos pontos cruciais para um bom diagnóstico. A partir dela é possível integrar as “dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das diferentes gerações, ou seja, é uma *anamnese da família*” (Weiss, 2016, p. 65). Mas, em unidades de acolhimento, é a etapa com maior deficiência, já que as informações como: substâncias ingeridas na gestação, acontecimentos após o nascimento, amamentação, entre outras situações relevantes para avaliação, são quase nulas (Raupp & Accorssi, 2016). As autoras afirmam que o profissional precisa se basear no pouco material disponível e quando for possível contar com a ajuda da equipe técnica (assistente social, conselheiros tutelares e psicólogos).

As sessões lúdicas centradas na aprendizagem são um espaço criativo que permite compreender o funcionamento dos processos cognitivos e afetivos sociais e sua interface com o processo de aprendizagem do indivíduo (Weiss, 2016). É a partir do espaço lúdico que os pensamentos serão efetivados, sendo capaz de ressignificar sua história sem perder suas memórias do passado (Moschini & Caierão, 2015). Na brincadeira a criança cria seu próprio espaço seguro, onde pode enfrentar ameaças, medos e perigos, uma forma de controlar o medo do abandono e da separação, favorecendo a autodescoberta (Goleman, 2011). O brincar para o autor é a forma pela qual a criança adquire uma gama de experiências sociais.

[...] o seu próprio brincar funciona como estímulo para enriquecer funções, tais como os esquemas perceptivos (visuais, auditivos, cinestésicos) e operativos (memória, imaginação, lateralidade, representação, análise, síntese, causa e efeito). Além disso, quando combinados com a estimulação psicomotora (coordenação definem aspectos básicos dando condição para o desenvolvimento de habilidades cognitivas importantes, como a leitura, a escrita e o raciocínio lógico matemático. (Pereira & Gonzalez, 2019, p. 7)

Se aplicadas em instituições de acolhimento, as técnicas lúdicas auxiliam o profissional na avaliação, a buscar alternativas nas práticas psicopedagógicas (Raupp & Accorssi, 2016). “Quando a criança muito pequena tem contato com palavras, frases, textos, jogos ludopedagógicos e resolução de problemas, ela faz conexões cerebrais” (Acampora, 2019, pp. 14-15). As conexões cerebrais são importantes para as memórias, por serem constituídas por neurônios, e armazenadas em redes neuronais. Além de serem moduladas por emoções, pelo nível de consciência e pelos estados de ânimo (Izquierdo, 2018).

No que tange às provas projetivas, “as provas e testes podem ser usados, se necessário, para especificar o nível pedagógico, estrutura cognitiva e/ou emocional do sujeito” (Moraes, 2010, p. 12). Raupp e Accorssi (2016) consideram essa etapa do processo diagnóstico uma riquíssima fonte de informações sobre a criança e para o adolescente institucionalizado.

Com a devolução, podemos entender que ela permite recuperar o prazer esquecido que se tem em aprender e viver (Fernández, 1991). Em casos de crianças institucionalizadas a devolução deve ser feita com a direção da unidade, a depender do desfecho do atendimento, poderá, caso esteja retornando ao seu núcleo familiar, a devolução será feita com os responsáveis legais (Raupp & Accorssi, 2016). Mas, independentemente de quem recebe, a devolutiva deve estar estruturada para intervenções psicopedagógicas, e se for necessário o psicopedagogo poderá fazer encaminhamentos a profissionais de outras áreas para melhor compreensão do caso.

Considerações

Entender a importância das experiências afetivas e de proteção familiar para uma criança nos primeiros anos de vida nos permite compreender de que forma as vivências emocionalmente traumáticas de abandono, maus-tratos, negligência e abuso, que podem resultar em um processo de institucionalização precoce, interferem no seu desenvolvimento maturacional. O desgaste emocional logo no início da vida tem implicações como o estresse, e seu impacto pode afetar áreas específicas do cérebro que podem comprometer a memória e a aprendizagem de uma criança. Isso explica o fato de serem identificados déficits e atrasos no desenvolvimento devido à privação psicossocial infantil.

Se aprofundar no estudo de crianças institucionalizadas precocemente e sua relação com a dificuldade de aprendizagem pouco explorada pela literatura científica brasileira é buscar prevenir e intervir muito cedo nos problemas que possam vir a surgir. Pois, tem-se como parâmetro que, no início do desenvolvimento, o cérebro de um bebê é mais plástico, e a probabilidade de haver uma reversão em relação aos déficits que interferem na memória, na aprendizagem e em outras habilidades da criança é maior.

O suporte profissional é de suma relevância, mas há de convir que os que já atuam em instituições de acolhimento cumprem uma série de demandas técnicas, de certo modo, inviabilizando um olhar individualizado, o vínculo e a troca com essas crianças, aspectos que auxiliam na identificação de dificuldades de aprendizagem. A prática psicopedagógica é delicada pela estrutura técnica e profissional pouco difundida em unidades de acolhimento no Brasil. Mas é imprescindível, mesmo diante de desafios no seu fazer, e pela defasagem de informações sobre a vida da criança acolhida, que dificultam o diagnóstico. É significativamente importante que a prática do(a) psicopedagogo(a) se expanda no país e, assim, consiga colaborar ainda mais com o desenvolvimento psicossocial de crianças institucionalizadas.

