

A Infância Institucionalizada e as Dificuldades de Aprendizagem: uma Revisão de Literatura

Autor: [Maria Helena de Oliveira](#) | Publicado na Edição de: [Abril de 2016](#)

Categoria: [Desenvolvimento Humano](#)

-
-
-

Resumo: Neste estudo realizou-se uma revisão sistemática de literatura sobre o tema “Dificuldades de Aprendizagem em Crianças Acolhidas Institucionalmente”, tendo-se em vista a multiplicidade de estudos sobre crianças abrigadas sem correlações com essa temática. O objetivo desta revisão foi verificar o que relatam as publicações científicas sobre a relação entre o acolhimento institucional e as dificuldades de aprendizagem. A seleção de artigos foi conduzida junto às bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SciELO), Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PepSIC) e Periódicos CAPES). Foram identificadas quatro publicações científicas que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. A partir destes achados verificou-se que os estudos relatam uma possível relação estabelecida entre a criança institucionalizada e a dificuldade de aprendizagem, sendo que sintomas depressivos motivados pelo afastamento da família podem estar interligados ao baixo desempenho escolar. As concluir, esta revisão evidenciou a necessidade de ampliação em estudos que foquem a atenção para as dificuldades de aprendizagem em crianças acolhidas institucionalmente.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, Crianças, Instituição.

1. Introdução

O Desenvolvimento Humano acontece por meio de interações entre fatores biológicos e ambientais. Esse complexo processo ocorre desde antes do nascimento e continua por todo ciclo vital do indivíduo, as principais características dessa evolução contínua, se apresentam através da maturação biológica e da aprendizagem que se adquire na interação com o meio social e cultural.

A infância é o ponto fulcral para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial do ser humano. As crianças adquirem técnicas de competências motoras e de coordenação, do pensamento, da memória e aprendizagem, o que ocorre na infância vai refletir na vida adulta. A capacidade de conhecimento e elaboração do “eu” e a interação social também se iniciam nessa fase, existe uma estreita ligação entre o desenvolvimento motor, a linguagem e a alfabetização (Cebalos, Mazaro, Zanin e Ceraldi, 2011).

A família nuclear e relações que ela mantém com o ambiente são essenciais para o desenvolvimento infantil. Quando a criança tem as suas necessidades básicas satisfeitas e vivencia experiências adequadas, como por exemplo, atividades lúdicas que envolvam o ato, o pensamento e o sentimento, a criança assimila conhecimento, modifica e constrói a própria realidade de acordo com seus gostos e interesses. Nem todas as crianças vivem em ambientes que possibilitam condições necessárias e um espaço lúdico onde elas possam expressar seus sentimentos, reclamar suas necessidades e externalizar seus temores.

Crianças que vivem em situação de risco ou sofrem abusos, são negligenciadas ou padecem de extrema pobreza podem ter o desenvolvimento das esferas cognitivas, motoras e afetivas prejudicadas. Muitas dessas crianças são acolhidas em instituições de abrigamento e passam a vivenciar em primeiro momento a quebra do vínculo familiar, da sua identidade, sua marca pessoal e individualidade (Hutz, e Dell'Aglio, 2004). Chegam ao abrigo fragilizadas, com sentimento de desvalia, considerando-se culpadas por sofrerem abusos e por esse motivo serem afastadas do lar passando a viver em um local desconhecido e com pessoas desconhecidas. A Vara da Infância é que vai decidir pelo futuro dessa criança, se o afastamento da família vai ser provisório ou definitivo dependendo da gravidade do caso.

O abrigamento é considerado uma alternativa e que só deve ser empregada em última instância tendo como função acolher, proteger e propiciar condições de reestruturação da dignidade e do desenvolvimento, como reza o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (art. 101, VII). Os abrigos contam com redes de apoio que procuram promover, na vida dessas crianças, a formação de novos vínculos e novas experiências, no entanto, a falta do convívio familiar e da atenção individualizada comprometem o desenvolvimento saudável e as potencialidades biopsicossociais da criança. “Embora a legislação defina a medida protetiva de abrigo como excepcional e provisória, o cotidiano revela uma realidade diversa” (Cuneo, 2009, p.415).

Muitas das crianças institucionalizadas vieram de lares desestruturados onde o seu desenvolvimento já foi prejudicado (Grusec e Lytton, 1988 *apud* Araújo, Carvalho, Nascimento, Araújo, Beresford e Cardoso, 2010). Além disso, ao serem acolhidas, precisam se adaptar a ambiente completamente novo, estando sujeitas à alterações em toda sua maneira de ser. Esses mesmos autores sugerem que estes fatores aumentam a probabilidade das crianças apresentarem problemas de conduta dentre estes, o mau desempenho intelectual. O déficit social e emocional são sintomas que se percebem na criança acolhida por ela sofrer o rompimento abrupto de seus vínculos iniciais.

Para Bowlby (1981), a ausência dos referenciais afetivos nas fases iniciais do desenvolvimento infantil produz insegurança nos padrões de apego e pode levar a prejuízos psicossociais, cognitivos e comportamentais.

Diante do sofrimento, negligência e privações tanto material quanto afetiva que estas crianças vivenciaram, o abrigamento poderia ser para elas, conforme previsto no ECA (art. 101/ VII), proteção e alívio. Porém, apesar de todos os seus direitos já terem sido violados, a criança entende que a pior violência cometida contra ela foi o afastamento da família, ela só

deseja voltar para casa. Segundo Vettore e Carvalho (2008) a presença de sentimentos de angústia, desamparo, carência afetiva, agressividade, procura por isolamento, desmotivação e dificuldades de aprendizagem são situações comuns em crianças abrigadas. Estes autores explicam que a carência pode estar relacionada à qualidade dos vínculos, assim como o desamparo resulta das privações afetivas em que ficam submetidas estas crianças.

Sendo as dificuldades de aprendizagem uma das situações apresentadas, segundo Bossa (2000) os aspectos afetivos desempenham um papel fundamental no desenvolvimento humano. Um ambiente favorável à aprendizagem, à confiança, ao respeito mútuo e a valorização da criança, são algumas das condições que devem ser avaliadas levando-se em conta a individualidade e particularidade da criança. Cabe-se ressaltar que nas instituições de abrigo o tratamento massificado torna-se impedimento para avaliação das causas e dificuldades que impedem a aprendizagem de seguir o curso natural.

A dificuldade para aprender de forma satisfatória traz como resultado o fracasso escolar. Fernandez (1991) entende o fracasso escolar como advindo de causas externas ou internas à estrutura familiar. Às causas externas a autora relaciona a abordagem escolar, aos métodos e planos de ensino e a falta de planos de prevenção nas escolas para que seja estimulado e garantido o desejo de aprender. São dificuldades que se resolvem com alguma intervenção como o apoio pedagógico, a troca de professores ou uma mudança de escola. As causas internas, relacionadas a estrutura familiar se entrecruzam com uma estrutura individual configurando-se em sintomas que afetam a criança, integralmente. (Fernandez, 1991).

A criança institucionalizada apresenta um vasto campo de atuação que precisa ir além da dimensão biológica. Todas as dimensões que envolvem essa criança como pessoa devem ser consideradas, ou seja, biopsico-social-emocional-espiritual. Porém, são apresentadas com o perfil de menores em situação-limite, desmotivados, agressivos, apáticos, com conflitos de identidade e total desinteresse pela vivência escolar. Justificando o porquê desse perfil negativo, Oliveira e Camões (2003) trazem as seguintes informações:

As crianças institucionalizadas são privadas de seu espaço subjetivo, dos seus conteúdos individuais, da realidade dos vínculos afetivos. São despojadas de experiências sociopsicológicas da normalidade infantil. A sensação é de vazio, a dor, às vezes a indiferença ou a perplexidade. São filhos da solidão... o sonho destas crianças é de terem uma mãe e um pai. E por não entenderem bem as angústias do mundo, a sua personalidade está cheia de contradições (Oliveira e Camões, 2003).

