



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS DE CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**ELISSANDRA MARCELLE SANTOS ARAUJO**

**OS DESAFIOS DA SOCIALIZAÇÃO PARA AS CRIANÇAS  
INSTITUCIONALIZADAS:  
A ESCOLA COMO UM IMPORTANTE MEIO SOCIALIZADOR.**

CAMPINA GRANDE- PB  
2014

**ELISSANDRA MARCELLE SANTOS ARAUJO**

**OS DESAFIOS DA SOCIALIZAÇÃO PARA AS CRIANÇAS  
INSTITUCIONALIZADAS:  
A ESCOLA COMO UM IMPORTANTE MEIO SOCIALIZADOR.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Margareth Maria de Melo.

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

A663d Araujo, Elissandra Marcelle Santos

Os desafios da socialização para as crianças institucionalizadas [manuscrito] : a escola como um importante meio socializador / Elissandra Marcelle Santos Araujo. - 2014. 31 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2014.

"Orientação: Profa. Dra. Margareth Maria de Melo, Departamento de Pedagogia".

1. Inclusão Escolar 2. Socialização 3. Criança Institucionalizada 4. Afetividade I. Título.

21. ed. CDD 370.115

**ELISSANDRA MARCELLE SANTOS ARAUJO**

**OS DESAFIOS DA SOCIALIZAÇÃO PARA AS CRIANÇAS  
INSTITUCIONALIZADAS:  
A ESCOLA COMO UM IMPORTANTE MEIO SOCIALIZADOR.**

Aprovada em: 11/12/2014.

BANCA EXAMINADORA

Margareth Mc de Melo  
Profa. Dra. Margareth Maria de Melo (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Livânia Beltrão Tavares  
Profa. Me. Livânia Beltrão Tavares  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Eduardo Gomes Onofre  
Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A DEUS, Todo Poderoso, que me ama profundamente e a minha Mãe, por toda sua paciência,  
DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, sempre, por ter renovado sua misericórdia a cada novo dia.

A minha Família pela paciência e compreensão, incentivo constante, amor aconchegante e pelas palavras encorajadoras.

Aos melhores amigos que alguém poderia ter: Claudelucia, Maria (Coordenadora do Abrigo) e Rafaela, na ajuda das pesquisas.

Às crianças mencionadas e as demais que me fizeram entender que todos têm valor, porque somos únicos, não importando classe social ou nível intelectual.

À minha orientadora por sua dedicação.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA</b> .....	8
<b>1.1 Vencendo os primeiros desafios da inclusão social</b> .....	11
<b>1.2 O estigma social enfrentado por crianças e adolescentes que vivem em situação de acolhimento</b> .....	11
<b>2. CONTEXTUALIZANDO UMA EXPERIÊNCIA</b> .....	17
<b>2.1 O Abrigo</b> .....	17
<b>2.2 A Escola</b> .....	18
<b>2.3 Relação Abrigo e Escola</b> .....	19
<b>2.4 Perfil do Caso 1</b> .....	19
2.4.1 No Abrigo .....	19
2.4.2 Na Escola.....	19
<b>2.5 Perfil do Caso 2</b> .....	20
2.5.1 No Abrigo .....	20
2.5.2 Na Escola.....	21
<b>2.6 Perfil do Caso 3</b> .....	22
2.6.1 No Abrigo .....	22
2.6.2 Na escola .....	23
<b>2.7 Visão geral dos casos</b> .....	23
<b>3. ANÁLISE DOS RESULTADOS</b> .....	25
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	29
<b>ABSTRACT</b> .....	30
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	31

**OS DESAFIOS DA SOCIALIZAÇÃO PARA AS CRIANÇAS  
INSTITUCIONALIZADAS:  
A ESCOLA COMO UM IMPORTANTE MEIO SOCIALIZADOR.**

**Elissandra Marcelle Santos Araujo\***

**RESUMO**

O problema levantado neste trabalho descreve a importância da ação docente na inclusão de crianças institucionalizadas no contexto escolar. Trata-se de um relato de experiência desenvolvido em uma escola privada, na cidade de Campina Grande. Tem o objetivo de promover reflexões sobre a prática educativa vivenciada diariamente neste contexto possibilitando ao educador desenvolver um olhar crítico sobre sua atuação e os resultados destas ações nas crianças envolvidas. A metodologia que fundamenta este estudo é a pesquisa bibliográfica de textos pertinentes ao assunto, publicados em livros e documentos oficiais, bem como a análise da prática desenvolvida. Os resultados revelados através da mudança de atitudes dos diversos envolvidos, em especial, as crianças do abrigo. E encoraja para continuar na busca pela educação inclusiva.

**PALAVRAS-CHAVE:**Inclusão; Socialização; Afetividade.

**INTRODUÇÃO**

O presente artigo é um Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que tem por objetivo geral apresentar um relato de experiência da assistência que é dada a crianças em situação de risco, na escola privada “Traços e Letras” na cidade de Campina Grande - Paraíba. Como objetivos específicos para este trabalho foram definidos: identificar os aspectos positivos desta parceria entre o abrigo e a escola e verificar as estratégias utilizadas na escola para o processo de inclusão social e cognitiva, considerando os problemas sociais que favorecem essa desestruturação e a permanência destas crianças em instituições de abrigos.

Foram descritos três casos de crianças, uma do sexo feminino e duas do sexo masculino com base na ficha cadastral fornecida pelo abrigo e no acompanhamento feito pela escola, entre o período de 2008 a 2013. Esse recorte temporal se deve ao fato de que foi durante esses anos que algumas crianças desse abrigo foram assistidas com apoio pedagógico oferecido pela escola acima citada.



Buscamos apoio teórico metodológico em Wallon, Vygotsky e Piaget. As perspectivas desses teóricos explicitam que o desenvolvimento humano envolve três estágios importantes: o afetivo, o cognitivo, e o motor. Pois cada criança tem o seu ritmo e o desenvolvimento delas é o resultado das possibilidades de aprendizagem que lhe são oferecidas.

## 1. OS DESAFIOS DA INCLUSÃO SOCIAL NA ESCOLA

Do ponto vista social, Santos (2006) coloca a escola, em sua pesquisa sobre inclusão, como uma escola crítica, criativa e de qualidade, que seja um espaço de cultura e de conhecimento, que, conseqüentemente, forme cidadãos críticos e conscientes, que possam transformar a realidade em que vivem. Ainda segundo o autor seria papel da escola “zelar pelo bom relacionamento entre as pessoas e os grupos, valorizar as relações interpessoais, repensar a atuação dos educadores e a democratização do saber” (SANTOS, 2006, p. 129).

Assim, a escola inclusiva se defronta com novas questões, deixa de ser apenas um espaço para o desenvolvimento cognitivo daqueles que a frequentam, para ser um ambiente onde as relações sociais são ampliadas, pois todos sem exceção têm o direito à educação.

Todas as pessoas devem ser incluídas, sendo que toda criança tem direito fundamental à educação [...]; toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas [...]; escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades mais acolhedoras construindo uma sociedade inclusiva alcançando educação para todos (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA *apud* MEC, 1994).

As crianças e adolescentes só devem ser afastados das suas famílias quando todos os meios que favoreçam o convívio familiar forem esgotados. A droga é o principal motivo do afastamento de pais ou responsáveis, tais substâncias surgem como fuga da realidade da pobreza, exclusão social, violência, da vivência na rua, do desemprego, da falta de saúde revelando na sua forma mais cruel uma geração de crianças e de adolescente vulneráveis a violação dos seus direitos.

Desse modo, a família como ponto de referência é um importante modelo na formação do indivíduo, bem como, no seu desempenho escolar.

