

Revista

PRIMEIRA INFÂNCIA

em foco

ANO 1 | Nº 1 | NOVEMBRO 2022

**Fortalecimento de
vínculos parentais para
o Desenvolvimento
Infantil de crianças na
Primeira Infância**

**Boas práticas para o
desenvolvimento
de crianças com
deficiência**

**A importância dos
programas de
parentalidade para
o fortalecimento de
vínculos**

Revista

PRIMEIRA INFÂNCIA

em foco

ANO I | Nº 1 | NOVEMBRO 2022

Presidente da República

Jair Messias Bolsonaro

Ministro da Cidadania

Ronaldo Vieira Bento

Secretário Executivo

Luiz Antônio Galvão

Secretário Especial de Desenvolvimento Social - Adjunto

Alexandre Reis de Souza

Secretária Nacional de Atenção à Primeira Infância

Luciana Siqueira Lira de Miranda

Departamento de Atenção à Primeira Infância

Diretor: Leonardo Milhomem Rezende

Coordenação-Geral de Formação e Disseminação da Informação: Cleidionice Gonçalves Ferreira,

Coordenação-Geral Substituta de Apoio Institucional: Xênia Garcia Passos

Coordenação-Geral de Monitoramento e Gestão da Informação: Sinval Ferreira Resende Júnior

Coordenação-Geral de Apoio Administrativo: Adriana Barbosa Dantas Silva

Assessoria de Comunicação: Livia Dias Jacome Reis, Igor Pereira Silva de Pinho, Luanna Ribeiro Camões Sampaio, Ráyra Elizama da Silva Fernandes

Apoio Técnico:

Cleidionice Gonçalves Ferreira

Luciana Maria Dias Mota

Katiuska Lopes dos Santos

Rosa Maria Lopes de Sousa

Comissão de Avaliação:

Coordenação Geral de Formação e Disseminação da Informação - DAPI/SNAPI/MC

Vanessa Alessandra Cavalcanti Peixoto Queiroz

Assessora da Coordenação Geral de Formação e Disseminação da Informação - DAPI/SNAPI/MC

Luciana Maria Dias Mota

Assessora de Publicações Científicas da Revista - ABPp

Luciana de Barros Almeida

Assessora de Formação e Regulamentação do Psicopedagogo - ABPp

Neide de Aquino Noffes

Diretor de Programa - SEDS/MC

Saulo Duarte Lima Ribeiro

Secretária Nacional de Assistência Social - SNAS

Maria Yvelônia dos Santos Araujo Barbosa

Coordenadora do Programa Criança Feliz-PI

Rosângela Maria Sobrinho Sousa

Coordenação Editorial:

Coordenação Geral de Formação e Disseminação da Informação,
da Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância, do Ministério da Cidadania

Apoio:

Fundação Bernard van Leer

Revista Primeira Infância em Foco
© 2022 Ministério da Cidadania

Todos os direitos reservados. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.

ANO I | Nº 1 | NOVEMBRO 2022

ISSN: 2764-8052

Distribuição e informações:

mFale com o Ministério da Cidadania: 121

www.cidadania.gov.br

E-mail: criancafeliz@cidadania.gov.br

Projeto Gráfico e Diagramação:

Yanderson Rodrigues

Imagens capa e contracapa:

Ministério da Cidadania

Impressão:

Gráfica e Editora Ideal Eireli

61 3344-2112

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Revista Primeira Infância em Foco / Ministério da Cidadania.
- v.1, n.1 (2022) -
Brasília : Ministério da Cidadania, 2022-.

v. : il.
Semestral
ISSN: 2764-8052

1. Crianças – desenvolvimento. 2. Psicopedagogia. 3.
Primeira infância. 4. Direitos das crianças. 5. Políticas
públicas – crianças. I. Ministério da Cidadania.

CDU 364(05)

CDD 362.7

PALAVRAS DA
SECRETÁRIA NACIONAL
DE ATENÇÃO À
PRIMEIRA INFÂNCIA

É com muita satisfação que nessas próximas linhas falo sobre a Revista Primeira Infância em Foco. Certamente não ficaremos em uma única edição, pois, como Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância, reconhecemos nosso papel na propagação e disseminação desta pauta que tem uma importância indiscutível no processo de transformação do nosso país.

O olhar acerca da criança em seus primeiros anos de vida vem sendo aprimorado de forma dialogada em nosso país. A criança é colocada como prioridade desde o artigo 227 da Constituição Federal, bem como no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Marco Legal da Primeira Infância. Este traz o olhar específico sobre esta fase da vida e sedimenta as políticas públicas que objetivam atender a criança em seus primeiros anos de vida, considerados os principais na construção de um ser humano saudável física e emocionalmente e com todo potencial de aprendizagem.

Nossa intenção é deixar para a sociedade brasileira e não só para os que estudam e trabalham com primeira infância, um legado de conhecimento. Na certeza de que estes conhecimentos proporcionarão mudança de comportamento no que se diz respeito aos cuidados, proteção, educação, saúde e efetivação



A CRIANÇA É
COLOCADA COMO
PRIORIDADE DESDE
O ARTIGO 227 DA
CONSTITUIÇÃO
FEDERAL, BEM
COMO NO
ESTATUTO DA
CRIANÇA E DO
ADOLESCENTE E NO
MARCO LEGAL DA
PRIMEIRA INFÂNCIA.

de políticas públicas articuladas visando atender a criança e respeitando a sua integralidade como ser biopsicossocial que é.

Os artigos apresentam experiências ricas e muito bem compartilhadas, o que nos leva a uma leitura muito prazerosa e com respaldo teórico. São diversos os assuntos abordados e todos convergem para a importância e relevância das políticas públicas voltadas à Primeira Infância.

Que essas vivências possam ser lidas, assimiladas e nos inquietar e mover no sentido de fazer sempre mais para que todos entendam a importância do investimento nas crianças que se encontram nesta fase da vida. Costumo comparar este momento com a fase inicial da construção de uma casa, já que uma casa, com o fim de ser segura e de não ter possibilidades de ruir diante de ventos e chuvas, precisa de um forte alicerce. Quando falamos da formação do ser humano, podemos dizer que a primeira infância é esta fase do alicerce, que com cuidados, proteção, estímulos e interações qualificadas, crescerão cidadãos seguros, saudáveis e prontos para contribuir com uma sociedade melhor.

