

VÍNCULOS AFETIVOS, SUBJETIVIDADE E ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL: UMA ANÁLISE TEÓRICA

AFFECTIVE BONDS, SUBJECTIVITY, AND SCHOOLING OF CHILDREN IN INSTITUTIONAL CARE: A THEORETICAL ANALYSIS

VÍNCULOS AFECTIVOS, SUBJETIVIDAD Y ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS EN ACOGIMIENTO INSTITUCIONAL: UN ANÁLISIS TEÓRICO

Jamily Soler do Nascimento Aguiar¹
Maria do Carmo Monteiro Kobayashi²

RESUMO: Este artigo tem como objetivo analisar, à luz da literatura em Psicologia e Educação, como as rupturas de vínculos afetivos vivenciadas por crianças em situação de acolhimento institucional incidem sobre a constituição subjetiva e sobre a relação dessas crianças com a aprendizagem e a escola. Trata-se de uma revisão bibliográfica de natureza teórica, que articula três eixos: o contexto do acolhimento institucional e as rupturas de vínculo dele decorrentes; o vínculo afetivo como fundamento do desenvolvimento, a partir das contribuições de Bowlby, Winnicott e Wallon; e as implicações desses processos para a escolarização. A análise evidencia que vínculo, subjetividade e desenvolvimento são dimensões entrelaçadas, de modo que as rupturas afetivas não se restringem ao plano emocional, mas atravessam a disponibilidade da criança para aprender. Conclui-se que a escola, quando assume intencionalmente uma função de acolhimento e continuidade, pode operar como ambiente de reparação, sustentando novos vínculos e reposicionando a criança diante da aprendizagem.

Palavras-chave: Acolhimento institucional. Vínculos afetivos. Desenvolvimento infantil. Aprendizagem. Escolarização.

ABSTRACT: This article aims to analyze, in the light of the literature in Psychology and Education, how the ruptures of affective bonds experienced by children in institutional care affect their subjective constitution and their relationship with learning and school. This is a theoretical literature review that articulates three axes: the context of institutional care and the ruptures of bonds arising from it; the affective bond as the foundation of development, based on the contributions of Bowlby, Winnicott, and Wallon; and the implications of these processes for schooling. The analysis shows that bond, subjectivity, and development are intertwined dimensions, so that affective ruptures are not restricted to the emotional plane but permeate the child's availability to learn. It is concluded that the school, when it intentionally assumes a function of care and continuity, can operate as an environment of reparation, sustaining new bonds and repositioning the child in relation to learning.

Keywords: Institutional care. Affective bonds. Child development. Learning. Schooling.

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru/SP, Brasil.

² Professora Orientadora, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Bauru/SP, Brasil.

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo analizar, a la luz de la literatura en Psicología y Educación, cómo las rupturas de vínculos afectivos vividas por niños en situación de acogimiento institucional inciden sobre la constitución subjetiva y sobre la relación de esos niños con el aprendizaje y la escuela. Se trata de una revisión bibliográfica de naturaleza teórica que articula tres ejes: el contexto del acogimiento institucional y las rupturas de vínculo que de él derivan; el vínculo afectivo como fundamento del desarrollo, a partir de las contribuciones de Bowlby, Winnicott y Wallon; y las implicaciones de esos procesos para la escolarización. El análisis evidencia que vínculo, subjetividad y desarrollo son dimensiones entrelazadas, de modo que las rupturas afectivas no se restringen al plano emocional, sino que atraviesan la disponibilidad del niño para aprender. Se concluye que la escuela, cuando asume intencionalmente una función de acogida y continuidad, puede operar como ambiente de reparación, sosteniendo nuevos vínculos y reposicionando al niño frente al aprendizaje.

Palabras clave: Acogimiento institucional. Vínculos afectivos. Desarrollo infantil. Aprendizaje. Escolarización.