Assim, podemos aceitar que a família é o objeto fundamental para a formação do indivíduo e para a vida social e que a família, independentemente de sua estrutura, é o agente no papel socializador uma vez que permite ao ser experimentar relações afetivas, formas de comunicação, participação em meio de grupos, etc. A qualidade dessas interações está relacionada ao ajustamento emocional e aos comportamentos de cada um na dinâmica familiar” (SPROVIERI & ASSUNPÇÃO, 2005. p.76).

Porém, diante da realidade de violência, drogas e abandono a família passa a ser um risco para a criança e o estado deve intervir para garantir segurança e escolarização para essa criança. Neste sentido, a escola deve se preparar para acolher todos os tipos de crianças como vimos, anteriormente, na Declaração de Salamanca.

É inquestionável que, diante da realidade em que vivemos, uma melhor capacitação dos professores se tornou necessária, com o propósito de que todos na escola trabalhem colaborando no sentido de elaborar estratégias de planejamento pedagógico com a finalidade de um ensino de qualidade para as crianças.

O primeiro benefício para os professores é a oportunidade de planejar e conduzir a educação como parte de uma equipe. Muitos professores sentem-se alienados nas escolas porque a ética do ensino proporciona poucas ou nenhuma oportunidade para uma interação cooperativa deste profissional. A colaboração permite-lhe a consulta um ao outro e proporciona-lhes apoio psicológico (STAINBACK, S. & STAINBACK, W., 1999, p.25).

A interação cooperativa entre os profissionais da educação foi um elemento importante, na construção de valores de respeito e superação, em que a troca de experiências em sala de aula resultasse em melhoras de suas habilidades, afinal, “Ideias e verdades não são definitivas nem nos tiram inteiramente de dificuldades. Temos de nos habituar a repreender constantemente em nossas ações, individuais ou coletivas: esse é um material infalível” (MANTOAN, 2006, p.8). Esse tipo de postura também não deve se restringir na relação professor-professor, convém que a escola como um todo entre neste diálogo e na sala de aula, que é o ambiente que se dá maior proximidade entre o profissional da educação e os alunos esta interação deve ser ainda mais intensa, tanto entre professor-aluno, como entre os próprios alunos, como vem nos dizer Stainback&Stainback (1999), todos são enriquecidos com essas interações de conhecimento.

Pesquisas desde o início da década de 1970 têm mostrado repentinamente os enormes benefícios que as crianças obtêm da socialização com seus colegas durante os anos escolares. As crianças aprendem muitas habilidades da vida diária, de comunicação e sociais através da interação com os seus pares. Todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, precisam de interações professor-aluno e aluno-aluno que moldem habilidades acadêmicas e sociais. (STAINBACK, S. & STAINBACK, W., 1999, p.23).

Os professores são beneficiados no ambiente de integração, pois isto contribui para atualização das práticas educativas, e representam uma mudança na mente e nos valores para escola e para a sociedade. Santos (2006), diz que interações sociais que ocorrem na escola são importantes, porque estas ajudam na formação da cidadania dos discentes, por isso, é importante valorizar as relações interpessoais, repensar a atuação dos educadores e a democratização do saber.

Um ambiente escolar onde se apoia a inclusão de todas as pessoas na sociedade se torna um lugar estimulante, a ideia que todos têm direito ao espaço escolar nos motiva a trabalhar com metas de humanizar e democratizar a prática pedagógica. Segundo Mantoan (2006), a educação inclusiva

não prevê o uso de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ ou dificuldades de aprender, os alunos aprendem nos seus limites, e se o ensino for de fato de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Não se trata de uma aceitação passiva do desempenho escolar, e sim de agirmos com realismo, coerência e admitirmos que as escolas existem para formar as novas gerações, e não apenas alguns de seus membros, os mais capacitados e privilegiados (MANTOAN, 2006, p. 47).

Assim, a escola deve oportunizar aos professores condições de trabalho para que estes possam conhecer seus alunos e a partir de suas necessidades desenvolver estratégias de ensino que permita suas aprendizagens, mesmo com suas limitações. Outro aspecto da escola inclusiva da rede particular são os recursos financeiros. Geralmente, quem frequenta essas instituições tem poder aquisitivo para manter uma criança nela e a escola precisa desses recursos para organizar seus serviços, porém a questão financeira não pode fechar as portas para aqueles a quem ela deve acolher. Como assinalam Stainback & Stainback (1999, p. 25) “o principal objetivo do ensino inclusivo não é economizar dinheiro: é servir adequadamente a todos os alunos”.

A inclusão nas escolas da rede particular ressalta uma organização de serviços e uma prática pedagógica como fundamento importante na humanização ao atendimento de todos que fazem parte do ambiente escolar. Assim:

Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais, a meu ver, são as que seguem: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos, tempo e liberdade de aprender, bem como um ensino que não segregue (MANTOAN, 2006, p. 41).

A inclusão social na escola representa uma construção de valores e atitudes para garantir não só os direitos conquistados ao longo dos anos ou respaldar os movimentos sociais, mas também representa um caráter transformador por ela exercido através de uma relação de democracia e cidadania.

### **1.1 Vencendo os primeiros desafios da inclusão social**

O estudo de caso descrito neste trabalho constitui-se de 03 alunos entre as idades de 05 e 08 anos, sendo 02 meninos e 01 menina, os quais estudam em uma instituição privada na cidade de Campina Grande/PB, que se caracteriza por ser uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental.

A escola assumiu a responsabilidade de trabalhar com crianças com deficiência e com crianças que vivem em instituição de abrigo, o que, a princípio, foi difícil por causa do histórico de violência dessas crianças que tinham as marcas da fome em sua aparência, da violência e do abandono no seu comportamento.

A Escola ofereceu uma bolsa de estudo para que uma das crianças pudesse estudar e um valor diferenciado para as demais. A Diretora do abrigo conseguiu outros parceiros que pudessem pagar as mensalidades das outras crianças que precisavam ingressar na escola.

Outro passo importante, desenvolvido através de conversa, foi trabalhar entre as famílias da comunidade escolar em “aceitar” que essas crianças convivessem com seus filhos em um mesmo e imparcial ambiente, devido o estigma de comportamento violento que acompanhava as crianças institucionalizadas. Assim, no ano de 2008 a Escola Traços e Letras começou a trabalhar com crianças institucionalizadas e teve seu término no ano de 2013, pois a instituição de abrigo mudou de endereço, optando por uma escola que ficasse mais próxima da sua localização.

### **1.2 O estigma social enfrentado por crianças e adolescentes que vivem em situação de acolhimento**

No Brasil, algumas crianças são privadas do cuidado de suas famílias e vivem em situação de acolhimento em instituições de abrigo por longos períodos de tempo, o que

configura uma infância de risco, segundo o levantamento realizado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) promovido pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH), da Presidência da República por meio da Subsecretaria de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), com apoio do Ministério do Desenvolvimento Social (MDS) e do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para Infância).

Foram pesquisadas 626 instituições em todas as regiões brasileiras, sendo que 589 acolhem crianças e adolescentes em situação de risco pessoal ou social. Os abrigos pesquisados em sua grande maioria funcionam de forma não governamental com significativa influência religiosa, entre as quais há o predomínio católico. São instituições com estruturas físicas deterioradas, embora metade tenha sido fundada a partir de 1990, ano da promulgação do Estatuto da Criança e do adolescente - ECA (BRASIL, 2001). A maioria dos abrigos pesquisados não tem especialidade no atendimento, ou seja, acolhe qualquer criança ou adolescente em situação de risco pessoal ou social. Eles são financiados majoritariamente por recursos privados, atendem crianças e adolescentes que são na maioria meninos afrodescendentes, têm entre sete e 15 anos e permanecem nos abrigos há um período que varia de sete meses a cinco anos, estando, em sua maioria, inseridos no sistema escolar.