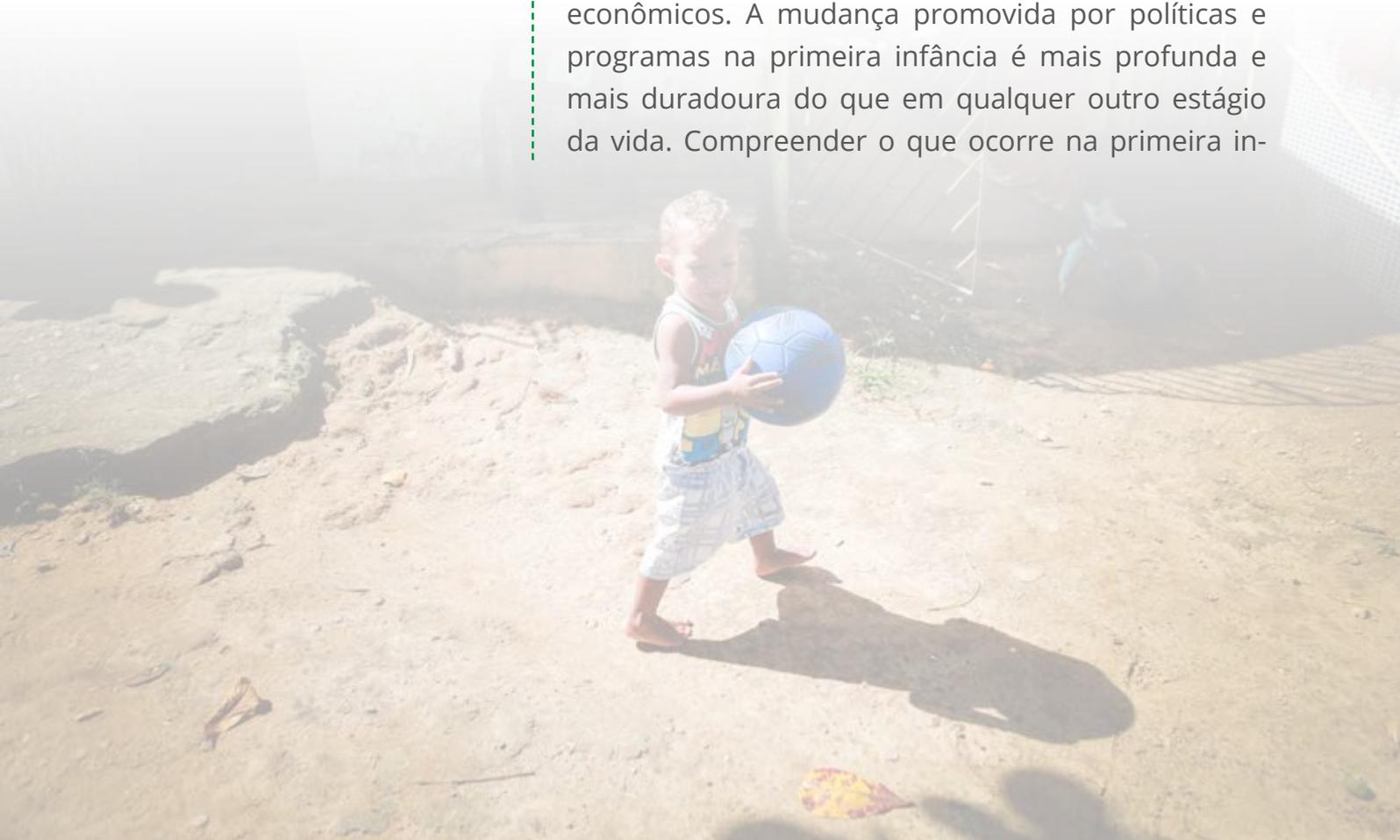
Desejo, então, uma leitura maravilhosa e cheia de encantamento para que se gere entusiasmo, paixão e ação.

Luciana Siqueira Lira de Miranda
Secretária Nacional de Atenção à Primeira Infância

PALAVRAS DA
FUNDAÇÃO BERNARD
VAN LEER

Investir nos primeiros anos de vida é uma das melhores estratégias para que uma sociedade enfrente a desigualdade e se desenvolva quebrando ciclos de pobreza e exclusão. Os argumentos sobre a importância da primeira infância já existem há muitas décadas, a partir da psicologia e da pedagogia, mas foram as pesquisas na neurociência a partir do ano 2000 que apresentaram dados e evidências científicas ainda mais incontestáveis. Oitenta por cento das conexões neuronais ocorrem nos primeiros anos de vida, é toda a “infraestrutura do sujeito” sendo constituída nesse começo da vida. O que acontece nesse começo da vida tem consequências para a vida toda.

James Heckman, vencedor de um Prêmio Nobel de economia, trouxe também o argumento de seu campo de conhecimento, demonstrando o imenso retorno que investir bebês e nas crianças pequenas pode trazer para a sociedade, também em termos econômicos. A mudança promovida por políticas e programas na primeira infância é mais profunda e mais duradoura do que em qualquer outro estágio da vida. Compreender o que ocorre na primeira in-



UMA PARTE
IMPORTANTE DOS
GESTORES PÚBLICOS
NO BRASIL JÁ ESTÁ
CONVENCIDA DA
IMPORTÂNCIA
DE INVESTIR NO
COMEÇO DA
VIDA, MAS AINDA
PRECISAMOS
ESTUDAR MAIS.

fância, como apoiar o desenvolvimento integral, quais estratégias tem dado certo e no que precisamos ainda avançar é algo necessário para informar gestores, com evidências científicas, dando um lastro seguro para suas decisões.

Uma parte importante dos gestores públicos no Brasil já está convencida da importância de investir no começo da vida, mas ainda precisamos estudar mais, aprofundar nosso conhecimento e, principalmente, divulgar e comunicar as descobertas para que todos se sintam respaldados pela ciência nos processos de formulação de políticas públicas. E é isso que essa revista se propõe: comunicar ciência sobre primeira infância para gestores públicos de todo Brasil.

Celebremos então a iniciativa da Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância de produzir essa revista sobre a primeira infância. Trata-se de mais um passo na direção do fortalecimento da ciência e da comunicação dos achados que ela promove, em favor das crianças e seus cuidadores. Que esta seja a primeira edição de muitas revistas, dando espaço e visibilidade para novos conhecimento em favor das políticas públicas nacionais, estaduais e municipais para as crianças brasileiras. Afinal de contas, elas são prioridade absoluta no nosso país.

Boa leitura,



REFERENDO À
REVISTA PRIMEIRA
INFÂNCIA EM FOCO
DA ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA DE
PSICOPEDAGOGIA –
ABPp

O convite da secretária Luciana Siqueira Lira de Miranda para a escrita deste referendo à primeira edição da Revista “Primeira Infância em Foco” reafirma o compromisso assumido no Acordo de Cooperação Técnica firmado entre a Secretaria Nacional de Atenção à Primeira Infância – SNAPI e Associação Brasileira de Psicopedagogia – ABPp.

Assim, é com imensa alegria e honra que nos tornamos testemunha do envolvimento e empenho da SNAPI na idealização e lançamento desta revista destinada a divulgar as ações de equipes profissionais do Programa Criança Feliz – PCF, bem como de outros programas voltados para o desenvolvimento integral da primeira infância em todo o território nacional.

Após seis anos de sua implantação, o PCF colhe os resultados de ações executadas de forma descentralizada e integrada da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, observada a intersetorialidade, as especificidades das políticas públicas setoriais, a participação da sociedade civil e o controle social.

Em seu primeiro número, com produção muito bem alicerçada nos parâmetros de avaliação de pu-



APOSTAR NA
PREMISSA DO
INVESTIMENTO NA
PRIMEIRA INFÂNCIA
TEM IMPACTO NA
DIMINUIÇÃO DA
DESIGUALDADE
SOCIAL EM NOSSO
PAÍS.

blicações científicas, no esmero e cuidado com a publicação, o leitor interessado tem a possibilidade de conhecer o que de real tem sido feito nos territórios, visando impactar o desenvolvimento integral da primeira infância nos vários municípios de alcance do PCF e de outros programas com a mesma finalidade: apostar na premissa do investimento na primeira infância tem impacto na diminuição da desigualdade social em nosso país.

Um pouco de tudo isso está presente nesta publicação inaugural da Revista “Primeira Infância em Foco” em artigos cujos autores vivenciaram e vivem experiências exitosas em programas dedicados ao desenvolvimento integral da primeira infância, que se integram aos relatos do PCF.