A criança ao ser institucionalizada, além do afastamento do lar e da família, é automaticamente desligada de todas as suas referências de sujeito: escola, amigos, vizinhos, roupas, brinquedos, comidas e tudo aquilo que caracteriza o seu ambiente, seja bom ou ruim. E, como ser humano, que existe, ela carrega consigo as lembranças e experiências anteriores que influenciam o comportamento presente (Tinoco, 2007). “Quebram-se os elos com o passado, o que torna mais difícil viver o presente e quase impossível representar um futuro” (Sanchez e Peloso, 2005, p. 150)

Alguns autores brasileiros sugerem que o abrigo é prejudicial ao desenvolvimento e socialização da criança frisando que o afastamento da família não é a melhor opção para aqueles que têm seus direitos violados. Na instituição, a rotatividade de cuidadores é

prejudicial à formação de vínculos afetivos, e como agravantes o número de educador social por criança é altamente desproporcional (Vectore e Carvalho, 2008; Hecht e Silva, 2009).

Existem ainda outros autores que consideram que a instituição pode não constituir um risco para o desenvolvimento dependendo da história que essa criança traz consigo (Dell'Aglio, 2000). Conforme Winnicot (1993) há necessidade de se conhecer quando a criança foi destituída de um ambiente bom que foi destruído ou quando esse ambiente bom nunca existiu. Quando por algum motivo a criança é afastada de seu ambiente bom (p.ex. pela morte de um dos pais ou dos dois, por motivo de doença ou perdas financeiras) poderá sofrer uma regressão às fases iniciais do seu desenvolvimento emocional, enquanto que, quando esse ambiente bom nunca existiu, algumas crianças perdem a capacidade de amar e formar vínculos. O estudo do desenvolvimento emocional e intelectual do indivíduo é o que vai determinar esse conhecimento.

O interesse pela elaboração desta pesquisa partiu de uma experiência com crianças abrigadas que estão afastadas da família de origem, algumas em caráter provisório, recebendo regularmente a visita de familiares e outras que podem ser adotadas, pois, de seus pais foi destituído o pátrio poder. Observa-se entre elas dificuldades na apropriação do conhecimento formal e na formação de vínculos, mesmo aquelas que tem apoio psicopedagógico e/ou psicoterapêutico.

A pergunta inicial ao se deparar com esta problemática foi: O que relata a literatura sobre a relação entre as dificuldades de aprendizagem e as crianças acolhidas institucionalmente?

O objetivo geral desta revisão sistemática de literatura foi verificar nas bases de dados científicas como Periódicos Capes, Scielo, BVS dentre outros, o que dizem, quais os tipos de pesquisa realizadas e os achados sobre a relação entre a situação de acolhimento institucional de crianças com as dificuldades de aprendizagem.

Como objetivos específicos buscaram se identificar e sistematizar publicações científicas sobre dificuldades de aprendizagem em crianças acolhidas em instituições; classificar nos estudos quais são os fatores de risco que repercutem na aprendizagem das crianças institucionalizadas; identificar as metodologias utilizadas pelos autores dos estudos selecionados; avaliar nos resultados obtidos se existe relação entre a institucionalização e dificuldades acadêmicas.

O trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos: no primeiro pode-se encontrar a fundamentação teórica referente a infância institucionalizada, formulada por documentos oficiais tais como: O Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Núcleo de Estudos da Criança e do Adolescente – NECA, entre outros; as dificuldades de aprendizagem e os fatores que podem interferir no aprendizado de crianças institucionalizadas com destaque ao pensamento de L. S. Vygotski e ainda alguns elementos da Psicologia Ecológica do Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner, direcionados a importância do contexto no processo do desenvolvimento humano; no segundo capítulo encontra-se o enquadramento metodológico sobre a pesquisa realizada nas bases de dados científicas, as variáveis do estudos, processo de inclusão e exclusão de artigos; os resultados obtidos se encontram

descritos no terceiro capítulo; no quarto capítulo, a discussão dos mesmos e considerações finais; as referências bibliográficas se encontram no final deste estudo.

2. Revisão de Literatura

As crianças institucionalizadas apresentam características únicas, singulares, adquiridas no momento que assumiram uma nova identidade, iniciaram uma nova história e passaram a ter a *infância institucionalizada*. De acordo com a literatura é possível afirmar que a criança traz consigo a abertura para a configuração de várias situações de risco que podem ser alterados pela maneira como a criança e os adultos envolvidos enfrentam essa experiência. Os cuidados e as intervenções oferecidas neste período determinam o *ambiente acolhedor* e o *ambiente de acolhimento*. Crianças expostas a situações de risco apresentam maior probabilidade de adquirir falhas em seu desenvolvimento, dentre elas, *as dificuldades de aprendizagem*.

Entretanto, nem todas as crianças que vivenciaram situações de vulnerabilidade apresentam estes problemas, sendo assim, este estudo apresenta em sua revisão de literatura alguns conceitos referentes ao *processo de aprendizagem e as dificuldades de aprender*. Dentro desta mesma linha de pensamento buscou-se introduzir um pouco de conhecimento sobre *as bases neurológicas da aprendizagem*.

As dificuldades de aprendizagem nas crianças acolhidas em instituição são o foco deste estudo, porém, algumas reflexões e conceitos abordados podem ser válidos também para os adolescentes institucionalizados.

2.1 A infância institucionalizada

Conforme reza o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em seu artigo 2º, está exposto que: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990, p. 01). Por sua vez esses sujeitos são portadores de direitos e considerados como seres em desenvolvimento a quem se devem prioridades.

No entanto, a concepção de infância foi sendo construída aos poucos através da história da humanidade. “E, conseqüentemente, vem mudando ao longo dos tempos, não se apresentando de forma homogênea nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época” (Brasil, 1998; pag. 21).

As crianças tem infâncias diferenciadas, para muitas delas a vida é uma luta pela sobrevivência, o seu dia a dia é de discriminação e negligência. Sem apoio da família e da comunidade, estas crianças são vulneráveis ficando expostas a exploração e abusos. A violação da infância e a existência de crianças em contexto de pobreza extrema deixa a descoberto uma das “faces mais cruéis do processo de exclusão social” (Gontijo e Medeiros, 2007, p.119).

A exclusão social na infância é um fenômeno que se reconhece, porém, não se define. No relatório da UNICEF *Situação Mundial da Infância 2006*, “as crianças podem ser excluídas por suas famílias, pela comunidade, pelo governo, pela sociedade [...] e por outras crianças.”.

Em momentos de crise e vulnerabilidade na família, a lei estabelece o modelo de acolhimento institucional que traz consigo um significado exclusão social estigmatizante impondo às crianças e adolescentes uma identidade pública e depreciativa, o que dificulta que o abrigo cumpra o seu papel de medida protetiva e de desenvolvimento da infância e adolescência como pretendido pelas políticas públicas (Furlan, e Souza, 2013).

Sawaia (2001) considera que o abrigamento deixa em descoberto a desigualdade social, denuncia a dimensão ética da injustiça e a dimensão subjetiva do sofrimento. Uma prática intrínseca de exclusão pela inclusão. Segundo a autora, a institucionalização da criança é uma das formas de abuso infantil. Entretanto, “os abrigos são, às vezes, a única opção de amparo encontrada pelos pais para minorar o sofrimento dos filhos em determinados momentos da vida da família” (Oriente, e Souza, 2007, p. 107)

Pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), demonstram que existem cerca de 80 mil crianças e adolescentes residindo em instituições de acolhimento no País, em 25% dos casos, o principal motivo para o acolhimento é a pobreza. No entanto, a carência de recursos é insuficiente para explicar a violação de direitos das crianças e adolescentes. A violência contra essa população não ocorre em todas as famílias pobres, assim como as crianças e adolescentes que pertencem a famílias de classe de renda mais elevada não estão livres de terem seus direitos violados (IPEA, 2004 p.44).

Crianças acolhidas em instituições, para a lei, são crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social (ECA, 1990 art. 101).