O acolhimento de crianças em abrigos, tanto no Brasil como em outros países, têm sido considerado como uma medida de proteção social, garantida legitimamente pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2001). Essa institucionalização ocorre de modo provisório e quando constatado o abandono material (precárias condições de moradia, alimentação, higiene e saúde), violência doméstica e sexual, a dependência química dos pais ou responsáveis, a vivência de rua e a orfandade.

O abrigo é considerado como um espaço geográfico cujo objetivo é possibilitar a criança ou ao adolescente, assistência garantida por lei, instaurada com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2001), que prevê o pleno desenvolvimento sem distinção de cor, classe social, passando a serem sujeitos reconhecidos e em plenas condições de desenvolvimento e com direitos.

Rizzini&Rizzini (2004) consideram que o abrigo representa uma medida de proteção para a criança que experimenta situações cotidianas de graves riscos à sua integridade física, psicológica e sexual. Nesse caso, o abrigo é considerado um lugar próprio para proteger menores que se encontram sem os meios necessários à sobrevivência (moradia, alimentação, saúde e educação), em que seus pais ou responsáveis não tiveram capacidades de cumprir com as obrigações de guarda e sustento dos seus filhos, por um período de tempo ou de maneira definitiva.

Circunstâncias como pobreza, drogas, alcoolismo, dependência química a vivência na rua, fazem de crianças e adolescentes vítimas da violência doméstica, do abuso moral e sexual, as quais as colocam em uma realidade de abandono e de negligência paternal. Pesquisa realizada pelo IPEA (2004) constatou que a maioria das crianças e adolescentes assistidos pelo sistema de abrigos vem de famílias pobres e na maioria negros e pardos, que revelam uma situação de exclusão social. Esse diferencial social presente na organização política brasileira conceitua a criança e o adolescente pobre como: delinquente, menor infrator, abandonado, pivete, um estigma social. Dessa forma, Goffman (1993, p.11) afirma que “a sociedade estabelece um modelo de categorias e tenta catalogar as pessoas conforme os atributos considerados comuns e naturais pelos membros dessa categoria. A sociedade estabelece um padrão externo ao indivíduo”.

O estigma é uma identidade social atribuída para definir os atributos de quem a carrega, os indivíduos estigmatizados são vistos como uma classe inferior, aos ditos normais. Crianças e adolescentes constituídas na sua grande maioria de negros e pardos oriunda de famílias que são pobres e que vivem em situação de acolhimento desvelam formas de discriminação, instituídas ao longo do tempo que produzem e reproduzem efeitos da desigualdade social. Como vem nos afirmar Neder (1994, p. 40) esse é um “padrão autoritário presente na organização política brasileira que imprimiu continuidade nesta perda de vínculos familiares e crise de identidade entre as classes populares de origem africana, com migração campo-cidade, por exemplo, e outras separações forçadas”. Esse modelo da organização da política brasileira desvela uma realidade constituída ao longo dos anos de discriminação e exclusão social.

Além disso, diversas vezes, a família é culpabilizada por não conseguir suprir as necessidades de seus dependentes. Quando as crianças e adolescentes estão em condições de risco, a “culpa” recai sobre a família sem considerar que esta, muitas vezes, passa dificuldades socioeconômicas por estar sendo desatendida pelo Estado e pela sociedade (RICARDO; LAVAROTTI, 2007, p.250).

Porém, na maioria dos casos, essas famílias que vivem à margem da sociedade, sem o devido amparo social, se deparam com o descaso das autoridades. Atrelado a isso, há a questão da pobreza que é colocada como o principal fator para que crianças e adolescentes sejam vítimas de abandono e da violência.

Cabe aqui, vermos outros fatores que buscam explicar a incidência da violência contra crianças e adolescente no âmbito familiar. Amaro (2003) enumera alguns:

- História familiar passada ou presente da violência doméstica;

- Família cujos membros sofrem perturbações psicológicas como: baixa tolerância à frustração, baixo controle de impulsos, dependência de álcool e/ou drogas, ansiedade crônica e depressão, comportamento suicida, baixa auto-estima, carência emocional, desordens de personalidade, doenças mentais e problemas de saúde;
- Despreparo para maternidade e/ou paternidade de pais jovens, inexperiência ou sujeitos a uma gravidez indesejada;
- Famílias que adotam práticas de educação muito rígidas e autoritárias, podendo um determinado ato da criança resultar em surras ou castigos físicos;
- Famílias “fechadas”, que evitam desenvolver intimidade com pessoas de fora do pequeno círculo familiar;
- Famílias/familiares que desenvolvem práticas hostis, desprotetoras ou negligentes em relação a crianças (não gosta de crianças; pensam que crianças são “adultos em miniatura”), que consideram a criança irritável, hostil e exigente, que não entendem e se sentem incomodadas com a “dependência” da criança, que exige mais do que o corpo e a formação psicossocial da criança podem alcançar;
- Fatores situados como parto difícil; separação da criança após o parto, expectativas distorcidas e irreais em relação à criança, criança do sexo indesejado, criança portadora de alguma doença; estresse em função de alguma crise econômica, no trabalho ou conjugal (AMARO, 2003, p. 66).

Como vemos, vários fatores foram listados e todos se correlacionam com o que já foi explicitado como possíveis causas para que existam hoje tantas crianças em situação de risco, sendo o fator familiar e a posição social um destaque.

Mesmo que a pobreza seja insuficiente para explicar todas as formas da violência no convívio familiar. A condição socioeconômica precária de algumas famílias dificulta a sobrevivência digna, contribuindo para essa realidade que vitimiza crianças e adolescentes, pois se encontra todo tipo de precariedade, na moradia, saneamento, a falta de uma alimentação de qualidade, acesso a saúde.

A questão principal que consolida o argumento da vitimação é seu caráter desencadeador da agressão física ou sexual contra crianças, tendo em conta que a cronificação da pobreza da família contribui para a precarização e deterioração de suas relações afetivas e parentais. Nesse sentido, pequenos espaços, pouca ou nenhuma privacidade, falta de alimentos e problemas econômicos acabam gerando situações estressantes que direta ou indiretamente, acarretam danos ao desenvolvimento infantil (AZEVEDO; GUERRA 1989 *apud* AMARO, 2011, p.27).

Para criança e adolescente que vive em situação de acolhimento, a capacidade da família de desempenhar suas responsabilidades e funções está ligada ao acesso à saúde, educação, trabalho e os direitos sociais. Para solucionar esse problema, compete a cada município identificar as crianças e adolescentes que vivem em situação de abrigo em razão da pobreza e oferecer serviços, programas, benefícios do governo.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2001), afirma que, é imprescindível o papel da família na vida da criança e do adolescente no que tange a proteção e defesa dos direitos, é dever do Estado e da sociedade a prática de políticas públicas que



priorizem a atuação dessas famílias no segmento da sociedade. O Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006), afirma que o Estado e a sociedade civil têm o dever de garantir o direito e preservação dos vínculos familiares das crianças e adolescentes.

A reestruturação dessas famílias envolve aspectos difíceis de resolver em curto prazo como o desemprego, moradia, a dependência química, pois demanda muito mais da coordenação das políticas públicas, como está descrito em forma de lei nos Artigos. 86,87, 88, 89, do Estatuto da Criança e do adolescente (BRASIL, 2001), dos esforços dos abrigos e da sociedade civil.

Os abrigos podem auxiliar nessa reestruturação familiar promovendo ações como: visitas às famílias das crianças e dos adolescentes que estão sob sua responsabilidade, acompanhamento social das famílias, e encaminhamento dessas famílias em programas oficiais de auxílio à família. Os Artigos. 92, 93 e 94 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) ressaltam essas ações.

Como Montes (2006) diz quem perde com a desigualdade social é a sociedade, pois os reflexos negativos disto são vistos tanto no presente como no futuro.

