



CRIANÇAS INSTITUCIONALIZADAS: UM OLHAR PARA O DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO

INSTITUTIONALIZED CHILDREN: A LOOK AT SOCIO-AFFECTIVE DEVELOPMENT

Isabel Aparecida Diniz¹
Márcia Oliveira de Assis²
Mayra Fernanda Silva de Souza³

RESUMO: A institucionalização infantil é uma medida de proteção aplicada às crianças que possuem seus direitos previstos no ECA, violados. A conquista destes direitos é consequência do processo de transformação da representação do ser criança durante os séculos. Essas mudanças culminaram na tentativa de perceber o lugar que a criança ocupava na família e na sociedade. Diante destas transformações é possível ilustrar uma evolução na sociedade, inclusive das instituições que acolhem estas crianças na atualidade, como por exemplo, o abrigo. Falar do abrigo na infância, etapa em que as crianças vivenciam experiências que contribuirão significativamente para o seu desenvolvimento biopsicossocial, e dentre essas experiências, as vinculadas ao afeto possuem substancial relevância. Nesse sentido, a presente pesquisa investigou quais as consequências da institucionalização no desenvolvimento socioafetivo da criança abrigada. Para contemplar essa proposta dissertou-se sobre a trajetória histórica das instituições de abrigo desde o período colonial até a contemporaneidade, os processos de desenvolvimento socioafetivo na infância e os impactos no desenvolvimento socioafetivo da criança abrigada, bem como, as possíveis intervenções dos profissionais da Psicologia no abrigo. Diante desse percurso, considera-se importante dissertar sobre a institucionalização, o abrigo, a infância, a socioafetividade e a atuação do psicólogo nesse contexto institucional. A metodologia utilizada no desenvolvimento dessa pesquisa foi a revisão bibliográfica em que diferentes obras foram sustentação para as fundamentações teóricas deste trabalho. Perante essa investigação, constatou-se que o afastamento provisório ou permanente da criança de seu contexto familiar, bem como, o rompimento dos laços afetivos com a família de origem e a escassez de vínculos afetivos alternativos na instituição, dentre outros aspectos, acarretam em impactos significativos para o desenvolvimento socioafetivo da criança abrigada.

PALAVRAS-CHAVE: Instituição de abrigo; Acolhimento institucional; Crianças; Socioafetividade.

ABSTRACT: The child institutionalization is a measure applied to children those that have their rights guaranteed in ECA, violated. By the achievement of these rights is a consequence of the transformation process of the representation of the child during the centuries. Those changes culminate in an attempt to realize the place occupied by the child in their family and society. In the face of these changes it is possible to illustrate an evolution, including the institutions sheltering these children today, for example, the shelter. To talk about the shelter in childhood, stage which the children experiences will contribute significantly to their bio psychosocial development, and among these experiences, those bounded to affection has substantial relevance. In this regard, this current research examined which aspects of the institutionalization in the socio-affective development of the sheltered child. To contemplate this proposal was spoken about the historical trajectory of the sheltering institutions since colonial period until the present days; the socio-affective development processes in childhood and the impacts on the socio-affective development of the sheltered child; as well as the possible interventions of the Psychology professionals in the shelter. In the light of this, is important to theoretically develop about institutionalization, shelter, childhood, socio-affectiveness, and the expertise of the psychologist in this institutional context. The methodology used in the development of the current research was the bibliographical one, in which different papers provided the theoretical basis for the current work. In the face of this investigation was observed that, the provisional or permanent child distancing of their family context; the rupture of the affective bounds with their original family and the lack of the alternative affective bounds in the institutions, among other aspects, results in significant impacts to the socio-emotional development of the sheltered children.

KEYWORDS: Shelter institution; Institutional hosting; Children; Socio-activity.

¹ Psicóloga Graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. isabeldiniz99@gmail.com

² Psicóloga Graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. moassis@sga.pucminas.br

³ Psicóloga Graduada pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Mestre em Educação pela Universidade Federal de São João Del Rei. mayrafs.net@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O abandono infantil e os maus tratos à criança são alguns dos fatores que levam à aplicação de medidas preventivas e de proteção previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, visto que o seu descumprimento pode motivar o afastamento familiar. Essas medidas de proteção previstas no ECA fazem parte de uma construção histórica de conquista de direito relacionada à transformações sociais, políticas e pedagógicas, às quais reconhecem a criança e o adolescente como prioridade absoluta e com direito à proteção integral.

Na construção política e histórica do Brasil até o século XIX, crianças desfavorecidas economicamente viviam em instituições de internamento, como colégios internos, asilos, escolas de aprendizes de ofícios, educandários e reformatórios (RIZZINI; RIZZINI, 2004). Ao longo dos anos percebeu-se que o propósito destas instituições era de distanciar as crianças dos maus tratos e prezar pela dignidade humana, algo que suscitou a formação de políticas públicas de proteção aos pobres, órfãos e abandonados (DIAS; SILVA, 2012).

Sob essa perspectiva o presente artigo, recorte de pesquisa bibliográfica em diversos livros de autores da área da psicologia, história, sociologia, entre outros e, artigos, dissertações e teses presentes em bases de dados como SCIELO, revistas eletrônicas e em Sites governamentais como Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Ministério do Desenvolvimento Social contribui com a produção de conhecimentos voltados à essa temática, haja vista que produções científicas que abordem o desenvolvimento socioafetivo dessas crianças não são expressivas na literatura. Nesse sentido, busca relacionar quais os impactos da institucionalização no desenvolvimento socioafetivo da criança abrigada.

Silva (2004a) apresenta um estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas- IPEA, que examinou dados de 589 instituições de abrigo em todo o Brasil e constatou que havia cerca de 20 mil crianças e adolescentes vivendo nestas instituições. A escolha pela fase da infância se deu por considerar essa fase uma das mais importantes para o desenvolvimento humano e por ser um período significativo no desenvolvimento psicossocial da criança.

Na primeira infância, a partir das relações com os outros e com seu meio, a criança irá receber estímulos que irá influenciá-la ao longo de sua vida. Conforme Piaget e Inhelder (2002) na infância o desenvolvimento cognitivo está estritamente relacionado à afetividade e à socialização, e que as interações sociais atribuem juízo moral e de valor. Bowlby (2002) ainda afirma que a faixa etária mais exposta aos danos psíquicos da privação materna compreende-se do nascimento aos cinco anos de idade.

2 INSTITUIÇÕES DE ABRIGO: DO BRASIL COLÔNIA À ATUALIDADE

As primeiras instituições criadas no Brasil surgiram no período colonial e tinham o objetivo de educar crianças de aldeias e vilarejos, denominadas pelos europeus de “índios”. Neste período, o Brasil mantinha um vínculo comercial com a metrópole portuguesa através da exportação de produtos agrícolas, ouro, madeira e açúcar. Este vínculo favoreceu a criação destas novas instituições, já que no contexto do trabalho escravocrata era comum a relação sexual entre senhores e escravas, o que gerou um grande número de filhos ilegítimos. A consequência desse grande número de filhos ilegítimos foi o crescimento no número de crianças carentes e abandonadas. Com o consentimento social e político, mesmo após a Lei do Ventre Livre, havia a separação dos filhos de suas mães escravas e o senhor podia deter o poder sob esta criança dos 8 aos 21 anos (BERGER, 2005).

No ano de 172 adotou-se a medida de internação dessas crianças com o respaldo financeiro da sociedade, através de esmolas e assistência da igreja, cujo interesse era resguardar a honra dos senhores. Criou-se um cilindro giratório na Santa Casa de Misericórdia na Bahia para esconder e deixar no anonimato a identidade desses progenitores que abandonavam essas crianças. Desse modo, a criança era colocada dentro do cilindro e recolhida pela instituição. Esta medida foi denominada de Roda dos Expostos e o local de Casa de Expostos. (BERGER, 2005).