A instituição é utilizada como forma de transição, estas crianças poderão retornar a família de origem ou serem inseridas em famílias substitutas. Esse recurso poderá ser utilizado depois de esgotadas todas as alternativas de manter a criança na família de origem (ECA, art. 92). Em 2009, a Lei 12.010 dispôs novas providências para o ECA com alteração ou revogação de itens.

Uma das mudanças de nomenclatura foi a substituição do termo “abrigo” por “acolhimento institucional” (art. 90, inciso IV). Também, ao longo do texto passou a ser incluso o termo “acolhimento familiar”. No artigo 101, parágrafo primeiro, lê-se que o “acolhimento institucional” e o “acolhimento familiar” são medidas provisórias e excepcionais utilizáveis como forma de transição para reintegração familiar ou, não sendo esta possível, para colocação em família substituta, não implicando privação da liberdade.” Com esta mudança na redação do texto, as entidades de atendimento deixam de ser apenas um meio de transição para a adoção e passam, também, ao trabalho com a família natural ou extensa (Moura e Amorin, 2013).

A Lei de Convivência Familiar, chamada de “nova lei da adoção”, conforme enunciado em seu artigo primeiro, trata-se de uma lei cujo propósito é o de garantir, proteger e aperfeiçoar o direito a convivência familiar. A adoção é uma das possibilidades de se garantir esse direito.

Entretanto, “a intervenção estatal será prioritariamente voltada para a orientação, apoio e promoção social da família natural.” (Lei 12010/99, art. 1º, parágrafo único).

Uma criança só é acolhida em instituição quando seu sistema familiar deixou de ser a sua rede de proteção e as políticas públicas forem insuficientes para suprir suas necessidades básicas, de segurança pessoal e social. A maioria das crianças institucionalizadas tem família. Porém, vivem em situação de vulnerabilidade e geralmente fora da legalidade (NECA, 2010, p. 80).

Ao ser acolhida em uma instituição, uma criança vivencia a dor e o sofrimento pela separação e quebra do vínculo familiar. Passando a viver um novo lar e a com pessoas estranhas ela fica desmotivada, com pensamentos de tristeza e abandono, problemas de adaptação, baixo desempenho escolar, principalmente nas matérias de português e matemática, dificuldades que geram comprometimento nas áreas do desenvolvimento afetivo e cognitivo da criança (Bowlby, 1951).

2.2 O Processo de Aprendizagem e as Dificuldades de Aprender

A aprendizagem pode ser compreendida processo de aquisição de conhecimentos que conduzem à modificações comportamentais, sendo que os novos dados assimilados, são “acomodados”, fazendo com que o cérebro modifique sua estrutura para incorporá-los (Romanelli, 2003). Tal processo constitui-se como elemento básico na formação humana, estando ligado à capacidade do indivíduo em interagir e adaptar-se ao meio que o cerca (Souza, 2009). Para Fonseca (1995), o aprender consiste em:

Um comportamento, isto é, uma relação inteligível entre a situação (...) e a ação (...) que põe em jogo estruturas neurológicas de recepção, integração, controle e expressão, onde aspectos biológicos não se opõem aos aspectos sociais (...) (p.248).

Consoante outros autores (Vygotski (1984, apud Oliveira, 1993; Soares, 2003; & Souza,1996) o aprender trata-se de um constructo sócio interacional, no qual o indivíduo adquire saberes a partir de seu contato com o meio e com outras pessoas. Sob tais concepções, o ser humano estaria sujeito à aprendizagem em todos os momentos da vida (Ogasawara, 2009).

Vygotsky (1982 apud Neves e Damiani, 2006) afirma que a aprendizagem é um processo interno, ativo, pessoal e não uma simples aquisição de informações. Fundamentado sua teoria, estabelece os princípios de Zona de desenvolvimento real e proximal, os quais consistiriam, respectivamente, na capacidade de aprender e no potencial de desenvolvimento que poderá ser alcançado com a ajuda do ambiente. Na concepção vigotskiana, o indivíduo é um ser que transforma e é transformado pelas relações socioculturais, existindo influência do ambiente no processo de aprendizagem. Destarte, torna-se válida a análise do ambiental da criança, uma vez que, participando de uma interação dialética, desde o nascimento, o desenvolvimento cognitivo e o desempenho acadêmico da criança estaria relacionado às condições de desenvolvimento oferecidas pelo ambiente onde ela está inserida (Neves e Damiani, 2006; Rapoport e Silva, 2009).

Contudo, apesar de a capacidade de aprender ser ilimitada, para que o processo de aprendizagem se efetive há que se considerar sete fatores fundamentais: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória (Souza, 2009; Drouet, 2001). Deficiências nestes aspectos, bem como, outros ligados a fatores psicodinâmicos, sociais e emocionais podem comprometer o aprendizado dos indivíduos, levando-os a apresentar dificuldades neste processo (Fonseca,1995; Souza,2009;).

Paín (1985) considera que o problema das dificuldades de aprendizagem pode estar ligado a estrutura individual ou familiar, ao contexto educacional ou a variáveis do ambiente. Para essa autora a dificuldade de aprendizagem se manifesta como um sintoma que está cumprindo uma função positiva e integrativa, mas, com outra disposição. Nesta mesma linha de pensamento, Souza (1996) afirma que um fator importante para a aprendizagem é o conceito positivo que o indivíduo tem de si mesmo, elevada autoestima, sentimentos que a criança adquire em seu ambiente de origem. O potencial cognitivo a ser desenvolvido está intrinsecamente ligado as condições oferecidas pelo seu contexto imediato. É na relação entre as pessoas que acontece a aprendizagem.

A dificuldade de aprendizagem seria um termo abrangente, envolvendo uma ampla gama de problemas capazes de interferir na capacidade de aprender, sendo compreendida por alguns autores, como uma defasagem entre o desempenho real e o esperado de um indivíduo, quando comparado a uma média de sujeitos dentro de uma mesma faixa etária (Rotta, 2006; Brandão e Vieira, 1992). Outrossim, estaria vinculada a incapacidades funcionais ou disfuncionais em uma ou mais matérias escolares, e, também, a alguma falha no processo de aprendizagem que resultou no baixo desempenho escolar (Kiguel, 1996; e Gusmão, 2001).

2.3 As Bases Neurológicas da Aprendizagem

O processo ensino-aprendizagem depende da qualidade dos estímulos recebidos durante a infância. Bastos e Alves (2013) consideram que a criança demonstra raciocínio e lógica abstrata através de brincadeiras lúdicas, aprende através das relações com o meio em que vive. Esses autores citam Vygotsky, afirmando que “o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem. A aprendizagem segue sempre o desenvolvimento, [...] a aprendizagem é uma superestrutura do desenvolvimento” (2006, p.104).

De acordo com as teorias de Vygotski, o estímulo para a aprendizagem promove o progresso do desenvolvimento cognitivo através da proliferação de redes neuronais e transmissões sinápticas (Bastos e Alves, 2013). As sinapses são desencadeadas por estímulos ambientais nas células nervosas e substâncias químicas produzidas pelos neurônios, possibilitando essa reorganização da estrutura do sistema nervoso e do cérebro construindo a base dos processos fundamentais para a aprendizagem (Guerra, 2008).

A neuroplasticidade é a propriedade de reorganização do sistema nervoso, tem funções importantes no desenvolvimento normal do organismo, participa do processo da

aprendizagem e da memória, contribui na restauração funcional em resposta a mudanças ambientais ou lesões. O cérebro só manterá permanentemente vivas as conexões sinápticas que permitirem o processamento eficiente de uma variedade de funções (Pinheiro, 2007).

A neuropsicologia é uma ciência interdisciplinar [...], que estuda as relações entre cérebro e comportamento, investigando o papel desempenhado por sistemas cerebrais individuais em diferentes níveis de complexidade de atividade mental, em condições normais e patológicas (TABAQUIM, 2003, p. 92).

A neuropsicologia tem importantes contribuições no conhecimento mais amplo da atividade mental infantil, permitindo ainda a detecção de problemas comportamentais e de aprendizagem que surgem durante o período de escolarização da criança (Pinheiro, 2007).