INTRODUÇÃO

O acolhimento institucional de crianças e adolescentes constitui, no Brasil, uma das medidas de proteção previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), aplicável quando direitos fundamentais como a convivência familiar e comunitária são ameaçados ou violados. A criança em situação de acolhimento carrega consigo uma história de rupturas que antecede e atravessa sua experiência escolar: separações sucessivas, ausência de figuras de referência estáveis e exposição a situações de violência ou negligência marcam sua trajetória e, com ela, sua relação com a aprendizagem.

Diante desse quadro, este estudo parte da seguinte questão: como as rupturas de vínculos afetivos, decorrentes do acolhimento institucional, atravessam a constituição subjetiva da criança e impactam sua relação com a aprendizagem e com o ambiente escolar? O objetivo geral é analisar os modos pelos quais essas rupturas incidem sobre a constituição subjetiva da criança e sobre sua relação com a escola, à luz da literatura em Psicologia e Educação. Embora a literatura sobre acolhimento institucional tenha avançado nas últimas décadas, ainda são escassos os estudos que articulam explicitamente a dimensão subjetiva das rupturas vinculares às trajetórias de escolarização, lacuna que este artigo busca contribuir para preencher.

MÉTODOS

Este estudo caracteriza-se como uma revisão bibliográfica de natureza teórica e abordagem qualitativa, voltada à articulação entre os campos da Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. A seleção do material bibliográfico priorizou obras clássicas dos autores que

fundamentam teoricamente o estudo, especialmente John Bowlby, Donald Winnicott e Henri Wallon, bem como artigos científicos relacionados às temáticas do acolhimento institucional, vínculos afetivos, escolarização e aprendizagem, localizados por meio de buscas na SciELO e no Google Acadêmico. Para orientar as buscas, foram utilizados os seguintes termos: “acolhimento institucional”, “vínculos afetivos”, “escolarização” e “aprendizagem”.

O percurso analítico organiza-se em três eixos: o contexto e os impactos do acolhimento institucional; os fundamentos teóricos do vínculo afetivo, a partir das contribuições de John Bowlby, Donald Winnicott e Henri Wallon; e as implicações desses processos para a escolarização de crianças acolhidas. A análise foi conduzida de modo interpretativo, buscando estabelecer aproximações entre os referenciais teóricos selecionados e a literatura contemporânea sobre acolhimento institucional e educação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Acolhimento institucional e rupturas de vínculo

A promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, representou uma mudança estrutural na política de atendimento à infância no Brasil, ao substituir a lógica da situação irregular, presente no Código de Menores de 1979 (Lei nº 6.697/1979), pela doutrina da proteção integral, reposicionando crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O acolhimento institucional, regulamentado pelo artigo 101 do Estatuto, é definido como medida de caráter provisório e excepcional, destinada a funcionar como transição para a reintegração familiar ou para a colocação em família substituta (BRASIL, 1990). Apesar desse marco normativo, estudos indicam que a realidade dos serviços ainda se distancia significativamente das diretrizes legais. Kappler SR e Mendes DMLF (2019) observaram que a proporção de um educador para cada dez crianças compromete a atenção individualizada, e que apenas 6% das tentativas de troca afetiva ocorreram entre crianças e educadores, evidenciando o quanto os vínculos com adultos de referência permanecem restritos no cotidiano institucional.

Historicamente, o acolhimento no Brasil sustentou-se, por muito tempo, em uma lógica assistencialista e segregacionista, organizada mais em função da ordem social do que da proteção das crianças, o que Rizzini I e Rizzini I (2004) descrevem como uma verdadeira “cultura da institucionalização”. Quanto ao formato atual, distinguem-se o abrigo institucional, de organização mais coletiva e com rotatividade de cuidadores, e a Casa Lar, que se aproxima de uma residência familiar e é considerada mais favorável ao desenvolvimento de vínculos, ainda

que enfrente desafios como a sobrecarga do cuidador (CAVALCANTE LIC, et al., 2007). Independentemente do modelo, a qualidade do atendimento associa-se fortemente à formação e às condições de trabalho das equipes técnicas (SALINA-BRANDÃO A e WILLIAMS LCA, 2009).