A ABPp se orgulha de fazer parte deste momento festivo e almeja vida longa a todas as ações que concretizam nos territórios o atendimento intersetorial e a promoção do desenvolvimento na primeira infância em atitudes concretas e preventivas de um futuro melhor para as crianças em nosso país.

Vida longa à Revista “Primeira Infância em Foco”.

Associação Brasileira de Psicopedagogia
Gestão 2020-2022



SUMÁRIO

- 1 PRIMEIRA INFÂNCIA: COMO ATUAR NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 0 A 36 MESES E COMO ESSE TRABALHO IMPACTA A ECONOMIA DO MUNICÍPIO A LONGO PRAZO..... 13
Karina de Melo Ferreira

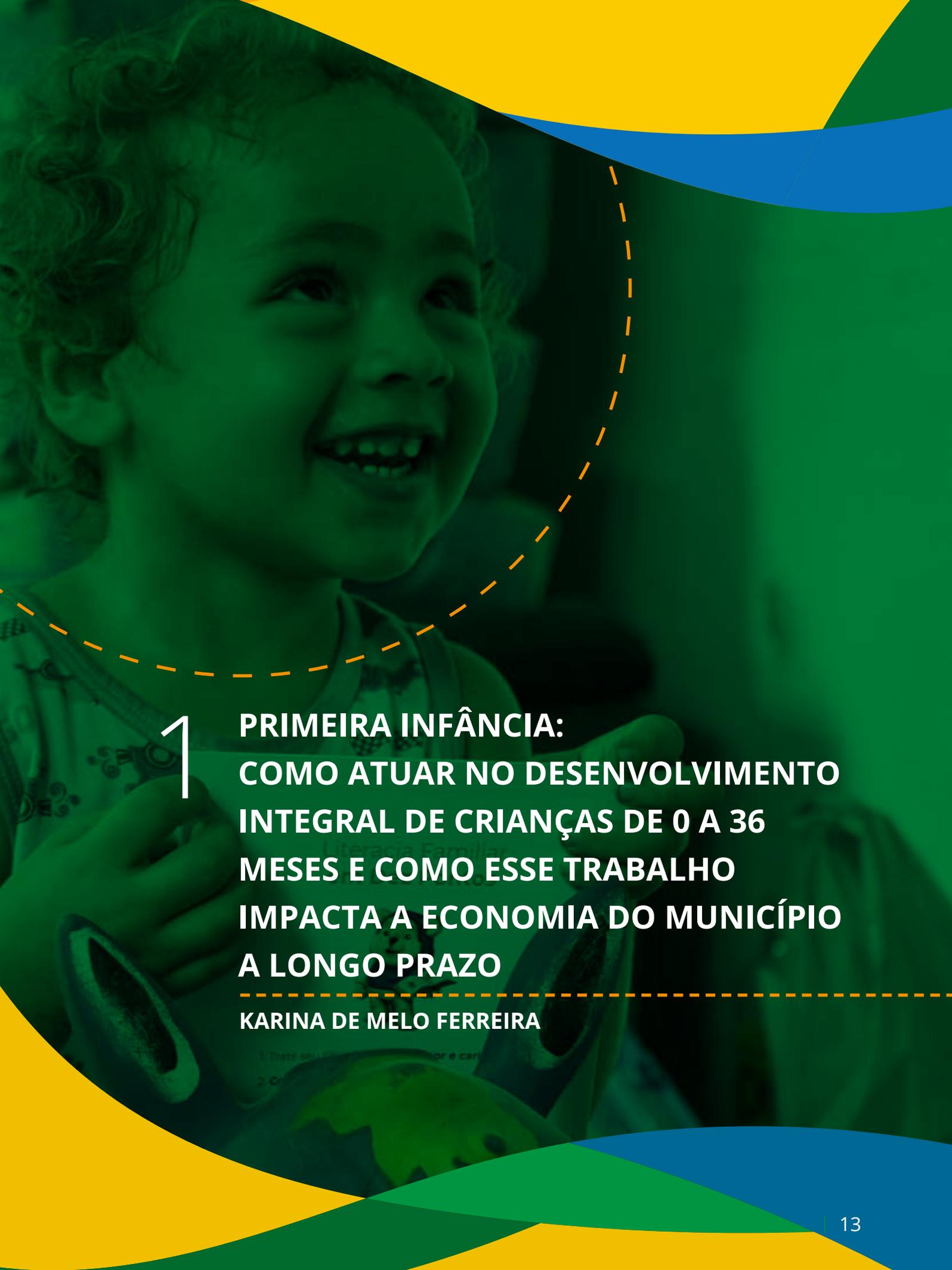
- 2 A INTERSETORIALIDADE EM FOCO: A EXPERIÊNCIA DO CEARÁ NA ELABORAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA..... 25
Silvana de Matos Brito Simões
Raimundo Benone de Araújo Pedrosa Filho
Mariana Rodrigues Loiola
Keren Hapuk Alves e Freitas Pinheiro

- 3 PRIMEIRA INFÂNCIA EM LIBRAS: RELATO DE EXPERIÊNCIA 39
Janessa Ebling Farinha
Leandra Alves Diehl
Jéssica de Almeida Toller

- 4 SUPERANDO DESAFIOS E CONSTRUINDO POSSIBILIDADES: BOAS PRÁTICAS QUE GARANTEM O CUIDADO NA PRIMEIRA INFÂNCIA..... 49
Maisa da Silva Oliveira

- 5 A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA NA PROTEÇÃO AS CRIANÇAS E O PAPEL DO ASSISTENTE SOCIAL NA DEFESA DOS DIREITOS: UMA VIVÊNCIA NO CENTRO EDUCACIONAL DOM BOSCO - CEDB EM NATAL/RN 60
Clara Claydza C. de Araújo

- 6 PRÁTICAS DO PROGRAMA PRIMEIRA INFÂNCIA NO SUAS/
CRIANÇA FELIZ NA UNIDADE DE ACOLHIMENTO:
A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO AO DESENVOLVIMENTO
DAS CRIANÇAS EM ACOLHIMENTO E DO
FORTALECIMENTO DOS VÍNCULOS ENTRE
ELAS E AS CUIDADORAS..... 75
Maria Clarisse Souza Silva
Danielly Rodrigues da Silva Evangelista
- 7 A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS
ADAPTADOS PARA CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA VISUAL 89
Priscilla Ferreira de Castro
Angiele dos Santos Lopes
- 8 ESTRATÉGIAS DE ESTIMULAÇÃO AO
DESENVOLVIMENTO NEUROPSICOMOTOR
EM CRIANÇAS COM SÍNDROME CONGÊNITA
DO ZIKA VÍRUS..... 104
Rebeca Macedo Almeida
Beatriz Cassimiro Leandro
Milena Lindoso Sá Coutinho
- 9 PSICOPEDAGOGIA E AUTISMO: A FUNÇÃO DO
PSICOPEDAGOGO, DA ESCOLA E DA FAMÍLIA
NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL..... 116
Paulo Ricardo Silva Lima
Leidijane de Carvalho Lessa
Priscilla Ferreira de Castro



1

**PRIMEIRA INFÂNCIA:
COMO ATUAR NO DESENVOLVIMENTO
INTEGRAL DE CRIANÇAS DE 0 A 36
MESES E COMO ESSE TRABALHO
IMPACTA A ECONOMIA DO MUNICÍPIO
A LONGO PRAZO**

KARINA DE MELO FERREIRA

Resumo

O presente trabalho tem por base responder às seguintes questões: Como atuar no desenvolvimento de crianças de 0 a 36 meses e como esse trabalho impacta a economia do município a longo prazo? Através de pesquisas, estudos e experiências práticas, foi constatada a importância dos estímulos no processo de aprendizagem da criança, a forma com que ela enxerga o mundo e os resultados alcançados por crianças que são inseridas em ambientes acolhedores e com maiores oportunidades de desenvolvimento.