As definições para apontar as dificuldades de aprendizagem são feitas de acordo com a área interessada em justificar o problema. No campo clínico, de acordo com a NJCLD (National Joint Committee of Learning Disabilities - Comissão Mista de Dificuldades de Aprendizagem):

Dificuldades de aprendizagem (DA) é um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida. Problemas na autorregulação do comportamento, na percepção social e na interação social podem existir com as DA. Apesar das DA ocorrerem com outras deficiências (por exemplo deficiência sensorial, deficiência mental, distúrbios socio-emocionais) ou com influências extrínsecas (por exemplo, diferenças culturais, insuficiente ou inapropriada instrução, etc.) elas não são o resultado dessas condições (NJCLD, 1981 apud Fonseca, 1995. p.71).

Na definição citada, as dificuldades de aprendizagem são problemas intrínsecos do indivíduo. A criança é responsabilizada pela dificuldade e embora sejam mencionadas influências extrínsecas, elas não são o resultado da condição apresentada pelo indivíduo (Cenci e Costas, 2010).

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – V, considera que Dificuldades de Aprendizagem é um tipo de transtorno neurodesenvolvimental, com origem em fatores neurobiológicos e compromete o aprendizado das habilidades acadêmicas fundamentais, ou seja, ler, escrever, realizar cálculos de aritmética e / ou raciocínio matemático. Essas habilidades são a base para outras competências acadêmicas. Os primeiros sinais de Dificuldades na Aprendizagem podem aparecer na infância e tornar-se-ão perceptíveis depois de iniciada a aprendizagem formal, podendo ser diagnosticado de forma confiável. São critérios diagnósticos:

A. Dificuldade na Aprendizagem e no uso das habilidades acadêmicas conforme indicado pela presença de ao menos um dos sintomas a seguir que tenha persistido por pelo menos por seis meses apesar de provisão de intervenções dirigidas a essas dificuldades:

- 1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço;*
- 2. Dificuldade de compreender o sentido do que é lido;*
- 3. Dificuldade para ortografar (ou escrever ortograficamente);*
- 4. Dificuldade com a expressão escrita;*
- 5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculos;*
- 6. Dificuldades no raciocínio;*

B. As habilidades acadêmicas afetadas estão substancial e quantitativamente abaixo do esperado para a idade cronológica do indivíduo, causando interferência significativa no desempenho acadêmico ou profissional ou nas atividades cotidianas, confirmada por meio de medidas de desempenho padronizadas, administradas individualmente e por avaliação clínica abrangente. Para indivíduos de 17 anos ou mais, história documentada das dificuldades de aprendizagem com prejuízo pode ser substituída por uma avaliação padronizada.

C. As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo.

D. As dificuldades de aprendizagem não podem ser explicadas por deficiências intelectuais, acuidade visual ou auditiva não corrigida, outros transtornos mentais ou neurológicos, adversidade psicossocial, falta de proficiência na língua de instrução acadêmica ou instrução educacional inadequada (DSM V, 2014, p. 66, 67).

Os critérios diagnósticos do DSM V, caracterizam mais precisamente o problema que se apresenta no momento da avaliação. No entanto, quase sempre, mais de um destes critérios estão comprometidos.

Conforme a American Psychiatric Association (2000), os transtornos de aprendizagem são definidos como condições de saúde nas quais o indivíduo apresenta dificuldades graves e persistentes de aprendizagem em um determinado domínio, como p. ex. a escrita ou cálculos de aritmética, as quais não podem ser atribuídas a fatores secundários, tais como déficit intelectual ou sensoriomotor, dificuldades emocionais, experiências escolares inadequadas ou carência sociocultural. A parte exclusória do diagnóstico se fundamenta em um juízo clínico, uma vez que não existem marcadores biológicos ou cognitivos confiáveis para os transtornos de aprendizagem.

De acordo com o Código Internacional de Doenças, CID – 10, os transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares (F81):

(...) são transtornos nos quais os padrões normais de aquisição de habilidades são perturbados desde os estágios iniciais do desenvolvimento. Eles não são simplesmente uma consequência de uma falta de oportunidade de aprender nem são decorrentes de qualquer forma de traumatismo ou de doença cerebral adquirida. Ao contrário, pensa-se que os transtornos se originam de anormalidades no processo cognitivo, que derivam em grande parte de algum tipo de disfunção biológica (CID 10, 1992; p. 236).

Para se estabelecer o diagnóstico desse tipo de transtorno, o CID 10 alerta que existem tipos de dificuldades que se destacam: “O seu início se dá na infância; um atraso no desenvolvimento de ofícios que são diretamente ligados à maturidade biológica do sistema nervoso central; um seguimento durável, que não desaparece, tende a ser característica de muitos transtornos mentais” (CID 10).

As raízes dos transtornos na saúde mental da criança, segundo Halpern e Figueiras (2004), são com frequência atribuídas as condições desfavoráveis do ambiente onde vivem, propiciadas por situações de falta de estímulos ou estímulos inadequados ao desenvolvimento. De acordo com estes autores, os fatores ambientais têm um papel fundamental na gênese dos problemas emocionais, entretanto, para a criança são oferecidas diferentes oportunidades para o desenvolvimento, tanto pelos seus atributos pessoais (mental e físico) quanto pelo meio social.

Conforme Akhutina, (1998) *apud* Glozman (2014):

A criança tem grande potencial para reorganizar os sistemas funcionais em desenvolvimento; portanto, as deficiências orgânicas podem ser compensadas em condições ambientais favoráveis e num curso bem-sucedido do provável processo de auto-organização das estruturas cerebrais. Em interações malsucedidas com o ambiente e mediante auto-organização interna pobre, o déficit não é compensado. Além disso, severa privação ambiental e, conseqüentemente, funcional pode estimular o déficit. Em outras palavras, conexões entre lesões orgânicas e distúrbios funcionais na infância não são tão definitivas como em adultos (p. 62).

2.4 O Ambiente Acolhedor e o Ambiente de Acolhimento

Bronfenbrenner (1989) define desenvolvimento humano como “o conjunto de processos através dos quais as particularidades da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudança nas características da pessoa no curso de sua vida” (p. 191).

Em termos históricos, os grandes ou pequenos acontecimentos, como por exemplo, o nascimento de um irmão, mortes na família ou uma mudança de cidade, o afastamento da família, exercem significativa influência no desenvolvimento da pessoa em determinado momento de sua vida. O tempo altera o ciclo do desenvolvimento humano, as alterações que ocorrem nas quatro dimensões do modelo bioecológico, são produtos e produtores de mudanças históricas (Bronfenbrenner e Morris, 1998 *apud* Poletto, e Koller, 2008).

A teoria bioecológica proposta por Urie Bronfenbrenner em 1979, reformulada nas últimas décadas, propõe a explicação do desenvolvimento humano, através de processos proximais presentes e constantes na vida das pessoas. Essa explicação está apoiada em quatro níveis dinâmicos e inter-relacionados são denominados Pessoa, Processo, Contexto e Tempo (PPCT, Bronfenbrenner, 1986, 2004; Bronfenbrenner e Morris, 1998; Bronfenbrenner e Evans, 2000 *apud* Siqueira, 2009).

O primeiro núcleo denominado *Pessoa*, envolve as mudanças na vida do ser humano no decorrer de seu ciclo vital, as características físicas e psicológicas, como gênero, cor da pele e outros aspectos importantes para a relação do indivíduo com seu mundo social. Qualidades pessoais que podem nutrir ou romper a operação de processos proximais. (Bronfenbrenner e Ceci *apud* Siqueira, 2009).

O *Processo*, segundo núcleo do modelo é considerado o mais importante no processo do desenvolvimento. Está relacionado às interações recíprocas, progressivamente mais complexas e duradouras de um ser humano ativo, entre os diferentes níveis de seu ambiente imediato. Essas interações são chamadas de processos proximais. “O processo proximal é necessário para o desenvolvimento das capacidades biológicas e do potencial genético de cada pessoa, pois possibilita que os recursos pessoais sejam estimulados e desenvolvidos” (Bronfenbrenner e Ceci, 1994 *apud* Prati *et al.*, 2008).