No século XIX, o chamado “Século das Luzes”, uma nova regulamentação entra em vigor em 1805, na tentativa de frear o fluxo crescente de crianças abandonadas, pois notou-se nesta época que além de filhos ilegítimos também eram abandonados filhos de mães conhecidas que possuíam indicações de nome, sobrenome e domicílio. Com essa nova regulamentação, recolhiam-se informações referentes ao nascimento dessas crianças abandonadas e dos seus responsáveis. Após a obtenção desses dados, era possível recolher as crianças legítimas que viviam nos asilos, restringindo-se aos casos da mãe doente ou da impossibilidade de amamentação, já que o aleitamento materno era tão importante nesta época que a sua impossibilidade se constituía como motivo para o abandono. Ademais, muitos pais que não tinham o interesse em reaver seus filhos abandonavam-nos sem oferecer informações, tornando-os ilegítimos ou filhos de pais desconhecidos. Dessa forma, esta medida não foi satisfatória, pois o número de crianças abandonadas em asilos continuou crescendo, em especial por serem vistos como recurso de alimentação e sobrevivência para crianças, de um dote para meninas e trabalho para meninos (TRINDADE, 1999).

Com a mudança de cenário governamental no ano de 1822, o Brasil passa de Colônia à Império e em 1824 outorga-se a primeira Constituição Federal. Logo após implantou-se a Lei dos Municípios (1828) que oficializou as Rodas em Casas de Misericórdia e as coloca à serviço do Estado (DAROS; PALUDO, 2012). Em sete de setembro de 1822, o Brasil se tornou uma nação independente da coroa portuguesa. Em seguida, criou-se a Lei nº. 16 de 12 de agosto de 1834, que instituiu a província brasileira como responsável pela criação de escolas e institutos para educação primária e profissional das crianças e adolescentes das classes desfavorecidas, denominados “filhos do povo” (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Nesse novo cenário, o governo imperial cria as Escolas de Aprendiz dos Arsenais de Guerra e Instituições de Aprendiz de Marinheiros (1851) que recebia, além de homens recrutados e voluntários, os meninos órfãos e aqueles recolhidos nas ruas. Já as meninas órfãs contavam com o recolhimento para as instituições femininas criadas por religiosos. Desta forma considerou-se uma grande “limpeza” nas ruas das capitais brasileiras, evidenciando a caráter depreciativo atribuído às crianças nestas situações (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Em 1854 havia a intenção de recolher os meninos que vagavam pelas ruas, segundo um decreto imperial desse mesmo ano. Em 1871 foi criado o asilo de meninos desvalidos. As meninas desvalidas indigentes eram acolhidas na Santa Casa desde 1740. No final do século XIX havia trinta asilos de órfãos, sete escolas industriais e de artífices e quatro escolas agrícolas, vinculando-se a atenção à criança ao trabalho subalterno. (BERGER, 2005, p. 172).

Com a Proclamação da República em 1889, abre-se lugar para novas problemáticas e enfatiza-se a prevenção e repressão dos males sociais. Intencionou-se com a autonomia constitucional implementar novas políticas institucionais e de instrução para crianças brasileiras (SCHUELER, 1999). No entanto, a despeito dos asilos para crianças e adolescentes abandonados, Berger (2005) ressalta que não se percebiam grandes mudanças, permanecendo o critério de higienização e priorizando a ordem social. E mesmo com o rompimento entre Igreja e Estado, os asilos expandiram por interesse público ou privado. Assim, preconizando a organização do contexto social, criou-se em 03 de dezembro de 1899, a "Escola Correccional 15 de Novembro", fundada pelo chefe de polícia do Rio de Janeiro da época, Dr. João Brasil Silva. Tal escola era uma instituição de intenção corretiva e punitiva. Já no início do século XX, precisamente em 1903, a instituição destacou-se no atendimento de menores recolhidos (RIZZINI; GONDRA, 2014). Em 1924 constituiu-se o Conselho de Assistência e Proteção aos Menores e o Abrigo de Menores, culminando no primeiro Código de Menores em 1927, o

qual “cuidava, ao mesmo tempo, das questões de higiene da infância e da delinquência e estabelecia a vigilância pública sobre a infância” (BERGER, 2005, p. 172).

Em 1940, o Estado criou o Departamento Nacional da Criança, órgão vinculado ao Ministério da Educação e Saúde que tinha por objetivo a conscientização social e proteção à diáde materno-infantil. Logo após, em 1941, instituiu-se o Serviço de Assistência ao Menor – SAM, órgão do Ministério da Justiça e Negócios do Interior e o Juizado de Menores, em razão do Decreto 3.799, que conferia ao Estado o poder de atuação junto a esses menores considerados desvalidos e delinquentes. Posteriormente, em 1942 implantou-se a Legião Brasileira de Assistência - LBA. Todos esses órgãos tinham como propósito articular junto ao Estado estratégias para assistência aos menores e à população (PEREZ; PASSONE, 2010).

No ano de 1944, por intermédio do decreto 6.865, o SAM passou a supervisionar as instituições de abrigos, bem como diagnosticar através de exames médicos e psicopedagógicos, os casos que deveriam ser encaminhados para internação e ajustamento social (FALEIROS apud PEREZ; PASSONE, 2010).

Em 1964, determinou-se através da Lei 4.513, a Política de Bem-Estar do Menor, medida assistencialista proposta pela Fundação Nacional de Bem-Estar do Menor – FUNABEM, órgão que tinha por finalidade implementar a política do bem-estar do menor através de diretrizes políticas e técnicas (PEREZ; PASSONE, 2010). Já no ano 1979, com o objetivo de chamar a atenção para as problemáticas que afetavam as crianças de todo o mundo, a Organização das Nações Unidas – ONU, indicou este ano como sendo o Ano Internacional da Criança, ampliando o interesse dos pesquisadores brasileiros por essa etapa da vida (SANTOS, 2013).

Até o ano de 1980, o termo “internato de crianças” era utilizado para nomear todas as instituições com características de confinamento provisório ou permanente que acolhiam crianças e adolescentes que eram órfãos, carentes ou delinquentes. Todavia, a partir de 1980, a cultura institucional que até então vigorava no país, começa a ser questionada quanto à sua eficácia. Indicativos desses questionamentos foram percebidos no aumento de seminários, publicações e discussões que visavam criar novas alternativas para a internação de crianças e adolescentes (RIZZINI; RIZZINI, 2004).

Valente (2013) assinala que as discussões acerca da institucionalização de crianças e adolescentes, concomitante às discussões preparatórias para a Convenção sobre o Direito da

Criança aprovada na Assembleia Geral da ONU em 1989, desembocaram na inclusão do artigo 227 na atual Constituição Federal, que contempla a Proteção Integral às crianças e adolescentes (BRASIL, 1988, Art. 227).

A inclusão dos direitos da criança e do adolescente na Constituição Federal possibilitou a instituição do ECA em 13 de julho de 1990, através da Lei nº 8.069, caracterizado como um conjunto de leis e normas que dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes (BRASIL, 1990).

Dessa forma, logo após a implantação do ECA, mudanças na lei em relação às internações de crianças e adolescentes começam a ser aplicadas. Rizzini e Rizzini (2004) apontam as distinções advindas do Estatuto entre instituição de abrigo e internação, sendo o primeiro compreendido como medida de caráter provisório e excepcional de proteção para crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social e o segundo como medida socioeducativa de privação de liberdade, visto que, em ambos os casos, os direitos das crianças e adolescentes são garantidos por lei.

Silva (2004b) ressalta que, em decorrência da promulgação do ECA, a FUNABEM foi extinta dando lugar à Fundação Centro Brasileira para a Infância e a Adolescência - FCBIA, cujo objetivo era contemplar os novos princípios estabelecidos no ECA. E em 1995, com o processo de implementação da Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS, extingue-se também a FCBIA e as atribuições antes destinadas a esses órgãos passam a ser assumidas pela Secretaria de Defesa dos Direitos da Cidadania, do Ministério da Justiça e pela Secretaria de Assistência Social do Ministério da Previdência e Assistência Social.

Em 2003, criou-se a Secretaria Especial dos Direitos Humanos – SEDH, que assumiu as ações para suporte, promoção e articulação para a efetivação dos direitos das crianças e adolescentes, conforme preconiza o ECA. Já as ações de suporte técnico, financeiro e a execução dos atendimentos em instituições destinadas à infância e adolescência foram designadas à responsabilidade da Política Nacional de Assistência Social e atualmente, à Secretaria de Assistência Social do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MELLO; SILVA, 2004).