Palavras-chave: Infância; Desenvolvimento; Estímulos.

1. Introdução

A Primeira Infância é uma fase de descobertas, aprendizado e desenvolvimento. Dos 0 aos 3 anos, é o período que o ser humano mais se desenvolve, pois, aprende a falar, andar, controlar suas emoções, entre outras funções. Estudos como: A Afetividade e a construção da Psicogenética de Henri Wallon e a Teoria Sociocultural de Lev Vygotsky, comprovam que o cuidado, o afeto e a interação, aceleram esse processo de desenvolvimento, aumentando o potencial de aprendizagem da criança.

Para Wallon, “a dimensão afetiva ocupa lugar central, tanto do ponto de vista da construção da pessoa quanto do conhecimento”. Para ele, a emoção, uma das dimensões da Afetividade, é instrumento de sobrevivência inerente ao homem, é “fundamentalmente social” e “constitui também uma conduta com profundas raízes na vida orgânica”. (DANTAS 1992 pag.85)

Além do afeto e dos cuidados, estímulos corretos, a interação com outras pessoas e a cultura, são fundamentais para o desenvolvimento da criança, especialmente em seu aprendizado, é o que o psicólogo Lev Vygotsky, um importante pensador, relata em sua Teoria Sociocultural.

“Segundo Vygotsky, adultos ou pares mais avançados devem ajudar a dirigir e organizar o aprendizado de uma criança. Essa orientação é mais eficaz para ajudar as crianças a atravessarem a zona de desenvolvimento proximal (ZDP), que é o espaço psicológico imaginário entre o que as crianças são capazes de fazer e o que poderiam realizar com o auxílio de outra pessoa. No decorrer do tempo, à medida que as habilidades de uma criança aumentam, a responsabilidade pelo direcionamento e monitoramento da aprendizagem gradualmente passa do adulto para a criança – por exemplo, quando um adulto ensina uma criança a flutuar, o adulto primeiramente apoia a criança na água e depois a solta de forma gradual à proporção que o corpo relaxe em uma posição horizontal. Esse apoio temporário que pais, professores ou outros dão à criança é conhecido como provisão de andaimes”. (MARTORELL, 2014, p. 33)

Crianças que se desenvolvem plenamente, podem alcançar melhores resultados ao longo de suas vidas.

“Os primeiros anos da vida de uma criança têm um efeito multiplicador. As crianças pequenas que são bem formadas tendem a ter um melhor desempenho na escola e uma probabilidade maior de desenvolver as habilidades de que vão necessitar para competir em uma economia global. Investir na primeira infância é fundamental para o desenvolvimento humano e econômico.” (YOUNG, 2010, p. VI).

Dentro desse contexto, existem programas do Governo Federal, que focam na primeira infância e trabalham suas especificidades. Esses são voltados não só para a criança, mas para a família como um todo, pois é essa família que cuidará da criança e será responsável por seu desenvolvimento. Diante disso, surgem os seguintes questionamentos: Como estimular o desenvolvimento da criança e como tais estímulos impactam positivamente a economia do município a longo prazo?

Para responder ao questionamento, foi fundamental entender como funciona o cérebro da criança, como ela aprende e as respostas que ela dá aos estímulos oferecidos.

2. O desenvolvimento infantil

A Primeira Infância, período que compreende dos 0 aos 6 anos, é uma fase extremamente importante na vida de todos os indivíduos. É nela que se desenvolvem a maioria das habilidades como falar, andar, correr, pular, entre outras. São durante esses primeiros 6 anos que a maior parte do cérebro da criança se desenvolve e ela adquire capacidade para aprender.

No meio acadêmico é disseminado o conceito de “Tábula Rasa” ou “Folha em Branco”. Tal conceito é muitas vezes aceito e defendido por alguns profissionais, mas também é alvo de críticas de outros tantos.

Na antiga Roma, eram usadas tábuas cobertas com uma fina camada de cera, que podiam ser desenhadas com algum objeto de corte, e que voltavam ao estado inicial quando raspadas ou derretidas, tornando-se novamente em tábulas rasas. Partindo desse conhecimento, os filósofos Aristóteles e Alexandre de Afrodísias, utilizaram esse conceito como metáfora para indicar que a consciência humana não possui nenhum conhecimento intato e que estes precisam ser gravados nela.

Tempos mais tarde, o conceito foi aplicado ao intelecto, e utilizado pelo filósofo John Locke, que defendia a ideia de que o ser humano nasce como

uma tábula rasa e é preenchido pelas experiências. Em termos gerais, a ideia é de que o sujeito, ao nascer, por ser totalmente dependente dos pais ou cuidadores, pode ser considerado uma folha em branco, em que os responsáveis por seus cuidados básicos irão transmitir todo conhecimento e aprendizagem para ele, que irá receber tudo de forma passiva.

Todavia, após inúmeros estudos e experiências realizadas, o que pode ser observado é que o bebê não é uma folha em branco, pelo contrário, ele é provido de capacidade para aprender e se desenvolver através de interações.

Partindo de uma perspectiva psicogenética, a teoria de desenvolvimento de Wallon assume que o desenvolvimento da pessoa se faz a partir da interação do potencial genético, típico da espécie, e uma grande variedade de fatores ambientais. O foco da teoria é essa interação da criança com o meio, uma relação complementar entre os fatores orgânicos e socioculturais. (MAHONEY; ALMEIDA, 2005, p. 16).

Tomando por base a teoria de desenvolvimento de Wallon e outros tantos estudos que comprovam essa

ideia, entendemos que o indivíduo se desenvolve através de estímulos e interações com o meio ambiente e por isso essas ações precisam ser entendidas e praticadas.

Desde o primeiro instante de vida a conduta da criança começa a se estruturar em vista de uma situação social de desenvolvimento que circunstancia o processo através do qual ela vai se apropriar dos artefatos materiais e simbólicos presentes no seu grupo cultural. Trata-se de um ente histórico concreto, que vive, elabora, experimenta e significa desde o lugar que ocupa na trama de relações sociais mais amplas que, por sua vez, demarcam as possibilidades para relações sociais mais restritas no âmbito familiar e microgenético (ALVES et al, 2011, p. 248).

2.1. Qual a importância de estimular o desenvolvimento infantil?

Conforme foi citado, a criança se desenvolve através de estímulos e interações com o meio ambiente, e nessas ações o adulto responsável pode atuar para tornar esse processo ainda

melhor. A criança, desde a barriga da sua mãe, está em constante aprendizagem, cada som ou movimento diferente, gera pequenas conexões cerebrais, as chamadas “sinapses”.

Segundo a professora de química, Carolina Batista, “Sinapses são junções entre a terminação de um neurônio e a membrana de outro neurônio. São elas que fazem a conexão entre células vizinhas, dando continuidade à propagação do impulso nervoso por toda a rede neuronal. Os neurônios fazem a comunicação entre os órgãos do corpo e o meio externo, isso acontece através de sinais elétricos. Os impulsos elétricos percorrem toda a extensão do neurônio, indo do corpo celular aos axônios, mas não podem passar de um neurônio a outro. Descoberta esta, feita pelo farmacêutico Henry Dale, em 1914”.