O terceiro núcleo corresponde ao *Contexto* onde a pessoa está inserida e ocorre o seu desenvolvimento. É analisado através de uma subdivisão em quatro níveis ambientais: *microssistema*, *mesossistema*, *exossistema* e *macrossistema*. O sistema ecológico do indivíduo em desenvolvimento é constituído por esses níveis ambientais,

considerando aspectos, além da pessoa e do ambiente onde ela está inserida e a influência de outros contextos onde a interação não é imediata. O ambiente ecológico é entendido como um sistema de estruturas agrupadas mas, ao mesmo tempo independentes e dinâmicas (Bronfenbrenner & Morris, *apud* Poletto e Koller (2008)).

O ambiente ecológico da criança institucionalizada é constituído desde o contato do educador social, responsável pelos seus cuidados básicos, até os ambientes de contextos sociais mais amplos como a escola, a vizinhança e os familiares que a visitam, por exemplo (Siqueira, 2009).

O quarto e último núcleo do modelo bioecológico é o *Tempo*, (cronossistema) que atribui um valor histórico às continuidades e descontinuidades que acontecem ao longo da vida da pessoa em desenvolvimento (Siqueira, 2009).

2.5 Microssistema, Mesossistema, Exossistema

Está definido como *Microssistema* o ambiente que está diretamente ligado à pessoa em desenvolvimento. Segundo Yunes, Miranda e Cuello (2004) para as crianças que convivem com a família, o ambiente onde ela recebe todos os cuidados necessários, constitui para ela o seu primeiro sistema, o microssistema.

Quando a criança é acolhida institucionalmente, o seu ambiente ecológico, o microssistema central passa a ser constituído pela instituição. Neste sistema é que serão identificados os processos proximais, incluindo o exercício de habilidades específicas e o convívio social. que pode ser compreendido pelas relações estabelecidas com os pais ou os cuidadores. Neste ambiente é fundamental que entre as relações exista afeto, reciprocidade e que o poder esteja equilibrado entre os papéis desempenhados (Siqueira e Dell' Aglio, 2006).

O *Mesossistema* é definido como o conjunto de microssistemas nos quais a pessoa focalizada se desenvolve e compõe sua rede social (Bronfenbrenner e Morris, 1998 *apud* Poletto e Koller, 2008). Assim, o mesossistema das crianças institucionalizadas consiste na inter-relação estabelecida entre a instituição e a escola, a família de origem, o local onde a criança participa de atividades culturais, entre outros. O microssistema e o mesossistema são estruturas fundamentais para o processo de desenvolvimento da criança. (Siqueira e Dell' Aglio, 2006).

O *Exossistema* é constituído pelos ambientes que exercem influência no desenvolvimento da pessoa, independente de sua ação direta nestes contextos. As deliberações que são tomadas pelo Conselho Tutelar, por exemplo, influenciam as crianças acolhidas institucionalmente em seu contexto mais imediato (Siqueira e Dell' Aglio, 2006).

Macrossistema, o último dos ambientes, abrange todos os demais, definido por conter conceitos abstratos, tais como: valores, crenças, ideologias, formas de governos e a organização das instituições sociais. Conceitos que permeiam a existência dos diversos sistemas culturais e que são vivenciados e assimilados no decorrer do ciclo vital (Bronfenbrenner, 1992).

Conforme Siqueira e Dell' Aglio (2006), podem ser elementos integrantes do macrossistema de crianças institucionalizadas, os valores pejorativos, preconceitos e ideias de que as crianças e adolescentes residentes em abrigo possuem problemas, são incapazes de ter um bom desempenho escolar e que são indivíduos destinados a viver à margem da sociedade.

A possibilidade de um ambiente funcionar como contexto de desenvolvimento depende das interconexões entre outros ambientes. A criança ao ser institucionalizada é afastada de seu ambiente de origem e passa por uma mudança de papel com necessidade urgente de assumir novos comportamentos. A instituição de acolhimento, na teoria bioecológica, passa a ser considerada o ambiente ecológico dessa criança, podendo prover fatores de risco em maior ou menor grau aos processos de aprendizagem (Bronfenbrenner,1994).

Para Grizenko *apud* Halpern e Figueiras (2004), fator de risco é definido como:

Fator de risco é definido como um elemento que, quando presente, determina um aumento da probabilidade de surgimento de problemas. Pode também ser definido como um fator que aumenta a vulnerabilidade de uma pessoa ou grupo de desenvolver determinado [...] agravo a saúde. (p.106).

Os fatores negativos no desenvolvimento infantil podem estar relacionados a dois tipos de interações: a primeira é a interação da criança com o seu meio social imediato, a família que é considerada o primeiro microsistema da criança, onde acontecem uma série de processos, eventos e relacionamentos afetivos, e a segunda é a interação desse sistema com o meio ambiente (exossistema ou macrossistema), e através do tempo (cronossistema). Em síntese, as formas de dificuldades que se apresentam e ameaçam o desenvolvimento infantil, são produzidas pela complexa interação entre fatores genéticos, biológicos, psicológicos e ambientais (Garbarino,1990*apud* Halpern e Figueiras, 2004).

Para a criança acolhida em instituição, os fatores mais influenciam no desenvolvimento são o ambiente social e o psicológico, superando as características intrínsecas da criança, produzindo considerável impacto no desenvolvimento cognitivo e sócio-emocional no indivíduo em formação. Entretanto, a literatura ressalta que a institucionalização pode se constituir tanto em fator de risco quanto de proteção (Siqueira e Dell' Aglio, 2007).

Os diferentes processos que interagem entre si e alteram a trajetória da criança, podendo produzir experiências negativas ou protetoras, “esta condição dependerá dos mecanismos através dos quais os processos de risco operarão seus efeitos negativos sobre os abrigados” (Siqueira e Dell' Aglio, 2007, p.135).

Considerando que as instituições de acolhimento possam prover fatores de risco em maior ou menor grau aos processos de aprendizagem (Bronfenbrenner,1994), buscou-se com este estudo identificar os múltiplos fatores de risco envolvidos e citados em publicações científicas sobre dificuldades de aprendizagem em crianças acolhidas em instituições.

3. Método

Este estudo consistiu em uma Revisão Sistemática da Literatura, elaborado a partir de publicações científicas sobre dificuldades de aprendizagem em crianças em situação de acolhimento institucional.

O caminho usado foi de busca eletrônica em base de dados dos sítios Scientific Electronic Library Online (ScieLO), Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PepSIC) e Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Foram utilizadas como descritores as seguintes palavras em língua portuguesa: “crianças abrigadas e dificuldades de aprendizagem”; “dificuldades de aprendizagem, criança e instituição”; “dificuldades de aprendizagem e abrigo”. Para o cruzamento dos descritores foi utilizado o operador lógico *AND*. A busca foi realizada nos meses de junho a setembro de 2014. Embora a terminologia jurídica tenha sido modificada, (acolhimento institucional substituiu abrigo), nas publicações científicas, o termo abrigo ainda é utilizado.

Efetuada as buscas nas bases de dados apareceram quarenta e quatro (44) artigos. A partir da leitura dos resumos e dos cruzamentos dos descritores, usando os critérios de inclusão e exclusão se chegou ao número de publicações que discutiam o tema da dificuldade de aprendizagem em crianças abrigadas. Foram obtidos três (3) artigos e uma (1) dissertação. O critério inicial para a pesquisa foi o de usar apenas artigos científicos, dada a baixa produção de estudos encontrados nessa temática, optou-se por inserir uma Tese de Mestrado encontrada na base de dados BVS, na PepSIC e também em Periódicos CAPES.

Para alcançar o objetivo proposto foram utilizados com critérios de inclusão as publicações datadas do ano de 2004 ao ano de 2014; os artigos que abordassem dificuldades de aprendizagem em crianças abrigadas com idade entre seis (6) e dez (10) anos, ou seja, a idade em que a criança inicia o aprendizado formal, quando as dificuldades de aprendizagem aparecem ou são percebidas.