A produção científica sobre os efeitos do acolhimento aponta, de forma consistente, para prejuízos em múltiplas dimensões: cognitiva, socioemocional, linguística e comportamental, especialmente quando a institucionalização é precoce e prolongada (CAVALCANTE LIC, et al., 2007). Tais efeitos não decorrem necessariamente da pobreza ou das condições anteriores, mas associam-se à própria experiência institucional, marcada pela ruptura de vínculos, pela instabilidade dos cuidadores e pela privação de experiências relacionais consistentes (ROSA MP, et al., 2021). É importante ressaltar, contudo, que a institucionalização pode ou não constituir fator de risco, a depender dos processos por meio dos quais as variáveis ambientais operam seus efeitos: em situações nas quais o ambiente de origem é marcado por violência ou negligência grave, a instituição pode funcionar como fonte de apoio e de novos vínculos (SIQUEIRA AC e DELL'AGLIO DD, 2006). Decisiva, nesse sentido, é menos a institucionalização em si do que a qualidade da relação entre cuidador e criança.

O vínculo como fundamento do desenvolvimento: a teoria do apego

A teoria do apego, formulada por Bowlby J (2002) a partir de estudos sobre crianças separadas de suas figuras de cuidado, propõe que o ser humano nasce biologicamente predisposto a estabelecer vínculos afetivos com cuidadores significativos, e que tais vínculos constituem a base sobre a qual se erguem o desenvolvimento emocional, cognitivo e social. O apego pode ser definido como o laço afetivo duradouro que se consolida em torno do sexto mês de vida como uma base de segurança a partir da qual a criança explora o mundo. Como sintetizam Dalbem JX e Dell'Aglio DD (2005), a disponibilidade e a responsividade da figura de apego proporcionam um sentimento de segurança que fortalece a relação e sustenta a exploração.

A partir da interação repetida com a figura de cuidado, a criança constrói o que Bowlby denominou modelos internos de funcionamento (*working models*): representações mentais de si, do outro e do mundo que orientam suas relações afetivas ao longo da vida. Quando a experiência é de segurança e responsividade, esse modelo permite que a criança acredite em si mesma e explore com autonomia; quando é marcada por desatenção, imprevisibilidade ou rejeição, o

senso de si em desenvolvimento pode sofrer deformações (DALBEM JX e DELL'AGLIO DD, 2005). Esses modelos incidem, ainda, sobre a cognição social e a capacidade de mentalização, articulando a vida afetiva da criança à sua forma de se relacionar com o conhecimento e com a escola.

A teoria não se limita, porém, aos vínculos saudáveis. Bowlby dedicou parte de sua obra às consequências das rupturas e privações, distinguindo a privação parcial, quando a criança, afastada da mãe, é cuidada por outra figura significativa já conhecida, da privação quase total, referente às situações em que a criança é criada em instituição, sem a disponibilidade contínua de uma figura de referência (SANTOS G e PEIXOTO SPL, 2020). Essa segunda configuração descreve com precisão o contexto vivencial das crianças acolhidas. Entre os padrões de apego identificados a partir dos estudos de Ainsworth (1978), o padrão desorganizado merece atenção particular no acolhimento, por associar-se a crianças que vivenciaram abuso, maus-tratos ou cuidado gravemente comprometido, condições frequentes na história das crianças que chegam à medida protetiva (DALBEM JX e DELL'AGLIO DD, 2005).