As sinapses são responsáveis pela comunicação do cérebro com o corpo: através delas as informações podem ser recebidas e respondidas pelo sistema nervoso. Por exemplo, quando uma gestante conversa com seu bebê, conexões cerebrais são formadas naquela criança, essas conexões levarão o bebê a informação de que aquela é a voz da sua mãe, e assim, quando nascer, ele reconhecerá a sua voz, pois as conexões formadas (sinapses) não se perdem.

2.2. Como estimular o desenvolvimento infantil?

Ao se constatar a importância dos estímulos no desenvolvimento da criança, é necessário entender como eles são feitos e como a criança responde a esses estímulos. Um ambiente acolhedor, seguro, e um cuidado responsivo são fatores essenciais para um bom desenvolvimento infantil. A criança precisa, além dos cuidados básicos, de afeto e atenção.

A família é fundamental para a existência e sobrevivência de uma criança. Em um curto espaço da infância, a criança nos surpreende pela quantidade de coisas que ela aprende. Quanto maior a quantidade de ofertas disponibilizadas na forma de estímulo mais rapidamente a criança vai se desenvolver. O desenvolvimento humano que acontece ao longo de toda sua vida possibilita que cada novo aprendizado se traduza em uma nova leitura uma visão diferenciada sobre o mesmo objeto. (COPPOLA, 2019, p.91).

A psicanálise afirma que quando a criança se sente segura e amada, ela fica mais aberta a novas descobertas e experiências, o que resultará em um maior potencial de aprendizagem.

Sob a ótica psicanalítica, o ser humano não nasce com um eu (sujeito psíquico) pronto, mas irá constituir-lo a partir de si, e de suas relações sociais e familiares. A criança que foi desejada e investida pelo desejo materno e paterno sentir-se-á amada, sentirá prazer em si própria e, buscará sempre reconhecimento e afeto. A atividade psíquica terá início neste investimento libidinal pelos pais, e pelo prazer que o bebê experimenta em seu próprio corpo. Este eu, que está sendo constituído, busca compreender, ter acesso ao significado e do que ele vivencia. O “eu” deseja então saber, os pais que investem o seu afeto na criança, servem de ligação entre seu psiquismo e o meio psíquico que a rodeia, e proporcional a ela uma auto estima positiva, que a levará a busca do prazer de ouvir e pensar. (PESSOA, 2000, p. 98).

Conversar, ler e cantar são exemplos de atividades importantes que podem e devem ser trabalhadas com as crianças desde a gestação. Essas, além de estimularem o desenvolvimento, fortalecem os vínculos familiares.

Após o nascimento e ao longo dos meses, inúmeras possibilidades surgem para estimular o desenvolvimen-

to da criança. Brincadeiras simples, atividades e jogos ajudam no aprimoramento de diversos aspectos do desenvolvimento, dentre os quais podemos destacar: o cognitivo, o motor, o linguístico e o socioafetivo.

2.3. Exemplos de atividades que estimulam o desenvolvimento

Ao procurar atividades para realizar com as crianças, é fundamental levar em conta sua idade, seu organismo, suas preferências, e assim planejar atividades que sejam divertidas para a criança e que prendam sua atenção. Existem algumas atividades que podem ser feitas com crianças de todas as idades e que são fundamentais no processo de desenvolvimento.

Um exemplo disso são os jogos de imitação. Nessa brincadeira a criança é convidada a imitar os movimentos do líder, o movimento de algum animal ou até mesmo caretas. Uma atividade simples, que pode ser explorada de diversas formas, contribui para o desenvolvimento cognitivo, motor e até mesmo linguístico da criança. Através da imitação, a criança aprende a se comunicar, a se comportar e a fazer tarefas do dia a dia.

Figura 1 - Criança imitando a outra.



Fonte: <https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/jogos/dez-beneficios-dos-jogos-de-mimica-para-as-criancas/>

Outro exemplo interessante de atividade é a “contação” de histórias utilizando objetos. O adulto escolhe um brinquedo ou objeto qualquer e convida a criança para participar da brincadeira. Ele pode inventar uma história e incentivar a criança a dar continuação, isso estimulará sua criatividade e desenvolverá seu cognitivo e linguagem.

“A infância é o tempo de maior criatividade na vida de um ser humano”.

Jean Piaget

Figura 2 - Pai explorando objetos na caixa com a criança.



Fonte: <https://www.mepoenahistoria.com.br/atividades/contacao-de-historia-com-brinquedos-ou-objetos/>

Conversar com a criança também é uma atividade que estimula muito seu desenvolvimento. Ao sentar com a criança, olhá-la nos olhos e oferecer atenção, o adulto está abrindo oportunidades para que ela se expresse, faça novas descobertas e consequentemente se desenvolva. Apesar de simples, é uma atividade que trabalha o desenvolvimento cognitivo, a linguagem e o socioafetivo.

Figura 3 – Pai conversando com filho.



Fonte: https://br.freepik.com/fotos-gratis/pai-negro-e-filho-conversando-no-peitoril-da-janela_4130814.htm

3. Como esse trabalho com as crianças impacta a economia do município a longo prazo?

Após entender um pouco sobre o desenvolvimento infantil, a importância dos estímulos nesse processo e como executá-los, é necessário compreender as respostas que as crianças

dão a esse trabalho e como isso irá impactar a economia a longo prazo.

Quando uma criança tem a oportunidade de crescer em um ambiente seguro e acolhedor, ela se sente motivada a fazer descobertas e explorar o mundo. Essa motivação e os estímulos corretos fazem com que seu cérebro amplie sua capacidade para aprender.

Dessa forma, ao entrar na escola a criança se interessa mais e tem mais potencial para aprender e se dedicar aos estudos, principalmente quando ela percebe que sua família se interessa por suas atividades.

A escola e a família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação do cidadão. Ambas são responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na

escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já, na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (DESSEN; POLONIA, 2007, p. 22).

Com o apoio da família desde o começo da vida e o trabalho dos profissionais na escola, a criança amplia suas chances de sucesso acadêmico, levando-a a melhores oportunidades no mercado de trabalho. Dessa forma, ela poderá ter uma vida financeira melhor, depender menos de auxílios governamentais e contribuir mais com o crescimento da economia.

Tendo em vista o impacto positivo que o desenvolvimento infantil traz ao município a longo prazo, fica evidente a importância de investimentos na primeira infância.

Segundo Young (2010, p. 3):

A importância do desenvolvimento da primeira infância tem sido observada por economistas, cientistas comportamentais, educa-

dores, neurocientistas e biólogos. Fogel, prêmio Nobel de Economia de 1993, declara que a qualidade do desenvolvimento da primeira infância tem um efeito importante sobre a qualidade das populações e influencia os resultados de saúde na vida adulta.

Investimentos em programas que trabalham o desenvolvimento infantil, são rentáveis financeiramente para o município, os estados e os países que os fazem, pois ao oferecerem melhores oportunidades para as crianças se desenvolverem, elas, em contrapartida, contribuem mais com a economia, pois as chances de ingressarem para o mercado de trabalho são bem maiores.

O trabalho inovador do americano James Heckman, vencedor do Nobel de Economia nos anos 2000, mostrou que investimentos na primeira infância, em especial no cuidado de crianças em situação de vulnerabilidade social, têm relativo baixo custo. Já o retorno sobre o investimento varia de 7% a 10% ao ano, com base no aumento da escolaridade e do desempenho profissional, além da redução dos custos com reforço escolar, saúde

e gastos do sistema de justiça penal. (LINHARES, 2021)

Além de crescerem mais saudáveis, motivadas e aptas a aprender, essas crianças têm a oportunidade de diminuir a desigualdade social.