Os critérios de exclusão foram as publicações que estavam fora dos anos selecionados; àquelas que falavam de crianças que não estavam em idade escolar; foram eliminados artigos que tratavam de temas como vínculo, desenvolvimento infantil, adoção e outros temas com referência a crianças abrigadas sem especificar dificuldades de aprendizagem.

Após as publicações serem selecionadas e lidas, foram identificadas quatro publicações científicas que atenderam aos critérios de inclusão estabelecidos. As temáticas abordadas pelos estudos foram: a qualidade da aprendizagem da escrita em crianças abrigadas; depressão e desempenho escolar; desempenho escolar e satisfação de vida e intervenções lúdicas e sua influência no combate a depressão e ao baixo rendimento escolar da criança abrigada.

4. Resultados

As características das publicações selecionadas estão descritas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Publicações científicas sobre a relação entre o acolhimento institucional e as dificuldades de aprendizagem

Título; Ano; Revista; Autor	Bases de dados	Participantes	Instrumentos utilizados	Resultados Gerais
1 – Estudo Sobre a Escrita em Crianças e Adolescentes Abridados; Ano: 2011; Revista Psicopedagogia sob nº 28(87): 219-225.(Andrade, 2011)	BVS, SCIELO, PEPSIC.	Participaram 20 crianças e adolescentes sendo 8 do sexo feminino e 12 do sexo masculino, com idade entre 8 e 14 anos.	a)Questionário de identificação; b) Escala de Avaliação de Dificuldades na Aprendizagem da Escrita – ADAPE.	Os resultados revelaram que a maioria dos participantes encontra-se abaixo da média de acertos.
2 – Crianças e Adolescentes Institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social; Ano: 2010; Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, vol. 26 nº 3. (Siqueira & Dell’Aglio, 2010)	SCIELO	Participaram 155 crianças e adolescentes, de 7 a 16 anos, de instituições da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS.	a) Entrevista estruturada; b)Teste de Desempenho Escolar; c) Escala de Satisfação de Vida; d) Mapa dos Cinco Campos.	Foi observada: presença precoce de experimentação de drogas; baixo desempenho escolar; alto índice de repetência entre os jovens.
3 – Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados; Ano: 2004; Revista Psicologia Reflexão e Crítica nº 17(3), pp. 341-350. (Dell’Aglio & Hutz, 2004).	SCIELO	Participaram 215, crianças e adolescentes, ambos os sexos: 103 – M, 112- F; idade entre 7 e 15 anos . Foram formados dois grupos emparelhados: crianças institucionalizadas e	a) Inventário de Depressão Infantil – CDI; b) Matrizes Progressivas Coloridas de Raven; c) Escala de Avaliação do Desempenho	Foi encontrada uma correlação negativa entre o CDI e o desempenho escolar. As meninas apresentaram uma média mais alta no desempenho escolar e as crianças institucionalizadas

		crianças que moravam com a família. Tempo de institucionalização média: 3,6 anos.	Escolar.	uma média mais baixa.
4 – O Brincar e o Bem-estar da Criança Abridada: sua influencia no combate a depressão e ao baixo rendimento escolar; Ano: 2006; Universidade Metodista de São Paulo. (Zogaib, 2006).	BVS; PEPSIC; Periódicos CAPES	Participaram 8 crianças de 8 anos de idade; ambos os sexos: 4 – M, 4 – F; classe de baixa renda; tempo de acolhimento: 2 anos; cursando a primeira série de escola pública, com queixa escolar.	a) Matrizes Coloridas Progressivas de Raven; b) Provas Operatórias de Jean Piaget; c) Inventário de Depressão Infantil – CDI	Melhora no desempenho escolar e diminuição dos sintomas depressivos com aumento da autoestima e da segurança emocional, com reflexos na vida em geral, inclusive na escolar.

Nos estudos encontrados para essa revisão sistemática se somaram trezentos e noventa e oito (398) crianças e adolescentes participantes das pesquisas propostas.

O estudo sobre depressão e desempenho escolar em crianças institucionalizadas (Dell’Aglío e Hutz, 2004) foi composto por dois grupos emparelhados sendo um de crianças e adolescentes institucionalizados e outro de participantes que moravam com a família.

Segundo o estudo de Andrade (2011) de acordo com o Levantamento Nacional de Abrigos para Crianças e Adolescente, “cerca de vinte (20) mil crianças e adolescentes vivendo em 589 abrigos pesquisados no Brasil” (IPEA, 2003). Nessa pesquisa, as estatísticas mostraram que a maioria das crianças pertenciam ao sexo masculino, com um percentual de analfabetos entre adolescentes de 15 a 18 anos.

Além disso, a autora acrescentou-se as estatísticas governamentais que demonstraram dificuldades existentes em termos de leitura e escrita no ensino fundamental. O objetivo do estudo foi investigar a qualidade da escrita em crianças institucionalizadas. Os participantes foram selecionados aleatoriamente, a partir de uma listagem fornecida pela instituição. O tempo de institucionalização dos participantes variou entre três (3) meses há dez (10) anos e frequentavam a 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental em escola pública, com prevalência alunos da 2ª série.

Os resultados apresentados no estudo Andrade (2011) apresentaram que os participantes da pesquisa tem problemas de aprendizagem da escrita, os meninos com percentual mais alto que as meninas. De acordo com o conceito de alfabetizado utilizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nas suas estatísticas, a autora

considerou que a maioria dos participantes da pesquisa (80%) podem ser considerados analfabetos, não conseguem ler ou escrever um bilhete simples no idioma que conhecem.

O estudo de Siqueira e Dell' Aglio (2010) teve como objetivo investigar as características das crianças e adolescentes institucionalizados e também de seus familiares. A média de tempo de institucionalização destes jovens era de 35,3 meses, variando entre um (1) mês e cento e quarenta e nove (149) meses. Foi utilizado como critério de inclusão ter idade entre sete (7) e dezesseis (16) anos. Como critério de exclusão, foi possuir alguma deficiência intelectual que pudesse interferir na aplicação e avaliação dos instrumentos. A seleção foi feita através de informações dos profissionais das instituições.

A amostra representou oitenta e dois por cento (82%) do total de jovens abrigados, nesta faixa etária, na região onde se realizou a pesquisa. Os contatos foram realizados em dez (10) instituições governamentais e não governamentais, destas nove (9) permitiram a realização do projeto de pesquisa, sendo que todos os jovens que se encontravam dentro dos critérios de inclusão, foram convidados a participar do estudo. Os instrumentos foram aplicados individualmente em cada participante.

A maioria dos participantes estavam matriculados em escolas públicas e cursavam até a quinta série do Ensino Fundamental. Quanto a repetência escolar a maior parte deles já havia repetido o ano letivo, de uma (1) a cinco (5) vezes, destes as meninas eram em menor número. Nos resultados referentes ao desempenho escolar, as médias maiores foram das meninas e dos adolescentes em todos os testes e no total do TDE. As análises indicaram diferenças significativas entre as médias dos sub-testes de aritmética, escrita e leitura, por faixa etária, sendo a média dos adolescentes maior que a média das crianças. Ao se analisar o efeito dessas diferenças, encontrou-se magnitudes grandes nos sub-testes de aritmética e médias nos sub-testes de leitura e escrita. Quanto ao tempo de institucionalização não foi encontrada correlação significativa. Os jovens que participaram desse estudo apresentaram baixo desempenho escolar, pouca escolaridade, alto índice de repetência e baixos escores no TDE (Siqueira e Dell'Aglio, 2010)

No estudo Dell'Aglio e Hutz (2004) teve como objetivo investigar a manifestação de distúrbios depressivos e o desempenho escolar em crianças e adolescentes institucionalizados. A justificativa apresentada foi a alta prevalência da depressão nessa população. Algumas características do indivíduo e do ambiente parecem potencializar os riscos de depressão, inclusive a fase da adolescência, um ambiente saudável e um contexto familiar que se caracterize por trocas afetivas e comunicação apropriada tem sido apontado como fator de proteção nesta fase. O nível intelectual e o bom desempenho escolar ajudam a criança a melhorar a autoestima e valorizar a si mesma. Experiências estressantes ligadas ao ambiente escolar podem levar a criança a resultados insalubres, como episódios depressivos. Quanto aos contextos de desenvolvimento, família ou instituição, diversos estudos apontam significativa relação entre o cuidado institucional a criança nos anos iniciais às dificuldades de comportamento e de personalidade.