As vítimas acabam assinalando valores desfigurados de respeito humano. A vulnerabilidade e a fraqueza temporárias da criança, enquanto vítimas podem dar lugar à formação de pessoas que exerçam o papel de agressores dentro e fora do contexto familiar, mediante mecanismos de introjeção e identificação com o que a vitimiza. É a violência dentro da família gerando a violência social (MONTES, 2006 p. 59).

A realidade, para o abandono infantil, é ter os laços familiares rompidos e um dos direitos violados, o do convívio familiar. “A criança institucionalizada geralmente tem uma visão negativa de si mesmo, restringindo, desta forma, as relações sociais que são reforçadas pelo estigma institucional” (DELL’ AGLIO; HUTZ, 2004 p.356).

Outro fator que pode desencadear essa visão negativa de si mesma pelas crianças é quando estas foram vítimas de algum abuso físico ou sexual, podendo apresentar-se retraídas, assustadas e até mostrar um comportamento agressivo, fraca autoestima e ansiedade. Em determinados casos, há atraso no desenvolvimento da linguagem, do cognitivo ou do psicomotor. Com relação aos fatores que podem ter motivado os pais a abusarem de seus filhos, estes podem estar relacionados ao uso de drogas, transtornos mentais e até a condição de, também, terem sofrido algum tipo de abuso em sua infância.



Em decorrência deste tipo de trauma, as crianças podem demorar a falar, ter dificuldades para se relacionar com outras pessoas, e em alguns casos, apresentam depressão, insegurança e inferioridade intelectual.

Mesmo recebendo cuidados em instituições de abrigos de alta qualidade, sendo elas: alimentação, higiene, apoio médico e psicológico, a inteligência e autonomia de crianças deste contexto são marcadamente menores do que aquelas que foram cuidadas em suas casas (SIQUEIRA; DELL'AGLIO, 2006, p. 73).

Ou seja, as feridas causadas por uma convivência dentro de uma família desestruturada, as cicatrizes da violência, não são curadas tão facilmente. A realidade para essas crianças, mesmo recebendo os cuidados necessários, é que precisam conviver com as marcas deixadas pelo rompimento dos laços familiares. Elas têm uma necessidade de afeto muito grande, porém, de acordo com Montes (2006), elas têm uma enorme dificuldade em estabelecer vínculos afetivos, que “pode estar relacionada: às suas frustrações em sua trajetória de vida, à rotatividade de funcionários e à capacitação dos funcionários em lidar com essas crianças” (MONTES, 2006, p.61).

Considerando esses sintomas que aparecem nas crianças e adolescentes vítimas dos abusos ou afastamento familiar, a escola surge como um importante espaço de socialização onde as interações pessoais devem acontecer. Do ponto de vista social, Santos (2000 p.87) observa que “o princípio que deve mostrar a ação dos que trabalham com crianças em situação de abrigo deverá ser sempre o de garantir à criança as condições necessárias para o seu pleno desenvolvimento, tanto no presente quanto no futuro”.

Como enfocaremos a inclusão social de crianças institucionalizadas, nos deteremos no processo do saber por considerá-las como sujeitos de direitos e que estão em condições de desenvolvimento e passaram a ter direitos absolutos, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA.

Uma vez que a finalidade da educação, de acordo com uma Conferência Mundial realizada na Tailândia, em março de 1990, sob coordenação da UNESCO, é, como 155 países colocam como missão da escola: Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas por meios de instrumentos e de conteúdos.

Cabe a escola oferecer esse ambiente de forma que alcance todas as pessoas inclusive as pessoas com deficiência. Assim, entendemos que a educação serve para a formação de pessoas conscientes de seus direitos e deveres de modo autônomo, bem como, o desenvolvimento de certas competências: motora, estética, ética, afetiva. Acreditamos que a

educação de qualidade está na essência da escola, garantindo a formação de pessoas que tenham responsabilidade social.

## **2. CONTEXTUALIZANDO UMA EXPERIÊNCIA**

A seguir apresentaremos os espaços em que essa experiência foi desenvolvida e descreveremos cada caso estudado.

### **2.1 O Abrigo**

A instituição que escolhemos como campo de pesquisa existe desde 2007, funcionava em uma casa alugada com quatro quartos, os quais foram adaptados para conter várias camas, todas em um bom estado de conservação, lençóis cuidadosamente limpos, com muitos brinquedos, grande parte deles adquiridos de doações. Sala de visita, sala de jantar com poucos móveis, cozinha ampla, área de serviço e quintal.

O aluguel era pago por doações. Essa instituição funciona como uma sociedade civil de caráter assistencial sem fins lucrativos caracterizando uma instituição não governamental. Ela contava com ajuda de voluntários que contribuíam desde a limpeza do lugar, alimentação e banhos das crianças, locomoção para médico, e outros, ou seja, essas pessoas trabalhavam de forma gratuita, recebendo somente uma contribuição para pagar o transporte.

Os que trabalhavam neste abrigo eram: uma diretora, responsável pela captação de recursos necessários, e devida redistribuição entre as despesas, seus filhos e mais quatro voluntários, que eram responsáveis na organização, manutenção e pagamentos de despesas, além de compras de objetos de uso pessoal, tais como: material de higiene, roupas, agasalhos, alimentos, fraldas e medicamentos.

O Abrigo assistia em média doze crianças entre 0 e 06 anos de ambos os sexos, esse número varia por período de tempo. A instituição tem como finalidade resguardar crianças vítimas da violência doméstica, do abandono, dos abusos sexuais, da dependência química dos pais ou responsáveis e da vivência de rua que são encaminhadas a instituição de abrigo por determinação judicial (Vara da Infância e da Juventude) e pelo Conselho Tutelar, após a

averiguação de denúncias feitas por pessoas que tomaram ciência de maus tratos feitos ao menor na comunidade.

Atualmente, essa instituição tem sede própria com estrutura física maior, possui sete funcionários e os recursos financeiros vêm de contribuição de voluntários, empresários eméuticos.A instituição também conta com a ajuda de profissionais que prestam atendimento as crianças, tais como: médicos,psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, entre outros.

## **2.2 A Escola**

A escolapesquisada foi fundada em 2000, com Educação Infantil e Ensino Fundamental,localizada no centro da cidade de Campina Grande – PB.Hoje (2014), possui uma boa estrutura física com: uma secretaria,sete salas de aula, seis banheiros,Biblioteca e sala de vídeo e ampla área de recreação. Também oferece balé, futsal e jiu-jítsu

Trabalham dois professores e três auxiliares,nas salas do infantil com média de tempo de serviço de sete anos. Funcionando nos turnos da manhã e da tarde, com,aproximadamente, dezoito alunos por turma em cada turno. Nestas salas estudam crianças de 2 a 5 anos de idade, que são separadas em maternal 1e 2, com as crianças de 2 e 3 anos e jardim 1 e 2, com crianças de 4 e 5 anos.

Nas turmas de 1° ao 5° ano, trabalham cinco professores com formação pedagógica, que atuam há uma média de tempo profissional de 5 anos. Funcionando apenas no turno da tarde. O número de alunos por turma varia de sete e treze alunos. A escola conta como complemento curricular de aulas de inglês para essas turmas.

Essa escolaassumiu as funções de desenvolvimento das crianças nos aspectos: integração com outras crianças, professores e pais, comunicação e socialização,alfabetização (leitura e escrita),conteúdos de matemática, atividades essenciais como artes, dança, esportes e apoio psicopedagógico (quando considerado a necessidade de acompanhamento).A cada fechamento de unidade curricular ocorre o chamado plantão pedagógico, para a entrega de notas para os alunos de 1° ao 5° ano, e também, um levantamento do desenvolvimento do aluno. Em que os pais ou responsável são assistidos de forma individualizada.