Referências

- Acampora, B. (2019). *Psicopedagogia clínica: O despertar das potencialidades* (4ª ed.). Wak.
- Adão, A. N. (2013). A ligação entre memória, emoção e aprendizagem. *XI Congresso Nacional de Educação, EDUCERE*. https://www.academia.edu/39626725/A_LIGA%C3%87%C3%83O_ENTRE_MEM%C3%93RIA_EMO%C3%87%C3%83O_E_APRENDIZAGEM_AD%C3%83O_Anabel_do_Nascimento_1_SEEDPR
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (1ª ed.). Almedina.
- Bos, K. J., Fox, N., Zeanah, C. H., & Nelson, C. A., III. (2009). Effects of early psychosocial deprivation on the development of memory and executive function. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 3, Article e016. <https://doi.org/10.3389/neuro.08.016.2009>
- Bowlby, J. (2015). *Formação e rompimento dos laços afetivos* (5ª ed.). Martins Fontes.
- Cerqueira, A. C. (2017). Assistência, pobreza e institucionalização infantil: Usos estratégicos da roda dos expostos da Santa Casa da Misericórdia (Salvador, século XIX). *História e Cultura*, 11(2), 81-100. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6118074.pdf>
- Cordeiro, A. S., Tomaz, D. F. O., & Minervino, C. A. S. (2019). Memória de trabalho infantil: Informatização de uma tarefa avaliativa. *Neuropsicologia Latinoamericana*, 11(2), 21-33. https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/493
- Dalgarrondo, P. (2019). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais* (3ª ed.). Artmed.
- Fernández, A. (1991). *A inteligência aprisionada* (1ª ed.). Artmed.
- Ferreira, F. P. M. (2014). Crianças e adolescentes em abrigos: Uma regionalização para Minas Gerais. *Serviço Social e Sociedade*, 142-168. <https://doi.org/10.1590/S0101-66282014000100009>
- Gerhardt, S. (2017). *Por que o amor é importante: Como o afeto molda o cérebro do bebê* (2ª ed.). Artmed.
- Goleman, D. (2011). *Inteligência social: O poder das relações humanas*. Elsevier.
- Goleman, D. (2012). *Inteligência emocional: A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente* (2ª ed.). Objetiva.
- Izquierdo, I. (2018). *Memória*. (3ª ed.). Artmed.
- Kandel, E. R. (2009). *Em busca da memória: O nascimento de uma nova ciência da mente* (1ª ed.). Companhia das Letras.
- Kandel, E. R., Schwartz, J. H., Jessell, T. M., Siegelbaum, S. A., & Hudspeth, A. J. (2014). *Princípios de neurociências* (5ª ed.). AMGH.
- Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm
- Lei nº 12.010, de 3 de agosto de 2009. (2009). *Dispõe sobre adoção; altera as Leis nºs 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, 8.560, de 29 de dezembro de 1992; revoga dispositivos da Lei no*

- 10.406, de 10 de janeiro de 2002 - Código Civil, e da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; e dá outras providências. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12010.htm
- Marcílio, M. L. (1997). A roda dos expostos e a criança abandonada no Brasil colonial. In M. C. Freitas (Ed.), *História Social da Infância no Brasil* (9ª ed., pp. 51-77). Cortez.
- Martorell, G., Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2020). *O mundo da criança*. (13ª ed.). AMGH.
- Moraes, D. N. M. (2010). Diagnóstico e avaliação psicopedagógica. *Revista de Educação do Ideau*, 5(10), 1-15. <https://portalideia.com.br/cursos/avaliacao-psicopedagogica-apostila01.pdf>
- Moura, G. G., & Amorim, K. S. (2013). A (in)visibilidade dos bebês na discussão sobre acolhimento institucional. *Psicologia em Estudo*, 18(2), 235-245. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722013000200005>
- Mourão Junior, C. A., & Melo, L. B. R. (2011). Integração de três conceitos: Função executiva, memória de trabalho e aprendizado. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(3), 309-314. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722011000300006>
- Moschini, R., & Caierão, I. (2015). O brincar na clínica psicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, 32(99), 361-365. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicoped/v32n99/09.pdf>
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2006). *Desenvolvimento humano* (8ª ed.). Artmed.
- Pereira, M. A., & Gonzalez, M. C. B. (2019). O brincar, um aliado na intervenção psicopedagógica. *Cadernos de Educação*, 18(36), 5-25. <https://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v18n36p5-25>
- Raupp, E. S., & Accorssi, A. (2016). A prática psicopedagógica em abrigos para crianças e adolescentes. *Poiésis*, 10(Esp.), 216-234. <https://doi.org/10.19177/prppge.v10e02016216-234>
- Rotta, N. T., Bridi Filho, C. A., & Bridi, F. R. S. (2018). *Plasticidade cerebral e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar* (1ª ed.). Artmed.
- Rutter, M. (1998). Developmental Catch-up, and Deficit, Following Adoption after Severe Global Early Privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 465-476. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00343>
- Sheridan, M. A., Fox, N. A., Zeanah, C. H., McLaughlin, K.A., & Nelson, C. A., 3rd. (2012). Variation in neural development as a result of exposure to institutionalization early in childhood. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 109(32), 12927-12932. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3420193/>
- Spitz, R. A. (2004). *O primeiro ano de vida* (3ª ed.). Martins Fontes.
- Torrado, M., & Ouakinin, S. (2015). Maturação orbitofrontal, marcadores somáticos e vulnerabilidade precoce: para uma hipótese compreensiva de “miopia emocional” na toxicod dependência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 31(1), 97-104. <https://doi.org/10.1590/0102-37722015011713097104>
- Weiss, M. L. L. (2016). *Psicopedagogia clínica: Uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* (14ª ed.). Lamparina.

Correspondência

Juciane de Holanda Santos
Av. Comendador Gustavo Paiva - Cruz das Almas -
Maceió, AL, Brasil - CEP 57038-000
E-mail: juciane_holanda@hotmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.