Winnicott e o ambiente facilitador

A teoria do amadurecimento de Winnicott DW (2006) desloca o foco das pulsões internas para a relação entre o bebê e o ambiente de cuidado que o sustenta, o que a torna particularmente fértil para pensar as crianças em acolhimento. Seu ponto de partida é a compreensão de que todo ser humano é dotado de uma tendência inata ao amadurecimento; essa tendência, porém, não se efetiva pela simples passagem do tempo, mas depende da existência contínua de um ambiente facilitador que ofereça cuidados suficientemente bons (DIAS EO, 2024). O ambiente facilitador é, no início, a “mãe suficientemente boa” e não necessariamente a mãe biológica, mas uma figura capaz de prover continuidade afetiva e responsividade, o que aproxima o conceito das condições reais do acolhimento, em que a função materna é partilhada por adultos diversos da família de origem.

A função da mãe suficientemente boa realiza-se por três modalidades de cuidado: o *holding* (sustentar), que integra o bebê no tempo e no espaço; o *handling* (manejar), que aloja a psique no corpo; e a apresentação de objetos, que inicia as relações com a realidade (DIAS EO, 2024). É desse conjunto de cuidados, confiável em sua regularidade, que emerge o si-mesmo integrado. Quando o ambiente falha de forma significativa nos estágios primitivos, operando segundo lógicas alheias às necessidades do bebê, instala-se o que Winnicott nomeia intrusão,

que retira a criança de seu estado de “ser” e produz rupturas na continuidade da experiência. Não é a falha em si que torna o ambiente patogênico, mas sua qualidade, duração e o momento maturacional em que ocorre (DIAS EO, 2024).

Interessa particularmente ao estudo das crianças acolhidas o conceito de privação: diferentemente da privação, ambiente que falhou desde o início, a privação refere-se à perda de algo bom que existiu e foi retirado da criança. A criança que viveu uma privação busca, por vezes de modos desorganizados, recuperar o que foi perdido, o que faz dessas manifestações um pedido endereçado ao ambiente. Para muitas crianças em acolhimento, o ambiente facilitador originário foi parcial ou totalmente comprometido; a presença, ainda que tardia, de adultos capazes de exercer a função de cuidado de forma confiável e contínua não é, nessa perspectiva, mero detalhe assistencial, mas condição para que algo possa ser reconstituído no campo do si-mesmo (DIAS EO, 2024).

Wallon e a integração entre afetividade e cognição

Se Bowlby ilumina a natureza dos vínculos e Winnicott a constituição do si-mesmo, a psicologia de Henri Wallon oferece uma terceira chave: a de que afetividade, cognição e motricidade não são domínios separados, mas dimensões de um mesmo processo, indissociáveis na constituição da pessoa. Conforme expõem Mahoney AA e Almeida LR (2005), Wallon concebe o desenvolvimento a partir de quatro conjuntos funcionais: o motor, o afetivo, o cognitivo e a pessoa, de tal modo entrelaçados que toda atividade humana, incluída a aprendizagem, carrega necessariamente uma tonalidade afetiva. A afetividade, nessa perspectiva, não é acessório da vida psíquica, mas o solo a partir do qual o próprio desenvolvimento se inicia e se sustenta.

Dessa indissociabilidade decorre uma consequência direta para a compreensão do que ocorre na sala de aula: não existe aprendizado puramente intelectual, separado das emoções que o acompanham. A criança que aprende está, ao mesmo tempo, sendo afetada, mobilizada, inibida ou atraída pelo contexto relacional em que a aprendizagem acontece. Como sintetizam Mahoney AA e Almeida LR (2005), quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas se convertem em barreiras para o processo de ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor. A teoria walloniana permite, assim, afirmar que as condições afetivas em que se dá a relação da criança com o mundo não são exteriores à aprendizagem, mas a constituem internamente.

Escolarização, afeto e aprendizagem: a escola como espaço de reparação

A convergência entre Bowlby, Winnicott e Wallon permite compreender a gravidade das rupturas vinculares vividas pela criança acolhida: a ruptura não incide sobre um único plano, mas atinge simultaneamente a base segura que tornaria possível explorar o mundo, a continuidade do si-mesmo e a base afetiva sobre a qual a criança investe no conhecimento. É a mesma criança que, privada de vínculos estáveis, vê abaladas ao mesmo tempo sua segurança, sua continuidade interna e sua disposição para aprender. Por isso, a relação da criança acolhida com a escola não pode ser lida como questão puramente cognitiva ou pedagógica, dissociada de sua história afetiva.