Portanto, o ECA (1990) instituiu a universalização dos direitos das crianças e adolescentes, assegurando-lhes proteção integral. Dentre esses direitos, ressalta-se a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, e à convivência familiar e comunitária, sendo dever da família, da comunidade, da sociedade e do poder público assegurar a efetivação desses direitos. Além do mais, prevê, em caso de violação dos direitos, a aplicação de medidas protetivas, dentre elas o abrigamento.

Na perspectiva do ECA, abrigo é conceituado como serviço que oferece acolhimento provisório para crianças e adolescentes afastados do convívio familiar por meio de medida

protetiva de abrigo (BRASIL, 1990). A instituição denominada abrigo foi regulamentada a partir da promulgação do ECA, sendo a sétima medida protetiva, ressaltada por Valente (2013), como aquela que objetiva assegurar os direitos e o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes em situações de ameaças e violação, prevista no art. 101.

Ainda sobre o abrigo, as “Orientações Técnicas: serviço de acolhimento para crianças e adolescentes” (2009), coordenadas pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e pelo Conselho Nacional de Assistência Social, que visam regulamentar a organização e oferta dos serviços de acolhimento para crianças e adolescentes no território nacional, o termo abrigo atualmente foi substituído pelo termo acolhimento institucional.

Na contemporaneidade, existem quatro modalidades de acolhimento institucional: as Casas-Lares: serviço que oferece acolhimento em unidades residenciais, em que pelo menos uma pessoa ou casal trabalha como educador/cuidador, proporcionando cuidado à um grupo de crianças e adolescentes que estão submetidos à medida protetiva de abrigo; As Famílias Acolhedoras: serviço organizado em residências de famílias cadastradas, que acolhem crianças e adolescentes que também estão submetidos à medida protetiva de abrigo. As Repúblicas: serviço que oferece moradia e apoio à grupos de jovens em situação de vulnerabilidade e risco pessoal e social, em processo de desligamento de instituições de acolhimento, que não possuem perspectivas de retorno à família de origem ou a colocação em família substituta e nem condições para auto sustentarem-se; e os Abrigos Institucionais (BRASIL, 2009).

Os Abrigos Institucionais têm por finalidade oferecer acolhimento para crianças e adolescentes que se encontrem em condição de abandono ou cujas famílias responsáveis não estejam possibilitadas de cumprir com sua função de cuidado e proteção, temporariamente. Assim, as crianças e adolescentes nessas situações são acolhidas provisoriamente até que seja viável o retorno ao convívio familiar de origem, ou caso não seja possível, são encaminhadas para uma família substituta (BRASIL, 2009).

Porém Rizzini e Rizzini (2004) ressaltam que apesar dos abrigos serem definidos pelo ECA como medidas de caráter provisório e excepcional, na prática ocorrem duas situações frequentes que contrariam esta determinação: 1) por falta de opção, as crianças e adolescentes acabam sendo mantidas por anos em instituições que não atendem suas necessidades; 2) as crianças e adolescentes não permanecem em nenhuma instituição, o que causa um deslocamento em ritmo acelerado, alternando as ruas, a casa dos pais ou familiares e outras instituições.

No que se refere às características físicas da instituição, as “Orientações Técnicas” preconizam que as instituições de abrigo estejam inseridas em áreas residenciais, com aspecto

semelhante ao de uma residência e que ofereça um ambiente acolhedor e condições institucionais para atendimento digno e personalizado, favorecendo o contato familiar e comunitário das crianças atendidas. Ressalta-se, ainda, que a residência não deve conter placas que indiquem a natureza institucional do equipamento (BRASIL, 2009).

A esse respeito, em 2003 o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, IPEA, realizou o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescentes, que investigou 589 abrigos representando 88% das 670 instituições beneficiadas pela Rede de Serviços de Ação Continuada (Rede SAC) naquele ano. Esse levantamento constatou que, o caráter de excepcionalidade previsto pelo ECA para essas instituições não é respeitado, sendo a medida protetiva de abrigo aplicada de forma indiscriminada (PRINCESWALL, 2013).

Nesse sentido, o Levantamento Nacional das Crianças e Adolescente sem Serviço de Acolhimento apontou que do total de crianças e adolescentes investigados, 52,3% são do sexo masculino e 47,7% do sexo feminino, com idades médias de 9,3 anos. Esse levantamento revelou os motivos que levam as crianças e adolescentes para instituições de abrigo, evidenciando que a maioria do público abrigado (24,2%) é devido à pobreza das famílias, contrariando as diretrizes do ECA, art. 23 que determinam que a falta ou carência de recursos materiais não é motivo suficiente para perda ou suspensão do poder familiar. Outros 18,9% dos abrigados são por motivo de abandono, 11,7% devido à violência doméstica, 11,4% em razão de dependência química dos pais ou responsáveis, inclusive o alcoolismo, 7,0 % por viverem nas ruas e apenas 5,2 % por serem órfãos (PRINCESWALL, 2013).

Portanto, observa-se que de maneira oposta ao que pensa o senso comum, a maioria das crianças em situação de abrigo não são órfãos. Sabe-se que 87% das crianças e adolescentes possuem família e destas, 58% mantém o vínculo familiar, outros 22% não mantêm o vínculo familiar, embora conheçam e saibam sua localização, 5,8% possuem famílias, mas estão impedidas judicialmente de contatá-la e apenas 11,3% não possuem famílias ou estas encontram-se desaparecidas (SILVA, 2004a).

Embora o ECA ressalte que o abrigo é uma medida de caráter provisório e excepcional, que deve garantir, dentre outros direitos, a convivência comunitária, o Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento do IPEA afirma que apenas um terço dos abrigos usufruem dos serviços externos comunitários disponíveis para crianças e adolescentes, como “creches, ensino regular, profissionalização para adolescentes, assistência médica e odontológica, atividades culturais, esportivas e de lazer, e assistência jurídica” (BRASIL, 2003, p.13). Dessa forma, percebe-se que em muitos casos, esta medida promove a privação do direito à convivência familiar e comunitária. Contudo, o ambiente institucional

deve se esforçar para se adequar às diretrizes propostas pelo ECA, assemelhando-se à um ambiente residencial, onde a criança possa desenvolver-se plenamente. (MELLO, 2004).

Neste aspecto, deve-se dar importância às configurações internas das instituições de abrigo, de forma a atender as diretrizes do ECA. As atividades desenvolvidas devem possibilitar que as crianças e adolescentes vivenciem experiências semelhantes às vividas no contexto familiar e comunitário, além de proporcionar ambientes lúdicos típicos às idades, inclusive espaço para recreação ao ar livre. A individualidade também é um aspecto importante, por isso deve-se proporcionar um local para estudos e realização das atividades escolares e guarda de objetos pessoais, inclusive dos brinquedos. (MELLO, 2004).

Portanto, o ambiente no qual a criança está inserida é essencial ao seu desenvolvimento, pois conforme considera Wallon (1995), o ser humano é geneticamente social, e atribui à interação com o meio, o desenvolvimento de aspectos funcionais como afetividade, motricidade e inteligência. Deste modo, a seguir, serão apresentadas discussões relevantes concernentes aos aspectos cognitivos, às interações sociais, à inserção da linguagem e aos conhecimentos culturais, que fazem parte do desenvolvimento socioafetivo infantil.

3 DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO NA INFÂNCIA

A crescente atenção dada às crianças e à concepção social do termo infância são construções consideradas, até então, contemporâneas. Atualmente, são perceptíveis as conquistas de espaços e de direitos relativos à esta fase da vida, porém, a noção de infância, por ser um constructo social, ainda permanece em constante transformação.

Segundo a concepção do historiador medievalista Philippe Ariès (1986), em um período anterior ao século XVI na Europa, devido às condições econômicas, sociais e culturais da época, não existiam estágios na infância. Ariès (1986) aponta que no momento em que se firmavam sozinhas, já se encontravam aptas a conviver em meio aos adultos, a fim de praticarem seus ensinamentos, um conhecimento limitado às conveniências sociais da época.