Para as turmas da EducaçãoInfantil, atualmente, esse plantão ocorre a cada semestre,quando é apresentado o desenvolvimento dos alunos aos pais, o que nada mais é que o resultado da parceria das reuniões e acompanhamento semanais, obedecendo à necessidade de cada aluno.

Os profissionais da educação que atuam na escola possuem formação acadêmica, sendo eles 2 pedagogos, 3 auxiliares de sala, um professor de futsal e jiu-jítsu, uma professora de balé e auxiliar de serviços gerais.

### **2.3 Relação Abrigo e Escola**

O primeiro caso da frequência de crianças em situação de risco na escola ocorreu pelo fato da busca por uma instituição de ensino que oferecesse educação de qualidade e inclusão social às crianças institucionalizadas, que viviam neste Abrigo, sendo uma iniciativa por parte da Direção do mesmo. Esta se preocupou em oferecer ensino, enquanto as crianças aguardavam um posicionamento da justiça, e também, pela proximidade entre o Abrigo e a Escola, favorecendo a locomoção das crianças. Em 2008, na Educação Infantil foram matriculados os primeiros alunos.

### **2.4 Perfil do Caso 1**

#### **2.4.1 No Abrigo**

O estudo de caso teve início em fevereiro de 2008, nessa primeira abordagem será relatado o caso de Safira (nome fictício). Safira tem oito anos, foi encaminhada pelo Juizado da Infância e Juventude no ano de 2007 ao abrigo com vários aspectos: faminta, pálida, com piolhos, diarreia, dentes cariados, abaixo do peso, desenvolvimento geral prejudicado, dicção incompreensível e sem vocabulário, arredia e irritadiça, sua entrada na instituição deveu-se a denúncias dos vizinhos, após ter sido, novamente, abandonada pela mãe e o pai ser um viciado. Dada às circunstâncias que Safira chegou à instituição, o procedimento adotado foi uma dieta alimentar, higienização, encaminhamento ao dentista e um acompanhamento psicológico e fonoaudiólogo, como também frequentar a escola.

#### **2.4.2 Na Escola**

Safira estuda o 1º ano do Ensino Fundamental. Chegou à escola apresentando atraso da linguagem, dificuldade esta que já a colocou em desvantagem em relação às demais crianças pela não compreensão da comunicação, bem como, expressões limitadas e escasso vocabulário. Devido a esses aspectos foi encaminhada pela professora para participar de

acompanhamento psicopedagógico, oferecido na escola, no ano de 2008. A criança ainda apresentava dificuldade de concentração, na identificação das letras, cores, e números, na coordenação motora e, por fim, baixa estima para o aprendizado.

A princípio, no convívio com o meio social apresentou dificuldades no que diz respeito a aceitação das outras crianças, a fácil percepção que a caracterizava como sendo uma criança negligenciada, como a estatura raquítica, cabelos arrepiados, locomoção robótica, linguagem pobre e incompreensível provocava a rejeição das outras crianças, levantando a necessidade de diálogo direcionado, produzido pela educadora, em sala, e pelo Gestor da Escola com as crianças e também seus pais, visando a necessidade de aceitação, respeito, paciência e esforço comum para trazer o máximo de conforto social para produzir resultados significativos.

Com o decorrer de, aproximadamente, dois anos de acompanhamento, a criança apresentou considerável melhora no interesse e responsabilidade com as atividades, e também melhora nos segmentos da concentração, coordenação motora e a própria alta estima, bem como, no que diz respeito a capacidade de aprendizado. No final de 2013, ela já conseguia realizar atividades lúdicas e pedagógicas que a exigem. A comunicação passou a ser compreensível e clara ao expor suas necessidades, o que garantiu uma socialização homogênea. A compreensão dos conteúdos ministrados, também tornou-se satisfatória, apesar de apresentar dificuldade para ler e escrever. Na leitura: lê com muitas pausas. Na escrita: troca letras, e, por vezes, as omite, apresenta dificuldade de reconhecimento sonoro de algumas letras, fato esse pelo qual acompanha uma série/ano abaixo da sua faixa etária.

Na socialização, apresenta-se adequadamente inserida no grupo, uma vez que consegue interagir com todos no ambiente escolar, tanto com os professores como com as outras crianças, o que fica evidenciado, através das brincadeiras na hora do intervalo.

## **2.5 Perfil do Caso 2**

### **2.5.1 No Abrigo**

No dia 16 de abril de 2008, houve o acolhimento das crianças Naamã, nascido em 13 de fevereiro de 2005, e seu irmão Luís (nomes fictícios), encaminhado pelo Conselho Tutelar Região Norte. O motivo do acolhimento foi: negligência e maus-tratos da genitora que era dependente química. Luís, por causa da agressividade e da sua idade 11 anos, foi acolhido por outra instituição de abrigo, não sendo possível ter acesso ao seu histórico.

Naamã, era uma criança que estava constantemente febril. Ele fez tratamento médico no Hospital Dr. Edgley Maciel, mas sem resultado, nem diagnóstico fechado. Após isto, foi internado no Hospital Universitário Alcides Carneiro (H.U.A.C.) por vinte e cinco dias com diagnóstico de Meningite Tuberculosa.

E, depois, teve que tomar medicação durante nove meses consecutivos, ainda sendo acompanhado por fisioterapeuta, pediatra, neurologista, e pneumologista. Luís irmão de Naamã, devido à agressividade, com as outras crianças do abrigo, também, por bater muito no irmão, foi transferido para outro abrigo da cidade em 23 de abril de 2008.

A genitora de Naamã não tinha permissão judicial para visitá-lo. Sempre que possível a criança era levada para visitar o irmão, mas apesar do carinho demonstrado por Naamã, eles não podiam ficar juntos, pois o mais velho o agredia muito. Era permitida a visita da sua avó, contudo, ela não comparecia nem por solicitação da instituição, nem por vontade própria, o que deixava Naamã entristecido. Atualmente, a mãe das crianças é falecida, acredita-se que devido ao uso de drogas e agravamento de seu estado tuberculoso. A instituição ofereceu condições de cuidados e tratamentos, porém a genitora de Naamã em vida sempre recusou as oportunidades de tratamento que lhes foram oferecidos.

Naamã está órfão de mãe, o pai é desconhecido, e não tem ao menos um dos seus familiares que queira cuidar dele e do seu irmão. Houve cinco tentativas de adoção para Naamã, porém, o comportamento agressivo, o pânico noturno, fez com que os candidatos desistissem dele. Seu irmão, a idade e sua agressividade são fatores que dificultam o processo de adoção.

### 2.5.2 Na Escola

A criança começou a estudar com a idade de três anos e apresentava um comportamento agressivo, provocando ferimento nela mesma. Constantemente a educadora tinha que interromper o curso normal da aula para conter os excessos violentos do menor que chegava a chutar mesas, cadeiras, portas, e paredes. Porém, o detalhe que mais chamava a atenção era que a criança tinha apenas três anos, aproximadamente.

Para os momentos de fúria não restava muitas opções a não ser a de segurar a criança e de manter os demais distantes para evitar que eles se machucassem, até que ela se acalmasse. A educadora, além de segurar fortemente, também costumava cantar músicas com a finalidade de que a criança se acalmasse, e depois do “terror”, a criança apenas chorava copiosamente, como se lembrasse dos transtornos sofridos.

Cognitivamente, Naamã não apresentava dificuldades, diferentemente de Safira, ele conseguia acompanhar o aprendizado, às vezes, melhor que os outros integrantes da sala, a atenção era satisfatória e a compreensão nas explicações chegava a surpreender, dadas as dificuldades enfrentadas pela criança. Porém, a coordenação motora da criança não acompanhava o desenvolvimento cognitivo, sua agilidade tinha sido afetada devido ao seu problema de saúde.