O sistema de apego, contudo, não se esgota na relação com o cuidador primário: novos adultos podem assumir a função de base segura subsidiária (BOWLBY J, 2002). No contexto escolar, o professor ocupa posição privilegiada para exercer essa função, pois é ele quem organiza o ambiente de aprendizagem e oferece ou nega a previsibilidade necessária para que a criança se arrisque diante do que ainda não sabe. Como destacam Leite SAS e Tassoni ECM (2002), é o vínculo afetivo estabelecido entre o adulto e a criança que sustenta a etapa inicial do processo de aprendizagem. Transposto para a sala de aula, o *holding* winnicottiano designa a capacidade do professor de oferecer um ambiente suficientemente estável para que o aluno suporte a frustração inerente a toda aprendizagem, capacidade que depende, também, das condições institucionais em que o próprio professor trabalha.

A trajetória escolar das crianças acolhidas é frequentemente marcada por descontinuidade e estigma. Silveira, et al. (2020) mostram que os itinerários escolares desses sujeitos se constroem em uma experiência híbrida, atravessada por defasagem, reprovações e abandono, e potencializada por marcas de estigma que os identificam publicamente como “crianças de abrigo”. Moreno GL e Sudário MVB (2022) identificam, entre docentes, uma compreensão biologizante do fracasso escolar, na qual a condição de acolhimento é tomada como explicação suficiente para as dificuldades de aprendizagem. Contra essa perspectiva, Castro LFRF (2011) sustenta que a vivência do abandono ou da institucionalização não determina, por si só, o fracasso escolar: a dificuldade produz-se na trama de relações, e não no interior isolado do sujeito, tanto que uma mesma criança pode ser descrita, com um adulto, como aquela que “não consegue” e, com outro, ocupar o lugar de quem aprende.

Reconhecer que o fracasso não é inevitável abre espaço para pensar a escola como espaço de reparação. Na noção winnicottiana, quando a privação precoce interrompe a sustentação, é o

próprio ambiente que precisa restituí-la, funcionando como ambiente-tratamento (WINNICOTT DW, 2005): não se trata de corrigir a criança, mas de oferecer-lhe um entorno estável e confiável que sobreviva às suas oscilações. A escola, quando se organiza como ambiente previsível e acolhedor, pode exercer essa função de *holding*. Na leitura walloniana, o meio é constitutivo do desenvolvimento, e a escola, como meio, pode disponibilizar à criança relações e experiências que o meio de origem não pôde sustentar (MAHONEY AA e ALMEIDA LR, 2005). Convém, porém, não idealizar essa função: a escola só se torna espaço de reparação quando assume intencionalmente esse papel; do contrário, tende a reproduzir a exclusão de origem. O que distingue um destino do outro não é a criança, mas a qualidade das relações e das práticas que a escola é capaz de sustentar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre as contribuições de Bowlby, Winnicott e Wallon evidencia que vínculo, subjetividade e desenvolvimento não são processos paralelos, mas dimensões entrelaçadas de uma mesma trajetória de constituição do sujeito. Para as crianças em situação de acolhimento institucional, as rupturas vinculares não se restringem ao plano emocional: elas atravessam a constituição do si-mesmo e a disponibilidade interna para aprender, comparecendo, ainda que silenciosamente, na sala de aula.

8

Reconhecer essa imbricação tem implicações diretas para a prática pedagógica e para as políticas educacionais. Se as rupturas afetivas comprometem simultaneamente a segurança, a continuidade subjetiva e a disposição para o conhecimento, a resposta educativa não pode limitar-se à dimensão cognitiva. A aposta na escola como um ambiente capaz de oferecer continuidade, acolhimento e novas experiências relacionais parte da compreensão de que os efeitos dos vínculos rompidos dependem, sobretudo, da qualidade das relações que ela é capaz de sustentar, o que exige formação, melhores condições de trabalho e articulação entre a escola e os serviços de acolhimento. Espera-se que este estudo contribua para ampliar a compreensão das trajetórias escolares dessas crianças e para fundamentar práticas pedagógicas comprometidas com o acolhimento, a continuidade e o direito de aprender.