No século XVI, nota-se uma evolução do “retrato” da criança e identifica-se em algumas famílias o desejo de distingui-las dos adultos, começando pelos trajes. Fato considerável, pois a sociedade da época valorizava e estimava as vestes. Neste momento, passou-se a identificar nessas famílias, que correspondiam à camada superior da sociedade, uma grande mudança nas atitudes com relação às crianças. Surge um “sentimento de valorização” ao reconhecer na criança um motivo de distração, pois atribuíam-lhe ingenuidade, gentileza e graça. Por

outro lado, alguns moralistas deste século repugnavam a ideia de que este sentimento de valorização restringisse às crianças a um passatempo (ARIÈS, 1986).

Após o século XVII, a criança passou a ser identificada como participante do processo de construção social, embora ainda não lhe fosse atribuída importância pertinente à pesquisa científica (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008). No entanto, foi neste século que as fases da vida começaram a ter relevância, advindo uma associação entre infância e a ideia de proteção, na qual a criança passou a ser concebida como ser dependente. À vista disto, a criança como sujeito submetido aos cuidados dos adultos, irá se subordinar a uma rígida disciplina com o propósito de transformarem-se em adultos socialmente aceitos (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008). Assim, surgem novas propostas de comportamento e de literatura pedagógica destinada às crianças, adolescentes, pais e educadores (BARBOSA; MAGALHÃES, 2008). No entanto, a ideia de uma educação global não era compartilhada por todos os pensadores da época, discriminando-se crianças muito pequenas consideradas incapazes e, principalmente, as pertencentes às classes economicamente mais baixas (ARIÈS, 1986).

No Brasil, desde o início da colonização do país, a concepção de infância esteve intimamente relacionada ao trabalho, com exceção das crianças de classes econômicas superiores e das que dispunham da proteção de pessoas de classes socioeconômicas elevadas. Desse modo, as crianças pobres e os filhos de escravos exerciam os trabalhos que lhes destinavam e aos doze anos já eram considerados aptos a exercerem qualquer tipo de trabalho destinado à um adulto. Já as crianças brancas e as ricas eram destinadas aos cuidados das amas-de-leite logo após o nascimento e, aos seis anos de idade, encaminhadas para instituições religiosas, a fim de serem preparadas para exigências do mundo adulto. Em pleno crescimento da sociedade industrial, a criança abandonada e desvalida ganha visibilidade. É nesse contexto que os caminhos da infância e da institucionalização se cruzam e aparecem as primeiras instituições que acolhem as crianças abandonadas no Brasil (BERNARTT, 2009).

Em meados do XIX, em face ao alto índice de mortalidade infantil, ainda em ascensão, os médicos higienistas elaboraram estratégias visando diminuir o número de óbitos na infância e, conseqüentemente, contribuíram com a reorganização da imagem da criança, que passa então a ser entendida como a matriz físico-emocional do adulto. Assim, as crianças começam a ser educadas segundo a concepção higienista, que preconizava a higiene, a polidez e a disciplina, tanto no âmbito privado quanto no escolar (BERNARDES, 2005).

Com a institucionalização da escola, a noção de infância começa a ganhar os contornos da modernidade, pois, é a partir do desenvolvimento de uma pedagogia para as crianças que

surge a ideia de construção social da infância. Essa ideia manifesta-se a partir de uma perspectiva social que objetiva reparar a desigualdade no contexto econômico em que estas crianças pertenciam, proporcionando-lhes educação e desenvolvimento favorável (BERNARTT, 2009).

Ainda no final do século XX, a infância tornou-se uma questão importante para o Estado e para as políticas públicas. Diante da industrialização, da urbanização e da explosão demográfica, as famílias deixam o trabalho domiciliar e passam a compartilhar os processos que norteiam o desenvolvimento dos filhos. Passa-se a exigir uma ampla atuação de legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, além de um planejamento econômico e sanitário e uma intercomunicação social (LEITE, 1997). Nessa perspectiva, a infância passa a ser considerada uma categoria social na contemporaneidade, pois percebe-se o importante papel social das crianças na sociedade como seres em formação, que podem ser educados e à quem cabe o futuro da humanidade (NASCIMENTO; BRANCHER; OLIVEIRA, 2008).

Faz-se importante compreender a infância como elaboração social e, por conseguinte, a criança como um ser cultural, que vive e se transforma a partir de suas experiências individuais e coletivas e, por isso, está em constante construção.

A definição de afetividade aparece no minidicionário da língua portuguesa como “qualidade do que é afetivo; afeição; carinho” (BUENO, 2000. p. 33). Na perspectiva da teoria psicogenética, o afeto inclui sentimentos, interesses, desejos, tendências, valores e emoções em geral e possui extensa influência sobre o desenvolvimento intelectual (WADSWORTH, 1997). Em outra perspectiva, a afetividade depende da junção de dois fatores, o orgânico e o social, pois são as interações recíprocas desses fatores que modificam as manifestações afetivas ao longo do desenvolvimento do indivíduo e tornam-se cognitivas (DAVIS; OLIVEIRA, 1990). Ainda conforme Davis e Oliveira (1990, p. 84) “o afeto pode ser entendido como a energia necessária para que a estrutura cognitiva passe a operar”.

As relações familiares tradicionais são caracterizadas pela reciprocidade de afeto entre os membros consanguíneos, tanto entre os cônjuges quanto destes para com seus filhos. Entretanto, para as relações compostas socialmente, considera-se o termo socioafetivo, pois configuram-se todos os tipos de relações sociais que indicam uma correlação ou dependência (SIMÕES, 2007).

Ainda que ocorram distinções dos tipos de relações, sendo elas consanguíneas ou socioafetivas, o fato é que, em todos os grupos culturais, a experiência afetiva e o conhecimento adquirido por meio dela dependem do contexto sociocultural e econômico em que a criança se desenvolve. Nessa perspectiva, compreende-se que desde o primeiro ano de vida, as explora-

ções realizadas pela criança no ambiente em que vive e as suas interações, principalmente as mãe-bebê, são fatores consideráveis no desenvolvimento do afeto, atenção, comunicação e funcionamento cognitivo mais amplo (MENDES; PESSÔA, 2013).

Embora haja uma diferenciação entre cognição e afeto, quando se trata do funcionamento intelectual, os dois formam uma unidade. Todo comportamento possui os dois elementos: o afetivo e o cognitivo, sendo que o aspecto cognitivo é intensamente influenciado pelo aspecto afetivo, pois é a afetividade o fator determinante para a escolha dos objetos e eventos sobre os quais a atividade intelectual se concentrará (WADSWORTH, 1997).

A constituição de um indivíduo enquanto sujeito está intimamente relacionada, não só, ao desenvolvimento do seu sistema nervoso, mas também à qualidade das trocas entre os indivíduos, pois é na interação social que as funções cognitivas são desenvolvidas (PALANGANA, 2001).

A respeito da origem do afeto, Spitz (2004) observa que o desenvolvimento afetivo e as trocas afetivas antecedem as demais funções psíquicas, pactuando com teoria de Piaget e Inhelder (2002) ao afirmar que as outras funções psíquicas se desenvolvem a partir das bases advindas das trocas afetivas. Spitz (2004) ainda ressalta a importância de que a primeira relação social do bebê seja com um cuidador humano, já que é nessa relação que se baseará as futuras relações sociais da criança, permitindo que ela se transforme em um ser social.

O autor ainda destaca o quão prejudicial é a privação dos afetos de desprazer para uma criança em seu primeiro ano de vida, pois estes afetos são tão importantes quantos os de prazer para a formação da personalidade e do sistema psíquico. A frustração é essencial para o desenvolvimento, posto que é a partir dela que os indivíduos se tornam ativos em busca de sua evolução (SPITZ, 2004).

Outra perspectiva relevante para este constructo é a de Henri Wallon (1968), que bem como outros estudiosos do desenvolvimento infantil, atribui importância à dimensão afetiva em relação ao desenvolvimento do indivíduo, assim como para o seu conhecimento. O autor concebe o indivíduo como um ser geneticamente social, isto é, através da mediação do outro, o sujeito fundamenta sua existência e forma-se enquanto indivíduo.