Segundo Myers (2010, p. 282), conforme citado por Schweinhart, (1993):

Os investimentos em Desenvolvimento na Primeira Infância são preventivos e podem reduzir necessidades – e custos – posteriores com programas de bem-estar social, de aceleração da aprendizagem, assistência à saúde, e de serviços judiciais e penais.

Diante dessas informações, podemos entender que, além de aumentarem as oportunidades para a entrada no mercado de trabalho, os investimentos em desenvolvimento na primeira infância reduzem a necessidade de desembolsar recursos posteriores com serviços judiciais, penais, de assistência social, entre outros. Um exemplo de investimento na primeira infância é o Programa Criança Feliz.

4. O programa Criança Feliz

O Programa Criança Feliz foi instituído pelo Decreto n.º 8.869 de 5 de

outubro de 2016, (BRASIL, 2016), pelo Governo Federal. Tem como objetivo promover o desenvolvimento integral infantil e fortalecer os vínculos familiares. O Programa desenvolve-se através de visitas domiciliares, nas quais profissionais devidamente capacitados orientam as famílias sobre cuidados responsivos, a importância do afeto e da interação e sugerem atividades que estimulam o desenvolvimento da criança em todos os âmbitos, tais como: cognitivo, linguístico, motor e socioafetivo. O público do programa é composto por gestantes e crianças de 0 a 36 meses inseridas no Cadastro Único, crianças de 0 a 72 meses beneficiárias do BPC (Benefício de Prestação Continuada) e crianças de 0 a 72 meses afastadas do convívio familiar.

Também é objetivo do Programa, promover a intersetorialidade. Ao executar as visitas, os profissionais encontram demandas de várias áreas, tais como saúde, educação e assistência social, entre outras, e faz-se necessário encaminhar essas demandas para os respectivos setores. A importância dessa intersetorialidade deve-se ao fato de que as famílias precisam ter suas necessidades básicas atendidas para poderem se dedicar ao cuidado de seus filhos e membros. Dessa forma, é imprescindível que o trabalho seja interligado, atuando sempre em conjunto.

Após entender um pouco sobre o desenvolvimento infantil, as ações necessárias para potencializá-lo e seus excelentes resultados, fica notável a importância desse Programa.

5. Considerações finais

Observando um indivíduo desde seu nascimento até a fase adulta, pode-se compreender o quanto a primeira infância é importante, pois é nela que o indivíduo desenvolve suas principais funções, como a fala, o andar e, principalmente, a capacidade de aprender.

Através de estudos, pesquisas e experiências práticas, constatou-se que crianças estimuladas desde o começo da vida desenvolvem mais sua capacidade de aprender, levando-as a obter melhores resultados na escola ao longo de toda a vida, o que, consequente-

mente, lhes abre maiores oportunidades no mercado de trabalho.

Entendido isso, ressalta-se a importância de programas voltados ao desenvolvimento infantil que forneçam essas informações aos cuidadores, estimulem as crianças e trabalhem o fortalecimento dos vínculos familiares entre a criança e os cuidadores. E como exemplo desses programas, destaca-se o Criança Feliz, que tem exatamente esse objetivo.

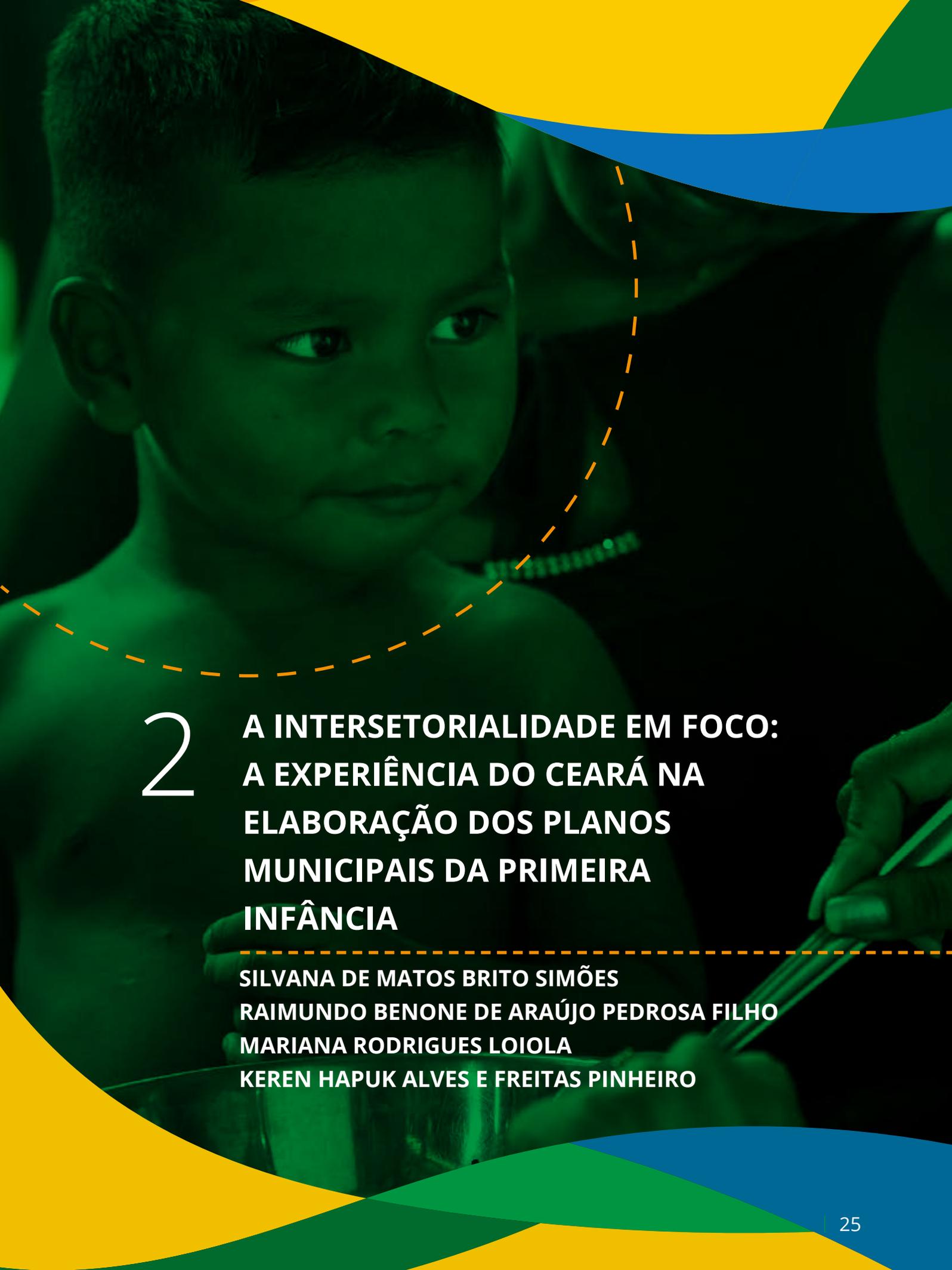
A ciência afirma que crianças que são estimuladas nos primeiros anos de vida e que são bem cuidadas, possuem chances muito maiores de ingressar em uma faculdade e conseguir um bom emprego.