A princípio, a escola tinha dificuldade na introdução social da criança, pois ela ainda pedia esmola aos pais das outras crianças na hora da saída e tinha várias crises violentas neste mesmo período. Percebemos que o fato de ele ver os outros saírem acompanhados por pais ou familiares provocava-lhe grave desconforto, chegando a necessidade de pedir que o abrigo viesse buscá-lo antes, ou retirava-se o mesmo do momento da saída para evitar maiores danos.

Também houve dificuldade no trato da aceitação e entendimento da criança que aqueles não eram seus pais, e sim de outras. A criança não aceitava qualquer tipo de comando, a isso dificultava o trabalho social, para a conduta da compreensão da moral, no que se refere a respeitar objetos alheios, não comer comidas do lixo, lavar as mãos, e outras necessidades básicas de higiene.

No caso de Naamã, não houve a rejeição social como no caso de Safira, ele, apesar de suas crises violentas, era aceito e, de certa forma, amado por pais, educadores, e outros. Seu maior problema era a fraca autoestima e o comportamento autodestrutivo.

Atualmente, a criança apresenta sólidas melhoras, a agressividade é atenuada, porém, ainda apresenta crises agressivas, mesmo que dificilmente ocorram na escola. A cognição foi preservada e apresenta um bom nível de aprendizagem. É educado, discreto e socialmente, apresenta um bom convívio no ambiente escolar.

## **2.6 Perfil do Caso 3**

### **2.6.1 No Abrigo**

Em 09 de junho de 2009, o menino David Morales (nome fictício), nascido em 2006, (3 anos de idade), foi encontrado pela Polícia Militar – PM, da cidade de Campina Grande-PB, em situação de risco pessoal e social. Os genitores estavam drogados, desacataram os policiais e foram recolhidos.

### 2.6.2 Na escola

A criança começou a frequentar a escola neste mesmo ano, ela era arredia, apresentava agressividade, tinha deficiência na linguagem, vocabulário fraco e mínimas noções de higiene pessoal básica. Na aprendizagem, não demonstrava interesse, apresentava fraca concentração, motivação, atenção, baixa autoestima, e coordenação motora ruim, não aceitava estar inserido no meio de outras crianças, não obedecia aos comandos e as orientações dadas em sala de aula, chegando a fazer suas necessidades fisiológicas na sala quando contrariado.

Quando a criança utilizava das dependências sanitárias do estabelecimento, urinava nas paredes e no chão do banheiro, não lavava as mãos, deixava a torneira ligada e derramava os sabonetes líquidos. Na socialização: não brincava com outras crianças, rasgava todas as atividades passadas para que fizesse, respondia com agressividade e gritos. No cognitivo apresentava fraca aprendizagem, hoje, através de laudos já é constatado um leve retardo mental, que pode ter sido originado pelos maus tratos.

A principal dificuldade foi, e tem sido, trazer a aceitação pessoal para inclusão social. Hoje, a criança apresenta uma razoável inserção social, mas ainda não aceita a inclusão quanto ao surgimento do novo, ou seja, se o ambiente se tornou estável, e com poucas variações ele passa por um período constante de desenvolvimento, porém se houver alguma mudança, como o surgimento de um novo membro, ou um acontecimento diferente do que está acostumado, a criança passa a mostrar reações que refletem a insatisfação pelo novo.

Atualmente, a criança demonstra motivação quanto ao aprendizado, e mesmo apresentando um nível moderado de retardo mental, consegue aprender em níveis bons. A coordenação motora chega a ser satisfatória, e a inclusão social quanto à sociedade escolar é boa, não sofre discriminação ou qualquer tipo diferenciado de tratamento do meio social, contudo, a resposta da criança ao mesmo meio social não chegou ao nível esperado, pois ainda apresenta comportamentos arredios em alguns aspectos, e não se integra entre todos no ambiente escolar. Estima-se que com o passar do tempo ele possa apresentar melhores respostas ao meio social, e garanta um bom desempenho no futuro profissional.

## 2.7 Visão geral dos casos

De forma geral, as crianças apresentavam dificuldades de aprendizagem, os motivos podiam variar entre falta de concentração e ou atenção, fraca autoestima, e o retardo mental,



independentemente do nível. O importante na observação é que os desafios não estão vinculados apenas na garantia da qualidade de ensino, também há necessidade da integração do menor às noções básicas de higiene pessoal, conduta moral e a aquisição do saber e, até mesmo, a própria aceitação do ser.

O quadro a seguir poderá demonstrar em síntese um perfil das crianças, suas principais dificuldades, atividades desenvolvidas e resultados obtidos na escola:

### QUADRO 1: VISÃO GERAL DO CASOS ESTUDADOS

Identificação da Criança	Idade	Tempo de permanência	Perfil ao chegar	Principais dificuldades enfrentadas	Atividades desenvolvidas	Resultados
1- Safira	+5	3 anos	Déficit na aprendizagem, na concentração, Preconceito escolar, Fraca autoestima.	Racismo por parte dos colegas de sala. No tocante a aprendizagem Entender sua linguagem.	Passou a estudar 2 horários Repetição e reforço no ensino e na linguagem Dialogo com colegas de sala e com os pais sobre a importância do acolhimento para o ser. Reforço na autoestima, motivação.	Melhoras na lingüística, Socialização integrada, Melhora na aprendizagem: atenção e concentração. Motivada no desempenho das atividades, autoestima elevada.
2-Naamã	+3	3 anos	Fraca autoestima, Agressividade, Coordenação motora comprometida, Comportamento autodestrutivo.	Indisciplina, Insubmissão, Coordenação motora enrijecida, Baixa/fraca autoestima.	Reforço no tocante a disciplina. Comunicação clara e direta. Introdução no meio social através de brincadeiras e eventos escolares. Passa a frequentar a escola 2 horários. Reforço na autoestima, motivação.	Melhor controle da agressividade, Coordenação motora melhorada através de brincadeiras. Motivado nas atividades Autoestima melhorada (precisa ainda de melhorias).

3-David	+3	3anos	Comportamento arredo, agressivo, dificuldade de aprendizagem. Fraca autoestima Não aceita a inclusão social.	Indisciplina Agressividade, dificuldade de aprendizagem, Comunicação fracionada.	Reforço na disciplina Comunicação direta e clara, Reforço na aprendizagem, Acompanhamento direto com o aluno, Incentivo, reforço na autoestima.	Boa resposta na disciplina, mas há necessidade de um melhor resultado na inclusão social. Motivação no desempenho das atividades. Autoestima boa.
---------	----	-------	--	--	---	---

**QUADRO 1: Visão geral dos casos estudados**

### 3. ANÁLISE DOS RESULTADOS

A inclusão vem ocupando cada vez mais os espaços escolares como também outros ambientes sociais. Pessoas com necessidades especiais e aquelas que sofrem qualquer tipo de segregação e desrespeito gradativamente vêm conquistando seu lugar na sociedade. Essas conquistas são resultado do exercício dos direitos civis e das mobilizações e lutas sociais.

o valor social da igualdade. Ensinamos os alunos através do exemplo de que, apesar das diferenças, todos nós temos direitos iguais. Em contraste com as experiências passadas de segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas (STAINBACK, S. & STAINBACK, W. 1999, p.25)

Frente ao desafio da inclusão das crianças que vivem em situação de abrigo, a escola precisou passar por transformações combatendo as teorias de ser apenas um espaço de instrução e se tornando um ambiente de aprendizagem integrada. O primeiro desafio da escola foi proporcionar um ambiente onde a construção do conhecimento fosse de qualidade significativa para as crianças que vivem em situação de abrigo e com tantas limitações. O caminho encontrado foi da afetividade. “Não há educação sem amor e quem não ama não compreende o próximo”(FREIRE, 2005, p. 25).