Portanto, percebe-se que o desenvolvimento infantil engloba aspectos distintos, como o social, cognitivo e afetivo, porém, para que a criança possa se desenvolver adequadamente é preciso que esses aspectos estejam integralizados e em equilíbrio. Diante do exposto, é possível perceber que, na contemporaneidade, a criança integra-se de forma mais assídua ao contexto social. Seus direitos transcendem as necessidades biológicas e inserem-se na sociedade,

na formação pedagógica, e principalmente, consideram a criança como um ser constituído de emoções e dependente de relações de afeto para seu desenvolvimento.

4 IMPACTOS DA INSTITUCIONALIZAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO SOCIOAFETIVO

A criança precisa de laços verdadeiramente humanos e de cuidado maternal que são fundamentais e indispensáveis para suprir suas necessidades socioafetivas. Portanto, a socioafetividade é a base para toda a constituição do ser humano. Frente a essa constatação, é importante refletir sobre os fatores que circundam o rompimento dos laços afetivos em consequência da institucionalização e os possíveis impactos decorrentes desse processo no desenvolvimento socioafetivo da criança abrigada.

Quando abrigadas, a instituição passa a constituir-se como novo lar das crianças, ambiente no qual exercem as atividades rotineiras e estabelecem novas relações com o grupo de crianças já abrigadas e com os funcionários responsáveis da instituição. Nesse momento, a instituição configura-se como uma nova rede de apoio social e afetivo (SIQUEIRA et al. 2009). Portanto, os abrigos se apresentam como fontes de proteção podem contribuir para o desenvolvimento socioafetivo das crianças acolhidas.

A respeito disso, Siqueira e outros (2009) ressaltam que uma acolhida adequada no momento do abrigamento, a capacidade de compreender e respeitar as individualidades de cada um, o estabelecimento de vínculos afetivos, o sentimento de proteção, as condições físicas da instituição, a alimentação oferecida e o contexto escolar, dentre outros, são fatores que contribuem para a constituição de novas relações e, conseqüentemente, para uma melhor adaptação nesse novo ambiente.

Ainda nesse viés, diversos estudos apontam que as crianças institucionalizadas podem apresentar possíveis comprometimentos na capacidade de relacionar-se, não obstante, as crianças possuem uma habilidade e uma disponibilidade para buscar vínculos alternativos que possam estruturar sua realidade de abrigamento e elaborar os conflitos em relação ao sentimento de abandono (HECHT; SILVA, 2009).

Outro elemento importante nas instituições de abrigo é a figura do “cuidador do abrigo”, que tem o poder de influenciar, direta e indiretamente, o desenvolvimento socioafetivo das crianças abrigadas. O cuidador exerce a função de mediador no desenvolvimento de muitos comportamentos da criança. São comportamentos relacionados à atenção, curiosidade, cognição, linguagem, emoções e muitos outros (BARROS; JÚNIOR, 2007). Nogueira e Cos-

ta (2005) mencionam sobre isso ao afirmarem que o cuidador tem uma importância fundamental nesse contexto, pois poderá possibilitar à criança um acolhimento humano, frente ao seu sofrimento pelo rompimento ou separação. Cabe ressaltar que, quando se menciona o termo cuidador, este refere-se ao profissional da instituição de abrigo que atua, de forma efetiva ou temporária, junto à criança abrigada e possui a função de atender suas necessidades básicas de alimentação, higiene, cuidado e proteção.

Segundo Hecht e Silva (2009), o acolhimento de um cuidador pode diminuir os danos sofridos pela criança que vivencia o rompimento do vínculo materno e familiar. No entanto, alguns cuidadores não conseguem transmitir confiança para essas crianças, em especial por não compreenderem ou não perceberem as suas manifestações individuais, por não serem afetuosos, ou ainda, por terem que dividir seu tempo de cuidado com outras crianças do abrigo. Além disso, geralmente esses profissionais trabalham em escalas, alternando entre si, o que pode reeditar a experiência de separação vivenciada pela criança, não só em relação à sua mãe e família, mas também por esses profissionais (NOGUEIRA; COSTA, 2005).

Bowlby (1990) afirma que em níveis mais acentuados, quando a criança tem dúvidas em ser ou não “aceita” pelo cuidador, ela não consegue desenvolver sua autoconfiança e consequentemente construir uma autoimagem positiva, tornando-se instável pelo fato de não sentir segura frente à uma figura que tem responsabilidades constantes com seu cuidado (BOWLBY, 1990). Bowlby (2002) afirma também que quando o cuidador não consegue oferecer os cuidados com afetividade que a criança acolhida precisa, ela vivencia, como denominado pelo autor, uma privação parcial. Tal privação pode suscitar na criança demasiadas exigências de amor, sentimentos de angústia e vingança, seguidos de culpa e depressão, que variam segundo a intensidade e o grau de privação.

Um outro autor que aponta tais consequências foi Spitz (2004), que observou bebês que viviam em instituições de abrigo e recebiam cuidados básicos relacionados à alimentação e higiene, mas que eram privados do contato afetivo dos cuidadores. Na ocasião o autor percebeu sintomas característicos nessas crianças. A partir dessa observação, caracterizou-se dois tipos de privação afetiva no primeiro ano de vida da criança: a privação parcial, quando a criança fica separada da mãe por um período ininterrupto de três meses e a privação total, caracterizada pela privação de todas as relações objetais por um tempo superior a cinco meses.

Na privação afetiva parcial, as crianças apresentam sintomas iniciais de choro e retraimento, atrasos no desenvolvimento da personalidade e em seguida decadência gradual. Aproximadamente três meses após os primeiros sintomas, o choro é substituído por uma rigidez facial e recusa por contato, insônia e perda de peso. As expressões faciais dessas crianças

são semelhantes às de um adulto que sofre de depressão, por isso, Spitz denominou-a de Depressão Anaclítica. É importante ressaltar que se há o retorno da mãe logo após esse período, a maioria das crianças se recuperam desses sintomas, mas caso o tempo de privação ultrapasse cinco meses, passa a se caracterizar como privação afetiva total (SPITZ, 2004).

Na privação afetiva total, denominada pelo autor como Hospitalismo, os sintomas se agravam progressivamente tornando-se, em alguns casos, irreversíveis. Um exemplo disso são os casos típicos de crianças que se separam das mães prematuramente, indo viver em abrigos ou em casas que acolhem crianças abandonadas. Nessas instituições recebem todos os cuidados relativos ao corpo, como alimentação, higiene, medicação etc., porém, em muitos casos são carentes afetivamente. A partir disso, passam a piorar progressivamente o quadro de Depressão Anaclítica e começam os agravantes comuns nessa situação: atraso motor, passividade extrema, expressão vaga, coordenação dos olhos defectiva e expressão apática. Com o passar do tempo, essas crianças apresentam um atraso relevante em seu desenvolvimento e, na maioria dos casos, as crianças de quatro anos ainda não conseguiam sentar, ficar de pé, andar ou falar. Se a situação persistia por mais tempo, percebia-se um agravamento nesse quadro, ocorrendo um aumento de infecções e quando a privação afetiva permanecia no segundo ano de vida, elevavam-se as taxas de mortalidade (SPITZ, 2004).

Frente à essas constatações, a institucionalização, mesmo com o intento de proteger e resguardar a integridade dos direitos infantis, finda por tornar-se um elemento atravessador na trajetória de vida da criança, influenciando diretamente suas habilidades para se relacionar, sua organização interna e a forma de vincular-se socioafetivamente, podendo causar impactos nessas esferas nem sempre positivos. A esse respeito, estudos sobre a destituição, temporária ou permanente, do poder familiar apontam que o rompimento de vínculos afetivos durante a infância está estreitamente relacionado à duas síndromes psiquiátricas e à dois sintomas associados, respectivamente, à personalidade psicótica (ou sociopática) e à depressão; e à delinquência e ao suicídio (BOWLBY, 1990).