Dessa forma, conclui-se que investir em programas na primeira infância é rentável e trará retornos positivos na economia do município a longo prazo.

6. Referências

- ALVES, S. M.; VIEIRA, M. M. M. **Linguagem, desenvolvimento humano e educação: o foco na educação da infância**. Travessias, Cascavel, v. 4, n. 1, 2000. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3615>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BATISTA, Carolina. **Sinapses**. 2022. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/sinapses/>. Acesso em: 20 abr. 2022.
- BRASIL. **Decreto nº 8.889, de 5 de outubro de 2016**. Institui o Programa Criança Feliz. Brasília, 2016.

- BRASIL. **Promovendo o desenvolvimento na primeira infância: síntese de evidências para políticas de saúde.** Brasília: Ministério da Saúde, 2016.
- COPPOLA, H. L. **Psicologia do desenvolvimento, relações socioafetivas, dinâmica das relações familiares e as implicações na saúde mental.** São Paulo: Pós-Graduação Lato Sensu UNIP, 2019. 123 p.
- DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon.** In LA TAILLE, Yves de. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** Yves de La Taille, Marta Kohl de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Summus, 1992.
- DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. **A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano.** Distrito Federal. Paidéia, v. 17, n 36, p. 21-32, 2007. Disponível em: www.scielo.br/paideia. Acesso em: 1º abr 2019.
- LINHARES, BEATRIZ. **Investir na primeira infância é como uma vacina para o desenvolvimento humano.** 2021. Disponível em: <JORNAL DA USP>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- MAHONEY, A. A. **Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre as questões educacionais.** In: Placco, V. S. (org.) **Psicologia e Educação: revendo contribuições.** São Paulo: Educ, 2005. p. 9-32.
- MARTORELL, GABRIELA. **O desenvolvimento da criança: do nascimento à adolescência.** São Paulo: AMGH, 2014.
- MYERS, Robert G. (org.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano.** São Paulo: The World Bank, 2010.
- PESSOA, V. S. **A Afetividade sob a ótica psicanalítica e piagetiana.** Ciências Humanas, Publicação UEPG, 2000, 8 (1) p. 97-107. Disponível em: www.revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/download/12/9. Acesso em: 20/04/2022
- PIAGET, J. **Criatividade.** In: VASCONCELOS, M. S. (Org.). **Criatividade: psicologia, educação e conhecimento do novo.** São Paulo: Moderna, 2001.
- SCHWEINHART, L., Barnes, H. & Weikart, D. (with W.S. Barnett & A. Epstein), 1993. **Significant benefits. The high/scope perry pré-school study through Age 27.** Ypsilanti, Mich.: High/Scope Press.
- YOUNG, Mary Eming (org.). **Do desenvolvimento da primeira infância ao desenvolvimento humano.** São Paulo: The World Bank, 2010.
- 



2 A INTERSETORIALIDADE EM FOCO: A EXPERIÊNCIA DO CEARÁ NA ELABORAÇÃO DOS PLANOS MUNICIPAIS DA PRIMEIRA INFÂNCIA

SILVANA DE MATOS BRITO SIMÕES
RAIMUNDO BENONE DE ARAÚJO PEDROSA FILHO
MARIANA RODRIGUES LOIOLA
KEREN HAPUK ALVES E FREITAS PINHEIRO

Resumo

O presente artigo objetiva descrever a experiência exitosa do Estado do Ceará, quanto à participação de representantes das Políticas Públicas da Assistência Social, Saúde, Educação, Meio Ambiente, Cultura e demais políticas, que possuem ações, projetos e programas voltados para a Primeira Infância, dos 184 municípios do Estado que integram os Comitês Municipais Intersetoriais da Primeira Infância. Para tanto, foram apresentadas informações acerca dos quatro Encontros Regionalizados que ocorreram de forma virtual e presencial com representantes municipais. Obteve-se uma adesão expressiva por parte dos municípios. A metodologia utilizada neste artigo foi o Relatório de Experiência, que integra o escopo da pesquisa qualitativa, por se tratar de situações que interferem na realidade social dos municípios e por ser uma descrição de ações que ocorreram no decorrer de 2021. Ao final, apresentamos o que foi construído pelos Comitês Municipais após os Encontros, que tiveram avaliação positiva por parte dos próprios participantes. Os municípios produziram Diagnósticos Municipais, Árvores de Desafios e Estratégias da Primeira Infância e o Marco Lógico. Esses instrumentos são importantes ferramentas para a construção dos Planos Municipais da Primeira Infância.

Palavras-chave: Intersetorialidade; Políticas Públicas; Comitês da Primeira Infância; Programa Criança Feliz; Ceará.

1. Introdução

As responsabilidades da Política de Assistência Social em relação à infância precedem a própria Constituição Federal de 1988. Na CF os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à

convivência familiar e comunitária são definidos como dever da família, da sociedade e do Estado, para as crianças (BRASIL, 1988).

Em consonância com a Carta Magna e sua política assistencial, é importante conduzir uma linha do tempo e o marco jurídico que oficializa e fortalece ações em prol da primeira infân-

cia, onde devemos citar o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Marco Legal da Primeira Infância – Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016, e o Pacto Nacional pela Primeira Infância, que foi firmado em 25 de junho de 2019. O Pacto, por sua vez, está alinhado com o Marco Legal da Primeira Infância, e, concomitantemente, reconhecem a necessidade de construir um sistema de justiça mais acessível às crianças.

Por conseguinte, o Governo Federal, por meio da sua política governamental e assistencial, em busca de atender às demandas sociais crescentes por programas voltados à primeira infância, bem como em busca de novos projetos e melhorias para a sociedade, instituiu um programa que visa o desenvolvimento integral das crianças na primeira infância. Tomando como base os resultados de estudos científicos, foi instituído o Programa Criança Feliz / Primeira Infância no SUAS. Esse programa apresenta dois importantes pilares: visitas domiciliares e ações integradas.

Sabendo que a criança é um ser de direito, e em atendimento ao artigo 227 da Constituição Federal, o Programa Criança Feliz / Primeira Infância no SUAS assume um compromisso com os primeiros anos de vida (0 a 6 anos) da criança, pois estímulos no desenvolvi-

mento infantil em suas dimensões são decisivos e apresentam um diferencial para a formação humana.

Um dos objetivos do Programa é a integração das políticas públicas, destacando a atuação dos Comitês Intersetoriais Municipais, visto que a intersectorialidade é uma estratégia onde diferentes setores articulam ações com o dever de um atendimento integral e integrado à criança.

Para Wanderley, Martinelli e Paz (2020, p. 9) a intersectorialidade é uma estratégia de gestões públicas democráticas e tem potencialidade de grandes resultados; os autores afirmam que “o horizonte da intersectorialidade das políticas públicas consubstancia-se na melhora das condições de vida da população, na otimização e utilização dos recursos (financeiros, materiais e humanos) e nos ganhos de escala e de resultados”.

Assim, o Governo do Estado do Ceará, por intermédio da Secretaria da Proteção Social, Justiça, Cidadania, Mulheres e Direitos Humanos – SPS, propôs a ideia de trabalhar intersectorialmente, para fortalecer e orientar os Comitês, com a missão de aprofundar e qualificar a atenção de crianças de 0 a 6 anos. Pensou-se em quais Secretarias e Instituições têm acesso a essas crianças nos diferentes territórios em que elas vivem, tornando imperativo

alcançá-las com ações e serviços desejados, na intenção de garantir todos os direitos da criança atendida.