AGRADECIMENTOS E NOTA

Este artigo constitui um recorte teórico da pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências da

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Câmpus de Bauru. A autora agradece à Profa. Dra. Maria do Carmo Monteiro Kobayashi, pela orientação, pelas contribuições e pelo acompanhamento no desenvolvimento da pesquisa.

REFERÊNCIAS

1. AINSWORTH M. Patterns of attachment: a psychological study of the strange situation. Hillsdale: Erlbaum, 1978.
2. BOWLBY J. Apego: a natureza do vínculo. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. (Apego e perda, v. 1).
3. BRASIL. Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Institui o Código de Menores. Brasília, DF: Presidência da República, 1979.
4. BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Presidência da República, 1990.
5. CASTRO LFRF. A trajetória escolar de crianças adotadas: a perspectiva de pais e professores. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2011.
6. CAVALCANTE LIC, et al. Institucionalização precoce e prolongada de crianças: discutindo aspectos decisivos para o desenvolvimento. *Aletheia*, 2007; (25): 20-34.
7. DALBEM JX, DELL’AGLIO DD. Teoria do apego: bases conceituais e desenvolvimento dos modelos internos de funcionamento. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 2005; 57(1): 12-24.
8. DIAS EO. A teoria do amadurecimento de D. W. Winnicott. 4. ed. São Paulo: DWW Editorial, 2024.
9. KAPPLER SR, MENDES DMLF. Trocas afetivas de crianças em acolhimento institucional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2019; 39: e184527, 1-13. DOI: 10.1590/1982-3703003184527.
10. LEITE SAS, TASSONI ECM. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. In: AZZI RG, SADALLA AMFA (Org.). *Psicologia e formação docente: desafios e conversas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
11. MAHONEY AA, ALMEIDA LR. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *Psicologia da Educação*, 2005; (20): 11-30.
12. MORENO GL, SUDÁRIO MVB. Criança, escola e acolhimento institucional: a escola como espaço de socialização. *Revista Teias*, 2022; 23(68): 29-41. DOI: 10.12957/teias.2022.60916.
13. RIZZINI I, RIZZINI I. A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

14. ROSA MP, et al. Crianças em situação de institucionalização e o rompimento dos vínculos afetivos: repercussões para a aprendizagem. *Revista Construção Psicopedagógica*, 2021; 31(32): 52-66. DOI: 10.37388/CP2021/v31n32a08.
15. SALINA-BRANDÃO A, WILLIAMS LCA. O abrigo como fator de risco ou proteção: avaliação institucional e indicadores de qualidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2009; 22(3): 334-343.
16. SANTOS G, PEIXOTO SPL. A relação mãe-bebê e a teoria do apego de John Bowlby em parceria com Mary Ainsworth frente às implicações na pós-infância e na vida adulta. *Cadernos de Graduação – Ciências Humanas e Sociais*, 2020; 6(2): 225-238.
17. SILVEIRA AJT, NOGUEIRA MO, SILVA LC. Entre a escola e o abrigo: estigmas, conflitos e insucesso escolar de adolescentes. *Interfaces da Educação*, 2020; 11(32): 432-465. DOI: 10.26514/inter.viii32.4438.
18. SIQUEIRA AC, DELL'AGLIO DD. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. *Psicologia & Sociedade*, 2006; 18(1): 71-80.
19. WALLON H. A evolução psicológica da criança. Lisboa: Edições 70, 1968.
20. WINNICOTT DW. A família e o desenvolvimento individual. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
21. WINNICOTT DW. Os bebês e suas mães. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Original: 1987).