Dessa forma, Bowlby (2002) completa que a institucionalização de crianças desde muito pequenas pode acarretar em impactos relevantes tanto para seu desenvolvimento físico quanto mental, posto que as instituições de abrigo não constituem o ambiente mais adequado para o desenvolvimento saudável de uma criança. Destarte, as instituições de abrigo também podem se configurar como um recurso de risco para o desenvolvimento socioafetivo da criança (SIQUEIRA et al. 2009).

Portanto, apesar do conforto, bem-estar e possibilidades de desenvolvimento que as instituições de abrigo legalmente devem proporcionar para as crianças, o ambiente possui

particularidades de uma instituição que são, em muitos aspectos, distintas de um lar. Por conseguinte, crianças que são institucionalizadas muito pequenas e que permanecem por vários anos abrigadas podem, em consequência, ter as oportunidades de uma convivência íntima e afetiva com seus cuidadores e pares, reduzida (CAVALCANTE; MAGALHAES; PONTES, 2007).

Ferreira; Littig; Vescovi (2014) constataram que, além de não terem suas necessidades afetivas supridas, muitas vezes, essas crianças são privadas de lazer e comunicação com o meio externo, vivenciando esses aspectos apenas no contexto escolar. Além disso, eles perceberam também que as crianças não identificam a instituição como um lugar agradável, mas como um lugar onde são obrigadas a permanecer.

Ribeiro e Ciampone (2002) constataram que as crianças institucionalizadas que permaneciam no ambiente em tempo integral, com atividades que envolviam cuidados básicos de higiene, alimentação e repouso, atividades ocupacionais periódicas e participação nas escolas públicas da rede local para inserção comunitária demonstraram seu descontentamento com o abrigo. Relataram receber tratamento agressivo por parte dos colegas da instituição e sentiam indiferença dos cuidadores, dos vigias, entre outras autoridades responsáveis pela instituição. Queixavam-se também da condição de reclusão e as limitações em consequência da disciplina da instituição, o que acarretavam em fugas constantes e transferências de um abrigo a outro. Tal situação finda-se por contribuir para o rompimento dos vínculos afetivos estabelecidos com os colegas do abrigo e com os cuidadores (RIBEIRO, CIAMPONE, 2002).

Levando em consideração esses aspectos, Montes (2008, p. 27) conclui que o significado da experiência de abrigo está associado ao “cotidiano, às relações com a família e com os cuidadores”. O autor percebeu que as crianças institucionalizadas se referiam ao abrigo como um colégio interno, e que apesar da pobreza, negligência e violência vivenciadas no âmbito familiar, ainda sim desejavam retornar para casa, pois para elas, é onde a família está, mesmo compreendendo que no abrigo estão mais seguras. Além da expectativa do retorno para casa, há o sentimento relacionado à separação, que surge diante do cessar das visitas dos familiares, o que caracteriza o rompimento do vínculo familiar. Dessa forma, diante da perda do afeto da figura de amor, a criança abrigada sentia-se solitária e desamparada (MONTES, 2008). Nesse sentido, o abrigamento pode se tornar uma ameaça de perda e de rompimento dos vínculos socioafetivos familiares, gerando respostas de ansiedade, tristeza e raiva nas crianças atendidas. Desse modo, é possível perceber que as crianças que crescem em instituições apresentam uma ansiedade comumente associada à incerteza em relação à disponibilidade dos

pais, sendo esta uma manifestação da frustração do seu desejo de amor e cuidados, que se traduz em raiva e um excessivo anseio latente de amor e solicitude (BOWLBY, 1990).

Em consonância com a afirmação acima, Hecht e Silva (2009, p.10) expõem que do mesmo modo “[...] o abrigo promove o acolhimento e segurança necessários para os jovens abrigados, ele também restringe o direito à individualidade, à intimidade e às particularidades de cada um, já que não pode assistir de maneira singular cada indivíduo”. Como já mencionado, a maioria das instituições de abrigos não conseguem proporcionar às crianças um atendimento personalizado, em virtude da discrepância entre a quantidade de crianças e a de cuidadores, da alternância de funcionários e da falta de preparo dos funcionários para lidar com essas crianças.

Tendo em vista a complexidade e os aspectos multifacetados que envolvem a institucionalização de crianças, constata-se também a essencialidade da atuação de uma equipe multidisciplinar. Dentre os profissionais que compõem a equipe técnica institucional, concerne ao psicólogo favorecer o enfrentamento das situações experienciadas pelas crianças, que de maneira provisória ou prolongada, permanecem em instituições de abrigo, além de acolher suas famílias e a equipe técnica da instituição. Destarte, este é um ambiente no qual o profissional da Psicologia pode contribuir de forma valiosa, promovendo às crianças um ambiente afetivo e acolhedor (AGUIAR; CARRERO; RONDINA, 2007).

O psicólogo exerce um papel importante nas instituições de abrigo para crianças, pois o seu trabalho pode ser desempenhado em diversos contextos. Assim como na avaliação da criança e de sua família, pode ser capaz de refletir sobre as mudanças necessárias para reinserir a criança no lar, buscando conservar os vínculos familiares. Além disto, poderá realizar treinamentos e oferecer suporte psicológico à toda a equipe técnica (FERNANDES; GOELLNER, 2015). No trabalho junto à equipe, o psicólogo auxilia no manejo das atividades que são realizadas com as crianças na instituição de abrigo, através de recursos como dinâmicas de grupo (FERNANDES; GOELLNER, 2015). Além disso, esse profissional pode contribuir promovendo orientações e capacitações com os cuidadores através de reuniões periódicas com a equipe multiprofissional, colaborando para que estejam preparados para lidar da melhor forma com as crianças abrigadas (SILVA, 2004). Além disto, é importante a intervenção do psicólogo no intuito de favorecer uma melhor organização da família, pois, além dos problemas relacionados ao abrigamento da criança, ela também tem que lidar com os problemas já existentes. Esta intervenção deve contribuir para o desenvolvimento emocional e auxiliar no desenvolvimento dos recursos que essa família possui (LEONCIO, 2009).

A prática psicológica com a família pode ser feita em consonância ao trabalho da assistência social através de visitas domiciliares. Nesse caso, o psicólogo pode avaliar e identificar os aspectos necessários para uma reintegração da criança ao contexto familiar, além de auxiliar no restabelecimento dos laços e na reaproximação da criança e sua família (FERNANDES; GOELLNER, 2015). Uma vez que o psicólogo passa a atuar com a família da criança abrigada, pode também realizar o acompanhamento, o atendimento psicossocial, o aconselhamento, a psicoterapia e a avaliação psicológica (ALBERTO et al. 2008). É possível perceber, na prática, que em algumas situações há resistência da família em relação a aceitar as orientações do psicólogo, pois é ele quem identifica e conduz a família para o processo de reintegração familiar (STEGANI; BAGATIN, 2013). No entanto, quando a família se apresenta interessada e compreensiva, torna-se fator facilitador no desenvolvimento emocional, pois poderá favorecer esta reintegração. Quando o trabalho do psicólogo é realizado com pais e filhos, o vínculo entre eles pode ser fortalecido, preservado ou recuperado, já que ambos, possivelmente, têm potencial para um desenvolvimento psicológico e emocional saudável e apresentam condições de aproveitar os cuidados psicológicos que lhes são dispensados (LEONCIO, 2009).

Sobre a intervenção com a criança, Leoncio (2009) pondera que deve ser feita de maneira cuidadosa, pois ela egressa de uma situação de vulnerabilidade e risco. Desse modo, através de atividades lúdicas, o psicólogo pode trabalhar aspectos como motivação, auto percepção, educação, disciplina, regras e limites. Nessa perspectiva, também favorece para que a criança consiga expressar os seus sentimentos, diminuindo uma possível ansiedade ocasionada em razão do abrigamento. Além disso, o psicólogo pode atuar suscitando discussões de temas pertinentes à faixa etária das crianças acolhidas (FERNANDES; GOELLNER, 2015). O psicólogo também pode auxiliar a criança abrigada a desenvolver suas habilidades sociais, “como relacionar-se melhor com a equipe, expressar suas angústias, sofrimentos, respeitar a individualidade, entre outros”, auxiliando a criança a resolver melhor seus problemas cotidianos (FERNANDES; GOELLNER, 2015, p. 167).