Esse foi o primeiro momento do trabalho desenvolvido na escola: a sensibilização de professores, pais e alunos para acolher as crianças que já haviam sido tão fortemente violentadas, eram vítimas do sofrimento, da fome, das drogas e acolher era um gesto de solidariedade humana.

Segundo Vygotsky (1991, p. 33), “desde os primeiros dias do desenvolvimento da criança, suas atividades adquirem um significado próprio num sistema de comportamento social e, sendo dirigidas a objetivos definidos são refratadas através do prisma do ambiente da criança.” O autor ressalta que o ambiente onde uma criança vive pode estabelecer um padrão de comportamento e a importância da mediação do adulto para promover interações sociais capazes de construir valores significativos de identidade.

Devido ao histórico de violência que cada criança enfrentou, o perfil delas apresentava distúrbio de comportamento como; agressividade, deficiência mental, hiperatividade, distúrbios emocionais, dificuldades psicomotoras. À medida que essas crianças conheciam o ambiente escolar, as interações entre os professores e os alunos gradativamente fortaleciam os vínculos afetivos e favoreciam o desenvolvimento das atividades propostas. Wallon (1975, *apud* LA TAILLE, 1992) admite que:

A afetividade não é apenas uma das dimensões da pessoa: ela é também uma fase do desenvolvimento, a mais arcaica. O ser humano foi, logo que saiu da vida puramente orgânica, um ser afetivo. Da afetividade diferenciou-se, lentamente, a vida racional. Portanto, no início da vida, afetividade e inteligência estão sinceramente misturadas, com predomínio da primeira (LA TAILLE, 1992, p. 90).

A afetividade exerce uma importante influência no desenvolvimento cognitivo e intelectual de uma pessoa e nas interações sociais. As ideias de Piaget (*apud* LA TAILLE, 1992) esclarecem que:

A afetividade seria a energia, o que move a ação, enquanto a razão seria o que possibilita ao sujeito identificar desejos, sentimentos variados e obter êxito nas ações. Nesse caso, não há conflitos entre as duas partes. Porém, pensar a razão contra a afetividade é problemática, porque então dever-se-ia, de alguma forma, dotar a razão de algum poder semelhante ao da afetividade, ou seja, reconhecer nela a característica de móvel, de energia (LA TAILLE, 1992, p.65 e 66).

Na escola os vínculos afetivos com as crianças criaram um ambiente de confiança e na medida em que elas conheciam as outras crianças da escola, elas desenvolviam uma imagem positiva delas mesmas, fortaleciam sua autoestima ampliando suas habilidades de comunicação.

Para Wallon (1975 *apud* TAILLE, 1992) o desenvolvimento motor e afetivo está ligado, pois:

“O que permiti à inteligência essa transferência do plano motor para o plano especulativo não é evidentemente explicável no desenvolvimento do indivíduo[...] mas nele pode ser identificada a transparência [...] são as aptidões da espécie que

estão em jogo, em especial as que fazem do homem um ser essencialmente social (WALLON, 1975 *apud* TAILLE, 1992, p.131).

E nesse processo, o desenvolvimento humano, desde a infância, e as relações afetivas revelam as interações sociais como um mecanismo de aquisição da linguagem e do desenvolvimento da aprendizagem e a escola como um ambiente que promove o conhecimento de cunho científico. Vygotsky na sua teoria ressalta que a importância dada à interação social no processo de construção do conhecimento que acontece na escola é importante no desenvolvimento de uma pessoa. As interações pessoais que se ocorrem no ambiente escolar é uma característica importante no processo ensino aprendizagem.

A teoria psicogenética de Piaget, explica que uma pessoa desenvolve suas habilidades cognitivas através das mudanças que ocorrem no ambiente em que elas estão inseridas. É um processo de constantes desequilíbrios e equilíbrios devido às relações sociais que busca o equilíbrio. Piaget (*apud* LA TAILLE, 1992) ainda fala que

Nesse processo de desenvolvimento são essenciais as ações do sujeito sobre os objetos, já que é sobre os últimos que se vão construir conhecimentos, e que é através de uma tomada de consciência da organização das primeiras (abstração reflexiva) que novas estruturas mentais vão sendo construídas (PIAGET 1973, p. 225, *apud* LA TAILLE 1992, p.18).

Cada criança encontrou seu lugar na escola e na sala de aula. Gradativamente, as crianças ampliaram suas interações sociais, Safira gostava de cantar mesmo sem o domínio da fala, ela se sentia motivada a se expressar através de cantigas como: “Bom dia, amiguinhos! Comovai?”, “Meu lanchinho”, entre outras cantigas e com ajuda de profissionais, como fonoaudióloga, ela conseguiu se expressar através da fala, melhorando sua socialização. As crianças não compreendiam mais aceitavam seu esforço de cantar. Isso por que, “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento” (WALLON, *apud* LA TAILLE 1992, p. 85). Vygotsky ressalta a existência de um:

Sistema dinâmico de significados em que o afetivo e o intelectual se unem. Cada ideia contém uma atitude afetiva transmutada com relação ao fragmento de realidade ao qual se refere, ultrapassando a trajetória que vai das necessidades e impulsos de uma pessoa até a direção específica tomada por seus pensamentos, até o seu comportamento e a sua atitude (VYGOTSKY, *apud* LA TAILLE 1992, p. 6-7)

Naamã, nas crises de agressividade derrubava mesas, cadeiras e outros objetos que estivessem ao seu redor. As outras crianças tinham que ser retiradas do local até que ele se acalmasse, pois elas corriam o risco de serem atingidas por objetos ou chutes dados pela

criança. Para conter a crise, a professora cantava para ele e o abraçava e quandoas outras crianças voltavam para sala também o abraçavam, pois “a afetividade é componente permanente da ação, e se deve entender como emocional também um estado de serenidade” (WALLON, apud LA TAILLE 1992, p.88). Os pais o conheciam e sabiam das suas crises e apoiaram a lutar da escola para oferecer um ambiente acolhedor para Naamã.

David era hiperativo e com uma limitação mental, para realizar as atividades proposta em sala de aula, ele ficava sentado no colo de uma professora auxiliar que orientava. Mas, dadas as limitações de memorizar, eram utilizados cartazes como recursos visuais de letras e números, livros e revistas, estes foram instrumentos para que a criança se familiarizasse com a escrita, ouvisseestórias lidas pela professora para apreciar a leitura, reconhecer seu nomeidentificar as letras.

Aos poucos, as crianças articulavam seus interesses pela leitura e escrita. Com a leitura foi através do manuseio de livros, revistas, textos lidos para que eles apreciassem os textos por intermédio do professor. A escritafoi despertada escrevendo o nome de cada um para identificá-lo em várias situações e reconhecimento das letras e de palavras ainda que de forma não convencional.

A formação de conceito é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, a atenção, a formação de imagem, a inferência ou as tendências determinadas. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavras, com o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 1993, p.50).

Com as limitações que cada criança apresentava, estratégias como a leitura de imagens, a percepção de formas e cores, formas básicas de geometria sobre a lousa, papel e cartazes, a expressão oral das letras e palavras, textos e histórias lidas, para melhorar a pronúncia e a entonação da voz e organização visual e auditiva foram utilizadas para melhorar o processo de ensino aprendizagem das crianças.

Conceitos como: cores e quantidades; noções de pequeno, grande, largo, estreito, contagem oral e reconhecimento dos números, das letras e palavras; músicas e danças; brincadeiras de montar figuras, encaixe de peças, pega-pega, corrida de saco entre outras, eram conteúdos trabalhados em sala, através da brincadeira e as crianças eram desafiadas a pensar, inferir, interagir com as outras crianças e assim ocorria a aprendizagem. Elas participavam das aulas expressando suas ideias, relacionando com os acontecimentos do seu dia-dia e demonstravam interesse na aprendizagem ouvindo as outras crianças e falando também.