Os participantes desta pesquisa frequentavam da primeira a sexta série do ensino fundamental (com predominância da segunda série) de escolas públicas. Como critérios de seleção para a composição da amostra foi utilizada uma lista fornecida pela instituição de abrigo, indicando a escola onde as crianças e os adolescentes estudavam; na escola foi obtida outra listagem de alunos que frequentavam as mesmas turmas do grupo institucionalizado, com critério de que tivessem o mesmo sexo, morassem com algum membro de sua família original e a data de nascimento mais próxima possível da criança institucionalizada correspondente. A pesquisa foi considerada de risco mínimo e foram tomados os cuidados éticos necessários ao tipo de população participante desse estudo. A aplicação dos instrumentos foi realizada nas escolas públicas onde as crianças e adolescentes estudavam. Cada participante foi testado individualmente em sala apropriada. O CDI foi aplicado de forma oral, ou seja, as questões foram lidas para todos os participantes porque muitos deles apresentaram dificuldades na leitura.

Nos resultados, quanto ao desempenho escolar, foi encontrada diferença entre o grupo que mora na instituição e o grupo que mora com a família, apenas entre as crianças, sendo que o grupo de participantes institucionalizados apresentou médias mais baixas. Esse resultado confirma a ideia inicial de que a família tem importante influência no desempenho escolar das crianças. Entre os adolescentes, as médias foram relativas nos dois grupos. Esse resultado sugere que a falta de apoio familiar pode repercutir mais no desempenho escolar das crianças, do que nos adolescentes. Durante a adolescência, além da família, outros fatores e redes de apoio podem contribuir para o desenvolvimento e podem afetar o desempenho escolar dos adolescentes.

O Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven apresentou média mais alta entre as crianças que moram com a família, no entanto, a diferença apresentada não tem significado clínico, na prática o nível intelectual dos dois grupos é similar. Houve uma correlação positiva entre o resultado de Raven e o tempo de permanência na instituição, o que pode significar que a instituição prove atividades que auxiliam no desenvolvimento cognitivo das crianças e adolescentes. Quanto aos resultados encontrados no CDI, houve diferença entre os sexos indicando escores mais altos entre as meninas e entre os dois grupos (residentes com a família e institucionalizados), indicando maior índice depressivo entre os participantes institucionalizados. A avaliação através do CDI, para a depressão, também apresentou correlações negativas com os resultados do Raven e da Escala de Avaliação, principalmente entre as crianças com índices de depressão mais severos. A literatura científica tem apontado correlações entre a depressão e baixo desempenho escolar e nível intelectual.

O estudo de Dell' Aglio e Hutz (2004) declarou que a comparação do CDI com Raven e a Escala de Avaliação revelou que as crianças com índice de depressão mais severa apresentaram baixo desempenho escolar e nível intelectual, entretanto, no segundo estudo, os resultados obtidos e revelados pelas Matrizes Progressivas Coloridas de Raven, e os resultados do CDI, apontaram cinco crianças de nível intelectual médio, uma acima da média e duas intelectualmente superior. Cinco crianças, do grupo de oito participantes,

apresentaram indícios de transtornos depressivos. Destacando-se que, neste estudo, quando maior o nível intelectual da criança, maior foi seu quadro depressivo.

O estudo de Zogaib (2006) teve como objetivo geral verificar a influência de atividades lúdicas em crianças abrigadas, quanto ao seu desenvolvimento intelectual, à depressão e à aprendizagem escolar. Como objetivo específico, o estudo esperava também, levantar o perfil evolutivo de cada criança estudada, quanto ao seu desenvolvimento intelectual, à depressão e à aprendizagem escolar, antes e depois das estratégias lúdicas de intervenção. Como metodologia se utilizou uma intervenção clínica proposta através de uma avaliação psicológica acrescida de atividades lúdicas com uma reavaliação posterior para a verificação de possíveis modificações em relação a influência de estratégias lúdicas em crianças abrigadas, quanto ao desenvolvimento intelectual, a depressão e a aprendizagem escolar. Como critérios de avaliação para a pesquisa foram consideradas as dificuldades de aprendizagem indicadas pela escola onde as crianças participantes estudavam: rendimento escolar abaixo da média, dificuldades em alfabetização, leitura e construção numérica, déficit de atenção, dificuldades relativas a memorização e atenção concentrada. Além deste quadro, a escola apontou problemas de comportamento, como apatia (crianças que não se envolvem nas atividades propostas em sala de aula) e/ou agressividade e autodestrutivas. Para o estudo foram utilizados espaços da própria instituição.

A Ficha de Identificação da Criança Institucionalizada foi utilizada com objetivo de se obter as seguintes informações: nome, data de nascimento, sexo, escolaridade, data de abrigamento e rendimento escolar; o processo de seleção dos participantes foi através de entrevista semi-dirigida. As intervenções lúdicas realizadas, seguiram o modelo Piagetiano: brincadeiras sensório-motoras, simbólicas e com jogos de regras ou jogos de socialização. Foram realizadas intervenções lúdicas grupais: quatro semi-dirigidas e quatro livres (Zogaib, 2006).

A aplicação dos testes e o dia e horário para as atividades lúdicas foram agendados com a direção da instituição. As avaliações foram aplicadas individualmente segundo a ordem: Matrizes Progressivas coloridas – Raven, Provas Operatórias de Jean Piaget e Inventário de Depressão Infantil – CDI. Em um terceiro momento foram realizadas as estratégias lúdicas. Os procedimentos de análise dos dados, os resultados das duas avaliações foram comparados e analisados à luz da epistemologia genética e da leitura winnicottiana como também os dados informativos da instituição.

Os resultados obtidos pela pesquisa e revelados pelas Matrizes Progressivas Coloridas – Raven, Escala Especial, indicaram cinco crianças no nível intelectual médio, uma acima da média e duas intelectualmente superior. As provas piagetianas também apontaram cinco crianças ainda na transição do Pré-operatório para o Operatório Concreto comprovando ter um pensamento capaz de compreender situações reversíveis. Os resultados do CDI, apontaram cinco participantes que demonstraram indícios de transtornos depressivos. Destaca-se que quanto maior o nível intelectual da criança, maior também foi seu quadro depressivo. Os resultados obtidos na segunda avaliação após as intervenções lúdicas, apontaram melhora no desempenho escolar e diminuição dos sintomas depressivos, com

aumento da autoestima e da segurança emocional, com reflexos na qualidade de vida em geral, inclusive escolar (Zogaib, 2006)

Os estudos: Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados (Dell' Aglio e Hutz, 2004) e O Brincar e o Bem-estar da Criança Abrigada: sua influência no combate a depressão e ao baixo rendimento escolar (Zogaib, 2006), utilizaram os mesmos instrumentos, Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven e Inventário de Depressão Infantil de Kovacs.

Os resultados pós-intervenção do estudo de Zogaib (2006) comprovaram a eficácia das intervenções lúdicas em crianças abrigadas, indicaram que houve melhora no desempenho escolar, diminuição dos sintomas depressivos, aumento da autoestima e da segurança emocional com reflexos na qualidade de vida das crianças, inclusive escolar.

5. Discussão

Para Grusec e Lytton (1988, apud Andrade, 2011), em instituições de abrigamento mesmo sendo de ótima qualidade, a inteligência e o desempenho das crianças institucionalizadas são notadamente menores do que àquelas que foram cuidadas pelas famílias. Isto pode significar que relações estáveis na vida da criança pode contribuir para um desenvolvimento cognitivo adequado.