Diante da complexidade dos fatos relatados na vivência da criança abrigada, a atuação do psicólogo é de suma importância no ambiente institucional. Ele poderá intervir contribuindo para melhorar a qualidade de vida da criança através do atendimento individualizado, de grupo, familiar e com a equipe multidisciplinar (ANTONI; KOLLER, 2001). Nesse sentido, o psicólogo pode possibilitar às crianças abrigadas condições para desenvolverem recursos de enfrentamento à situação de institucionalização, amenizando os impactos negativos no seu desenvolvimento socioafetivo. Além disso, o psicólogo pode atuar de modo a contribuir na

vivência da criança abrigada para que ultrapasse o limite de suprir basicamente suas necessidades básicas, tornando a instituição um lugar de infância (STEGANI; BAGATIN, 2013).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através deste estudo, pode-se compreender que a institucionalização de crianças e adolescentes perpassou por diversas mudanças no decorrer da história e constituiu-se, através destas transformações, relevantes considerações sobre a importância da socioafetividade no desenvolvimento da criança. O olhar em direção à criança teve influências de movimentos religiosos, políticos e sociais, que se concretizou com a institucionalização nos moldes higienistas e, por conseguinte, evoluiu no sentido de responsabilizar o Estado e para que se fizesse dever da família e da sociedade promover proteção à criança e assegurar-lhe o direito à vida, alimentação, educação, cultura, lazer, entre outros. No entanto, pôde-se perceber que quando há violação dos direitos da criança e do adolescente pela família, esta pode não conseguir garantir e priorizar esses direitos assegurados a elas, pois, quando chegam a ser abrigadas nessas instituições, é porque seu contexto familiar está oferecendo prejuízos, perigo, ou ainda, por estarem expostas às vulnerabilidades econômicas e socioafetivas.

Constatou-se também que a institucionalização, mesmo que aplicada no intento de proteger e resguardar a integralidade dos direitos infantis, também se constitui como uma forma de rompimento dos vínculos socioafetivos com a família de origem, configurando-se como um atravessador na trajetória de vida da criança, por vezes carregado de sentimento de insegurança, angústia e medo. No entanto, apesar dos intercursos que permeiam a ida de uma criança para um abrigo, o espaço possui a obrigação legal de oferecer apoio, proteção, suprir as necessidades básicas e proporcionar à criança o conforto básico que ela necessita.

Embora tenha-se constatado a importância do abrigamento para crianças em situação de vulnerabilidade, alguns impactos da institucionalização no desenvolvimento socioafetivo da criança abrigada foram identificados, como por exemplo, o afastamento provisório ou permanente da criança de seu contexto familiar e, sobretudo, o rompimento dos laços afetivos com a família de origem, a escassez de vínculos afetivos alternativos na instituição. Outros impactos podem de fato, acarretar diversas consequências negativas no seu desenvolvimento socioafetivo.

Nessa perspectiva, o cuidador possui uma relevância fundamental na vida dessas crianças, sendo necessário que esses profissionais que atuam como cuidadores e, todos aqueles que se relacionam diretamente com a criança no abrigo, estejam qualificados e preparados

para atuar de forma adequada, ética e digna para proporcionar à essas crianças melhores oportunidades de desenvolvimento socioafetivo.

Considerando os aspectos apresentados, compreendeu-se que a atuação do psicólogo na instituição de abrigo para crianças é de evidente significância, pois o psicólogo poderá intervir junto à criança que se encontra em situação de vulnerabilidade, junto à família que necessita de recursos para a possível reinserção da criança no lar, e à equipe para auxiliar no acolhimento saudável, provido de afeto e que contribua para o desenvolvimento socioafetivo dessa criança.

Por fim, no decorrer da construção teórica, emergiu novos questionamentos, em especial ao constatar a importância do cuidador na vida da criança durante sua permanência na instituição de abrigo, seja de modo temporário ou permanente. Logo, nessa perspectiva, notou-se a necessidade de novas pesquisas que abordem as vivências do cuidador nas instituições de abrigo, seus anseios, expectativas e sua formação profissional para complementar ainda mais os estudos científicos publicados.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Oscar Xavier de; CARRERO, Márcia Lamarca Cassola; RONDINA, Regina de Cássia. Casa Abrigo: possibilidade de atuação para o psicólogo. **Revista Científica Eletrônica de Psicologia**, São Paulo, n. 9, 2007. Disponível em:

<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/I4x527DLReirAvi_2013-5-10-16-19-27.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2017.

ALBERTO, Maria de Fátima Pereira, et. al. O papel do psicólogo e das entidades junto a crianças e adolescentes em situação de risco. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**. 2008, vol.28, n.3, pp.558-573. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932008000300010&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 04 abr. 2017.

ANTONI, Clarissa de; KOLLER, Silvia Helena. O psicólogo ecológico no contexto institucional: uma experiência com meninas vítimas de violência. **Revista Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 21, n. 1, 2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932001000100003>. Acesso em: 05 abr. 2017.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara S.A., 1986.

BARBOSA, Analedy Amorim; MAGALHÃES, Maria das Graças S. Dias. A concepção de infância na visão de Philippe Ariès e sua relação com as políticas públicas para a infância. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais, História e Relações Internacionais**. [S.l.], v.1, n.1, 2008. Disponível em: <<http://revista.ufr.br/examapaku/article/view/1456>>. Acesso em: 10 jan. 2017.

BARROS, Raquel de Camargos; JUNIOR, Geraldo A. Fiamenghi. Interações afetivas de crianças abrigadas: um estudo etnográfico. **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 5, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v12n5/18.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

BERGER, Maria Virgínia Bernardi. Aspectos históricos e educacionais dos abrigos de crianças e adolescentes: a formação do educador e o acompanhamento dos abrigados. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.18, p. 170 - 185, jun. 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis18/art17_18.pdf>. Acesso em: 12 out. 2016.

BERNARDES, Elizabeth Lannes. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005, Londrina, PR. **Anais...** Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0321.pdf>>. Acesso em: 01 mar. 2017.

BERNARTT, Roseane Mendes. A infância a partir de um olhar sócio-histórico. In: Congresso Nacional de Educação, 9., 2009, Paraná. **Anais eletrônicos...** Paraná, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2601_1685.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2017.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

BRASIL, Parâmetros de Funcionamento. In: BRASIL. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Conselho Nacional da Assistência Social. **Orientações técnicas:** serviços de acolhimento para crianças e adolescentes. 2. ed. Brasília, 2009. p. 66-100.

BOWLBY, John. **Formação e rompimento dos laços afetivos**. São Paulo: Martins Fontes. 2º ed. 1990.

BOWLBY, John. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes. 4º ed. 2002.

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000. p. 33.

CAVALCANTE, Lília Iêda Chaves; MAGALHÃES, Celina Maria Colino; PONTES, Fernando Augusto Ramos. Abrigo para crianças de 0 a 6 anos: um olhar sobre as diferentes concepções e suas interfaces. **Revista Mal-estar e Subjetividade**, Fortaleza, v.7, n. 2, p. 329-352. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482007000200006>. Acesso em: 22 mar. 2017.

DAROS, Thuinie Medeiros Vilela; PALUDO, Karina Inês. A institucionalização da Infância a partir dos aspectos históricos, políticos e pedagógicos. In: Seminário de pesquisa em educação da região sul. 9., 2012, Paraná. **Anais...** Paraná, 2012, p.1-15. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/596/307>>. Acesso em: 13 out. 2016.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. O desenvolvimento cognitivo e afetivo. In: DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma de. **Psicologia na Educação**. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1990, p. 68-87. [E-Book]. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0ByaRiXqjDSLsS0dfdFI1WDhhZEE/view>>. Acesso em: 05 mar. 2017.