Acreditamos que os dois processos- o desenvolvimento dos conceitos espontâneos e dos conceitos não- espontâneos – se relacionam e se influenciam constantemente. Fazem parte de um único processo: o desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetada por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito entre formas de inteligência antagônica e mutuamente exclusiva. O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental (VYGOTSKY, 1993, p. 74).

Dessa maneira, a escola utiliza-se dos conceitos científicos entre a natureza e o meio social fazendo com que a criança se depare com conceitos que a confronta com o seu dia-dia, elaborando novos conhecimentos e compartilhando esses conceitos com as pessoas que vivem perto delas. Cada criança se apropriava da linguagem e dos seus símbolos para expressar suas ideias, pensar e agir sobre sua realidade.

Parece-nos óbvio que um conceito possa submeter-se à consciência e ao controle deliberado somente quando começa a fazer parte de um sistema. Se consciência significa generalização, a generalização, por sua vez, significa a formação de um conceito supra ordenado que inclui o conceito dado como um caso específico. Um conceito supra ordenado implica a existência de uma série de conceitos subordinados [...]. E nossa tese que os rudimentos de sistematização primeiro entram na mente da criança por meio do seu contato com conceitos científicos, e são depois transferidos para os conceitos cotidianos, mudando a sua estrutura psicológica de cima para baixo (VYGOTSKY, 1993, p.80).

Os diferentes tipos de comunicação como: abraços, falar sempre olhando para a criança, com uma voz branda, porém, firme e objetiva, a utilização de músicas para a expressão corporal com temas afetivos e de valorização da pessoa e de que ela é importante, as brincadeiras coletivas, serviram para atrair a criança para um novo contexto de respeito e valorização com ela mesma e com as outras crianças e professores, enriquecendo cada vez mais suas potencialidades expressivas de integração ao meio social e intelectual.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Na velocidade em que as notícias são divulgadas em nossa sociedade atual, não é incomum tomarmos conhecimento, ver e/ou ouvirmos *in loco* e, por meio da mídia, a situação de risco vivenciada pelas crianças e adolescente como: a exploração sexual, tráfico de drogas, aliciamento e abusos de menores.

Situações de vulnerabilidade e maus tratos direcionados a este segmento social de famílias que vivem em meio à grande miséria moral e financeira, que vitimiza seus filhos com atos de violência, negligência, e até o abandono pelos pais, familiares ou responsáveis são comuns no nosso cotidiano. Percebemos que a desigualdade social propicia a marginalização, exclusão e perda dos direitos fundamentais.

Foi com o olhar para esse segmento da sociedade que a escola pesquisada buscou apoiar e criar práticas sociais e pedagógicas norteadas pelos paradigmas da inclusão com a finalidade de oferecer uma educação de qualidade com o estímulo à autoestima, a confiança da criança com a comunidade escolar para que elas conseguissem aprender e permanecer no ambiente.

Mesmo sendo um direito assegurado pela Constituição Federal e pela a lei de Diretrizes e Bases, a inclusão representa um grande desafio porque precisa de apoio político, econômico, social e cultural.

Essa experiência foi desafiadora para todos os segmentos da escola, mas extremamente gratificante à medida que percebíamos a evolução das crianças do abrigo e o crescimento da rede de solidariedade que se formava envolvendo a todos.

A convivência com eles abriu o entendimento para a fragilidade humana. E como é importante o fortalecimento das relações afetivas para assegurar um desenvolvimento satisfatório nas áreas cognitivas dessas crianças que vivem em situação de abrigo.

Assim, considerando que o desenvolvimento esperado, na formação de cidadãos aptos para o desenvolvimento da cidadania esteja focado na escola, ela deverá proporcionar ao indivíduo tanto a educação formal, como complementar relativamente a educação familiar, na medida do necessário, naquilo que seria competência da família, sem cair na pretensão descabida de obstiná-la. Mas que fortaleça os valores familiares e auxiliem na formação de indivíduos aptos para exercer a cidadania com a valorização do ser.

## **ABSTRACT**

The problem raised in this paper describes the importance of teacher action in the inclusion of institutionalized children in the school context. It is about an experience report developed in a private school in the city of Campina Grande. It aims to promote reflections on educational practice experienced daily in this context allowing the educator to develop a critical view about their performance and results of these actions in the children involved. The

methodology that underlies this study is the bibliographical research of relevant texts to the matter, published in books and official documents, as well as analysis of established practice. The result revealed through changing attitudes of many involved, especially the children of the shelter. And encourages continuing the search for inclusive education.

KEYWORDS: Inclusion; Socialization; Affectivity.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARO, Sarita. **Crianças vítimas da violência**: das sombras do sofrimento à genealogia da resistência. Uma nova teoria científica. 2 ed. Porto Alegre: AGE/EDIPUROS, 2011.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, Lei n. 8.242, de 12 de outubro de 1991. – 3. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.

DELL.AGLIO, D. D.; HUTZ, C. S. Depressão e Desempenho Escolar em Crianças e Adolescentes Institucionalizados. **Psicologia: reflexão e crítica**, Rio Grande do Sul, v.17 n.3, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n3/a08v17n3.pdf>>. Acesso em: 14 JUL. 2014.

GAIO, R. **Para Além do Corpo Deficiente**: Histórias de Vida. Jundiaí: Fontoura, 2006.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

LA TAILLE, Y (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992. p.75-98

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**- O que é? Por quê? Como fazer?. São Paulo: Editora Moderna, 2006.

MANTOAN, M.T.E & PRIETO, R. G. **Inclusão Escolar**: Pontos e Contrapontos. 2. Ed. São Paulo: Summus, 2006.

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Declaração dos Direitos de Todos, 1990.

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Constituição Federal. Artigo 205, 1998.

MEC, Ministério da Educação e Cultura, Estatuto da Criança e do Adolescente.



MEC, Ministério da Educação e Cultura, declaração de Salamanca, 1994.

MONTES, D. C. **O significado da experiência de abrigos e a auto-imagem da criança em idade escolar.** 2006 Dissertações (Mestrado em Enfermagem) – Faculdade de Enfermagem, Universidade de São Paulo, São Paulo, 98p.

NEDER, G. Ajustando o foco das lentes: Um novo olhar sobre a Organização das famílias no Brasil. IN: KALOUSTIAN, S.(org.). **Família Brasileira: a base de tudo.** São Paulo: Cortez/UNICEF,1994.

RIZZINI,I.RIZZINI,I(2004).**A Institucionalização de Crianças no Brasil:Percurso histórico desafios presentes.**Rio de Janeiro.PUC

SENNA, Luiz Antônio Gomes. Formação docente e educação inclusiva. **Cadernos de pesquisa**, v.38, n. 133, p. 195-219. Ano 2008.

SIQUEIRA, A.C. DELL'AGLIO,D.D.**O impacto da institucionalização na infância e na adolescência:uma revisão de literatura.** Psicologia e sociedade, Porto alegre, 2006.

SPOZATI, Aldaíza (coord.). **Mapa da exclusão/ inclusão social da cidade de São Paulo.** São Paulo: EDUC, 1996.

SPROVIERI. M. H. S.& ASSUNMPÇÃO JR., F. B.(2005). **Família brasileira. Em Deficiência Mental, sexualidade e família.** São Paulo: Manole

STAINBACK, Susan; STAINBACK, Willian. **Inclusão: um guia para educadores.** Porto Alegre: Artmed,1999.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.Disponível em: [http : / / unesdoc. Unesco. Org /images /0088/000862/086291por. pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0088/000862/086291por.pdf).Acesso em 22/05/2009.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.