Essa afirmação explica os resultados do estudo de Hutz e Dell'Aglio (2004) que apresentaram correlação entre sintomas depressivos e déficit de aprendizagem em crianças institucionalizadas, comparando-as com participantes que moram com a família, estes resultados corroboram com a literatura que relata resultados semelhantes em um estudo realizado por Wattier e Dell' Aglio, (2007), os autores relatam que altos percentuais de sintomas depressivos foram encontrados na amostra dos participantes que se encontram afastados da família por medida de proteção, apresentaram também, grande número de eventos estressores.

Siqueira e Dell' Aglio (2010) apontam que muitos dos eventos estressores vividos pelos adolescentes estão relacionados as diferentes demandas vivenciadas por essa faixa etária, dentre elas, o relacionamento com os pares, a adaptação em novos ambientes, demandas acadêmicas entre outras.

O tempo de institucionalização, pode trazer prejuízos para o desenvolvimento quando a criança vem com pouca idade para a instituição. Bronfenbrenner (1996) destaca que a criança separada da mãe após os seis meses de vida sofre danos no desenvolvimento. Considera, porém, que a qualidade dos cuidados e o tempo de institucionalização entre outros fatores podem diminuir os efeitos imediatos da falta de cuidados da mãe. Mesmo assim, destaca que quando a privação ocorre nos primeiros seis meses, fase em que as interações mãe/bebê são mais intensas e o conhecimento do mundo começa a ser experimentado pela criança, os prejuízos emocionais e cognitivos são mais graves e difíceis de serem superados.

O estudo de Siqueira e Dell' Aglio (2010) sugere que o tempo de institucionalização pode apresentar diversos tipos de prejuízos. Nos resultados foi encontrada uma correlação negativa entre satisfação de vida e idade, este dado pode ser indicativo de que adolescentes apresentam maior percepção do ambiente e conseguem avaliar a situação que estão vivendo com mais capacidade crítica que as crianças. Isso corrobora com o estudo de Dell'Aglio e Hutz (2004) que aponta os períodos prolongados de abrigamento como prejudiciais ao desempenho escolar.

Considerando as dimensões *pessoa* e *contexto* da teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner (2004), o estudo de Siqueira e Dell' Aglio (2010) forneceu informações que podem justificar o baixo desempenho escolar e outras variáveis apontadas nos resultados apresentados pelos instrumentos aplicados: baixa escolaridade nos familiares, pais que trabalhavam em atividade informal e pais separados. A maioria dos participantes mantinham contato com seus familiares. Nos resultados foram percebidos indícios de vulnerabilidade e risco tais como: drogadição precoce, alto índice de repetência escolar, e baixos escores de desempenho escolar (Siqueira e Dell' Aglio, 2010).

A institucionalização precoce tem como agravante quando as medidas de caráter "provisório" se estendem por tempo indeterminado e a criança apresenta problemas de desenvolvimento cognitivo. No estudo de Andrade (2011), foi verificado que as crianças com mais tempo no abrigo e que chegaram com poucos tempo de vida, apresentaram maiores dificuldades na escrita, confirmando o estudo de Altoé (1993) referindo que a instituição deixa marcas nas crianças que por ali passam e estas marcas influenciam em sua trajetória de vida podendo atrapalhar seu desenvolvimento social, psicológico e cognitivo. Outros estudos, também mostram que o abrigamento proporciona prejuízos cognitivos para as crianças, tais como, déficit intelectual, principalmente no desenvolvimento da linguagem.

Para Dell'Aglio e Hutz (2004) a criança institucionalizada tem uma visão negativa de si mesma corroborando com estudos que consideram o afastamento da família como fator de risco para o surgimento de transtornos psiquiátricos (Schwan, 2010). Além disso, a autora associa depressão ao baixo desempenho escolar considerando que um dos primeiros indicadores de sintomas depressivos em crianças é a queda no rendimento escolar.

No estudo apresentado por Zogaib (2006), a maioria dos participantes apresentou sintomas depressivos. Dell' Aglio e Hutz (2004) fazem uma observação de que tornou-se difícil esclarecer qual a direção da relação entre o baixo desempenho escolar e os sintomas depressivos. .A criança pode ter baixos escores nos testes de inteligência e dificuldades acadêmicas porque está deprimida, com baixa autoestima e sentimentos de desvalia; também pode ser possível que por ter mal desempenho acadêmico, baixo rendimento nas tarefas escolares, a criança fique desestimulada e apresente índices maiores de depressão, não conseguindo lidar com as demandas impostas pelo meio.

Para que a criança encontre novas formas de superar dificuldades e superar resquícios de vivências conflituosas, o estudo de Zogaib (2006) aponta a importância do brincar. Para essa autora, as brincadeiras lúdicas contribuem para a promoção da saúde, além de que

favorece a interação social da criança, estimula o desenvolvimento e contribui para o processo da aquisição da aprendizagem, corroborando com a literatura que considera através do brincar a criança adquire e desenvolve habilidades tais como raciocínio e lógica abstrata (Bastos e Alves, 2013).

A produção de estudos sobre as dificuldades de aprendizagem em crianças acolhidas institucionalmente é baixa, porém, nos estudos encontrados evidenciou-se que esta dificuldade está presente na maioria desta população e pode ter como causa fatores emocionais. “Do ponto de vista acadêmico são escassos os estudos relacionados às crianças abrigadas com déficit de aprendizagem.” (Zogaib, 2006).

6. Considerações Finais

Este estudo foi realizado com o objetivo de investigar a incidência de publicações que relacionam as dificuldades de aprendizagem e as crianças abrigadas. Os estudos encontrados, mesmo sendo em número reduzido, apontam a importância de se demonstrar que as dificuldades de aprendizagem é apenas um sintoma quando manifestado nas crianças acolhidas em instituições. Qual seria a função do sintoma? Dell’ Aglio e Hutz (2004) apontam a ausência dos vínculos familiares como um dos fatores para o baixo desempenho escolar. No estudo realizado por estes autores, foi apontado maior índice depressivo nos participantes acolhidos em instituição. “Mesmo em instituições de alta qualidade, a inteligência e autonomia de crianças desse contexto são marcadamente menores do que aquelas que foram cuidadas em suas casas.” (Siqueira e Dell’ Aglio, 2006, p.73).

Existe um consenso entre os estudos apresentados quanto a multiplicidade de fatores e eventos estressantes vivenciados por crianças e adolescentes institucionalizados caracterizando-se a dificuldade de identificar a direção da relação entre os sintomas depressivos e as dificuldades acadêmicas. Outros estudos apontaram que o nível intelectual prejudicado tem como causa a história pregressa da criança ou adolescente: baixa escolaridade dos pais e familiares, família numerosa, envolvimento com drogas, além de condições socioeconômicas adversas.

Em suma, dentre as limitações deste trabalho, tendo em vista altos percentuais de sintomas depressivos que apareceram com mais evidência como resposta à pergunta inicial, “O que relata a literatura sobre a relação entre as dificuldades de aprendizagem e as crianças abrigadas?”, destaca-se a necessidade de uma investigação mais acurada da manifestação dos sintomas depressivos em crianças e adolescentes acolhidos em instituição. A realização de estudos longitudinais sobre as implicações da institucionalização com fator de risco para o desenvolvimento infantil e a manifestação de dificuldades de aprendizagem e outras dificuldades de impacto na vida das crianças e adolescentes, ao longo do tempo.

O campo de estudos é fértil para novas propostas que visem o bem-estar psicológico desta população. Considera-se fundamental a realização de novos estudos sistematizados com buscas a partir de banco de teses e dissertações e busca por artigos internacionais,

estudos que possam nortear a elaboração de estratégias específicas, além da implementação de políticas públicas acerca das medidas para o acolhimento familiar e caracterização dos serviços prestados nas instituições. Sugere-se também a discussão de políticas de atendimento para essas crianças que estão vivendo sob medidas de proteção.