DIAS, Maria Sara de Lima; SILVA, Rosana Soldi Briski. O histórico de institucionalização de crianças e adolescentes. **Tuiuti: ciência e cultura**, Curitiba, n. 45, p.177-188, 2012. Disponível em: <http://www.utp.br/tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_45_Mestrados/pdfs/art10_maria_sara.pdf>. Acesso em: 01 out. 2016.

FERNANDES, Priscila Dantas; OLIVEIRA, Kécia Karine S. de. Movimento higienista e o atendimento à criança. In: SIMPÓSIO REGIONAL VOZES ATIVAS, 1., 2012. Aracajú, SE. **Anais...Sergipe: Especialização de Ensino para Igualdade nas Relações Étnico-Raciais da Faculdade São Luis de França**, 2012. Disponível em: <<https://simposioregionalvozesalternativas.files.wordpress.com/2012/11/priscila-movimento-higienista-e-o-atendimento-c3a0-crianc3a7a.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2016.

FERREIRA, Vanda Valle de Figueiredo; LITTIG, Patrícia Matos Caldeira Brant; VESCOVI, Renata Goltara Liboni. Crianças e adolescentes abrigados: perspectiva de futuro após situação de rua. **Psicologia e sociedade**, [S.l.], n. 26, 2014, p. 165-174. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/18.pdf>>. Acesso em: 07 maio 2017.

HECHT, Bruna; SILVA, Rebeca Fabricio Pereira a. Crianças institucionalizadas: a construção psíquica a partir da privação do vínculo materno. **Psicologia.com.pt**, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0199.pdf>>. Acesso em: 19 mar. 2017.

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias e livros de viagem. In: FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 22-31.

LEONCIO, Wadad Ali Hamad. **Consultas terapêuticas de crianças abrigadas e seus pais: uma investigação dos vínculos familiares**. 2009. 231f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-04082009-093017/pt-br.php>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MELLO, Simone Guerresi de; SILVA, Enid Rocha Andrade da. Contextualizando o “Levantamento Nacional dos Abrigos para Crianças e Adolescentes da Rede de Serviços de Ação Continuada”. In: **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília: IPEA/CONANDA; 2004. p. 21-39. [E-Book]. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capit1.pdf>> Acesso em: 20 set. 2016.

MENDES, Deise Maria L. Fernandes; PESSÔA, Luciana Fontes. Comunicação Afetiva nos cuidados parentais. **Revista Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 1, p. 15-25, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n1/v18n1a02.pdf>> Acesso em: 10 jan. 2017.

MONTES, Daniela Cristina. ALMEIDA. A trajetória de vida. In: MONTES, Daniela Cristina. ALMEIDA. **O significado da experiência de abrigo e a auto-imagem da criança em idade escolar**. 2006. 77 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Escola de enfermagem da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009, p. 62-66. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/7/7133/tde-02102006-155956/pt-br.php>>. Acesso em: 07 maio 2017.

NASCIMENTO, Cláudia Terra do Nascimento; BRANCHER, Vantoir Roberto; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. A construção social do conceito de infância: algumas interlocuções históricas e sociológicas. **Revista Contexto & Educação**, Rio Grande do Sul, n.79, p. 47-63, jan.-jun. 2008. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1051/802>> Acesso em: 08 jan. 2017.

NOGUEIRA, Paula Cristina; COSTA, Liana Fortunato. A criança, a mãe social e o abrigo: limites e possibilidades. **Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 15, n. 3, p. 36-48, 2005. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822005000300005>. Acesso em: 19 mar. 2017.

PALAGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. 3º ed. São Paulo: Summus. 2001.

PEREZ, José Roberto Rus; PASSONE, Eric Ferdinando. Políticas sociais de atendimento às crianças e aos adolescentes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 140, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1740140.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

PIAGET, Jean; INHELDER, Barbel. **A psicologia da criança**. 18º ed. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

PRINCESWALL, Marcelo. O direito à convivência familiar e comunitária sob o paradigma da proteção integral. In: ASSIS, Simone Gonçalves de; FARIAS, Luís Otávio Pires (Org.). Levantamento Nacional das Crianças e Adolescentes em Serviço de Acolhimento. São Paulo: Hucitec Editora, 2013, p. 23- 62. [E-Book]. Disponível em: <http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/dicivip_datain/ckfinder/userfiles/files/LIVRO_Levantamento%20Nacional_Final.pdf>. Acesso em: 16 set. 2016.

RIBEIRO, Moneda Oliveira; CIAMPONE, Maria Helena Trench. CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE RUA FALAM SOBRE OS ABRIGOS. **Revista da escola de enfermagem da USP**, São Paulo, v. 36, 2002, p.309-16. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reeusp/v36n4/v36n4a02.pdf>>. Acesso em: 07 mai. 2017.

RIZZINI, Irma; GONDRA, José Gonçalves. Higiene, tipologia da infância e institucionalização da criança pobre no Brasil (1875-1899). **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.58, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/03.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 2017.

RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. Focalizando a história recente: panorama e desafios. In: RIZZINI, Irene; RIZZINI, Irma. **A institucionalização de crianças no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 43-59. [E-Book]. Disponível em:

<http://www.editora.vrc.puc-rio.br/media/ebook_institucionalizacao_de_crianças_no_brasil.pdf>. Acesso em: 20 set. 2016.

SANTOS, Ana Maria Augusta dos. Acolhimento institucional de crianças e adolescentes: mudanças na história brasileira. In: SIMPÓSIO MINEIRO DE ASSISTENTES SOCIAIS, 3., 2013. Belo Horizonte, MG. **Anais...** Belo Horizonte: CRESS 6ª Região. Disponível em: <<http://www.cressmg.org.br/arquivos/simposio/ACOLHIMENTO%20INSTITUCIONAL%20DE%20CRIAN%C3%87AS%20E%20ADOLESCENTES%20MUDAN%C3%87AS%20NA%20HIST%C3%93RIA%20BRASILEIRA.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. Crianças e escolas na passagem do Império para a República. **Revista Brasileira de história**, São Paulo, v.13, n. 37, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100004>. Acesso em: 13 out. 2016.

SILVA Enid Rocha Andrade. O perfil da criança e do adolescente nos abrigos pesquisados. In: SILVA, Enid Rocha Andrade. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004a. p. 41-69. [E-Book]. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capit2.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SILVA, Enid Rocha Andrade. O financiamento dos abrigos para crianças e adolescentes no Brasil. In: SILVA, Enid Rocha Andrade. (Coord.). **O direito à convivência familiar e comunitária: os abrigos para crianças e adolescentes no Brasil**. Brasília, IPEA / CONANDA, 2004b. p. 169-193. [E-Book]. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/capit6.pdf>>. Acesso em: 11 out. 2016.

SIMÕES, C. **Curso de direito do serviço social**. São Paulo: Cortez, 2007.

SPITZ, René A. **O primeiro ano de vida**. 3º ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SIQUEIRA, Aline Cardoso et al. Percepção das figuras parentais na rede de apoio de crianças e adolescentes institucionalizados. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio Grande do Sul, v. 61, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://146.164.3.26/index.php/abp/article/view/175/312>>. Acesso em: 22 mar. 2017.

STEGANI, Mônica Marcondes; BAGATIN, Thiago de Souza. **O papel do psicólogo nas instituições de acolhimento de crianças e adolescentes sob custódia judicial e em situação de vulnerabilidade social**. Paraná, 2013. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/314538000/o-Papel-Do-Psicologo-Nas-Instituicoes-de-Acolhimento-de-Crianças-e-Adolescentes-Sob-Custodia-Judicial>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

TRINDADE, Judite Maria Barboza. O abandono de crianças ou a negação do óbvio. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 37, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01881999000100003&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 out. 2016.

VALENTE, Jane. O caráter dirigente da Constituição da República Federativa do Brasil. In: VALENTE, Jane. **Família Acolhedora: as relações de cuidado e de proteção no serviço de acolhimento**. 2013. p 25-69. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo: Paulus, 2013.

WADSWORTH, Barry J. Desenvolvimento cognitivo e outros fatores. In: WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. 5. ed. rev. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 11-24.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1968. [E-Book]. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0B3GQrRvm4KXOSmUwZ18wRUUs3YWc/view>>. Acesso em: 08 jan. 2017.