Com o propósito de alcançar todos os setores que atuam nas políticas para a primeira infância, o Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil do Estado do Ceará, a SPS e o Instituto da Infância – IFAN realizaram o Seminário Intersetorial do Programa Mais Infância Ceará, por meio de 4(quatro) Encontros Regionais dos Comitês Consultivos Intersetoriais das Políticas de Desenvolvimento Infantil no Ceará de sensibilização aos Comitês Municipais Intersetoriais da Primeira Infância, nas 14 regiões de planejamento do Estado, englobando os 184 municípios.

O objetivo deste artigo é apresentar a experiência exitosa do estado do Ceará no fortalecimento da intersectorialidade e na elaboração dos Planos Municipais da Primeira Infância.

2. Metodologia

Esta pesquisa apoia-se em um estudo qualitativo, utilizando o relato de experiência como método adotado. O objeto do estudo que aborda a realidade e as interações dialógicas entre os seres humanos é essencialmente qualitativo, como descreve Minayo (2001, p. 15)

Por fim, é necessário afirmar que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações.

Nesse trabalho utilizamos o relato de experiência como metodologia. De acordo com o documento “Instrutivo para Elaboração de Relato de Experiência” da Universidade Federal de Juiz de Fora (2017, 1)

O relato de experiência é um texto que descreve precisamente uma dada experiência que possa contribuir de forma relevante para sua área de atuação. É a descrição que um autor ou uma equipe fazem de uma vivência profissional tida como exitosa ou não, mas que contribua com a discussão, a troca e a proposição de ideias (...).

Como falado anteriormente, um dos pilares do Programa Criança Feliz é a intersetorialidade das políticas públicas, no entanto, observamos, como profissionais da secretaria estadual, que inúmeros municípios, e por conseguinte seus Comitês, possuem dificuldades para produzir o Plano Municipal para a Primeira Infância. Tendo em mente contribuir com as equipes municipais, a SPS/Coordenação do PCF Estadual, junto com o Comitê Estadual e o IFAN realizaram Encontros Regionalizados.

3. Resultados e discussões

Durante o ano de 2021, foram realizados quatro Encontros, que ocorreram nos meses de abril, agosto, outubro e dezembro. Os três primeiros foram realizados de forma virtual e o quarto ocorreu de forma presencial, no município de Fortaleza. Cada even-

to foi orientado por um instrumental técnico que visava refletir, discutir e elaborar ações voltadas para melhorias nas políticas de primeira infância em todo o território cearense. As ferramentas utilizadas fazem parte de uma metodologia organizada pelo IFAN, com o intuito de, ao final de todo o processo, resultar na elaboração de um Plano Municipal da Primeira Infância em todos os municípios do estado.

A primeira atividade proposta para os Comitês Municipais da Primeira Infância foi a realização de um diagnóstico acerca da situação atual em que o município se encontra, no que tange aos aspectos que atravessam as políticas e ações de primeira infância. A realização de um diagnóstico como primeira parte de um processo que culminará na elaboração de um plano municipal para a primeira infância é de extrema importância, haja vista a necessidade de se conhecer profundamente a realidade de cada cidade, apropriando-se de dados que sinalizam as fragilidades e potencialidades de cada território local e que norteiam o planejamento, as ações e as políticas a serem implementadas para o fortalecimento da assistência a esse público específico.

O instrumento utilizado para o diagnóstico foi encaminhado a todos os membros dos Comitês Municipais.

O levantamento inicia-se pelos dados sociodemográficos, tais como divisão territorial do município, número de localidades/comunidades por distrito, extensão territorial, população estimada e suas especificidades quanto à idade, sexo, raça, moradia, entre outros dados. Além disso, cada área específica – Saúde, Educação, Assistência e Meio Ambiente – realiza seu próprio diagnóstico, para que, assim, concluído todo o processo, o município possa ter uma visão geral acerca de sua realidade.

No questionário de indicadores da Saúde são levantadas informações como quantidade/porcentagem de gestantes com início do pré-natal no 1º trimestre de gravidez, número de unidades de saúde com oferta de serviços obstétricos no município, quantidade/porcentagem de óbitos neonatais do total de nascidos vivos, número de equipes de Saúde da Família, quantidade/porcentagem de crianças com caderneta de saúde em acompanhamento pelas equipes de saúde, entre outros dados.

Sobre as questões da Educação, são averiguados, no questionário de indicadores, dados como número de creches e de estabelecimentos com creches (públicas e privadas), número de matrículas de crianças até 3 anos na modalidade creche, número de ma-

trículas de crianças de 4 e 5 anos e 11 meses na educação infantil, número total de recursos educacionais (biblioteca/sala de estudo, parque infantil e sanitário infantil) em creches no município, números de professores da educação infantil, número de crianças impactadas por programas de educação referente à cultura de sustentabilidade, entre outros dados.

Já em relação à Assistência Social, busca-se saber o número de núcleos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) para crianças de 0 a 6 anos, e número de crianças inseridas nesses SCFV, número de grupos de gestantes acompanhadas pelo serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (Paif), quantidade de crianças de até 6 anos recebendo Benefício de Prestação Continuada (BPC) em relação ao total de crianças residentes no município, número de crianças até 6 anos inseridas no CadÚnico, número de ações de prevenção contra todos os tipos de violência relacionadas à primeira infância realizadas, número de crianças de até 6 anos inseridas em acolhimento institucional, entre outros dados.

Por fim, nas questões relativas ao Meio Ambiente, investigam-se dados como o número de espaços de lazer disponíveis para a primeira infância por localização (parques infantis, brin-

quedotecas, circos, parques de diversão etc.), índice de atendimento urbano de água e energia elétrica com rede de abastecimento, número de pessoas atingidas por desastres ambientais nos últimos 12 meses, entre outros dados.

Após conclusão da etapa do Diagnóstico Municipal da Primeira Infância, foi proposta uma segunda atividade aos Comitês Intersetoriais Municipais, que diz respeito à Árvore de Desafios e Estratégias da Primeira Infância. Nesse instrumento, elaborado pelo IFAN, cada pasta do Comitê deveria, a partir dos dados colhidos no diagnóstico – observando os aspectos de maior fragilidade e deficiência nas políticas –, estabelecer quais são os principais desafios para o município, bem como refletir sobre ações que poderiam ser desenvolvidas para superá-los.

Com a atividade da Árvore os Comitês Intersetoriais tiveram a oportunidade de discutir sobre a realidade do município, visualizando os pontos críticos que precisavam de maior incentivo para a melhoria das políticas de desenvolvimento infantil. Analisando os instrumentais produzidos nessa etapa, observou-se como desafios comuns entre os municípios:

Na Educação, garantia de transporte escolar para crianças de 0 a 6 anos em área rural; espaço adequado para Educação Especial de 0 a 6 anos; am-

pliação da oferta de Educação Infantil na rede pública; evasão escolar na creche e na pré-escola; ampliação dos recursos educacionais (Biblioteca, Sala de estudo, Parque Infantil e Sanitário Infantil) em creches no município; qualificação permanente de profissionais; acessibilidade nas escolas; creches do município com mais tempo ao ar livre para as crianças; atendimento integral das Escolas de Educação Infantil (creche e pré-escola); creches e brinquedotecas na zona rural; programas específicos para cuidado da saúde mental do cuidador, entre outros.

Na área da Saúde, os desafios comuns verificados dizem respeito a cobertura de vacinação; atendimento de saúde bucal para gestantes e crianças de 0 a 6 anos; índice de mortalidade de crianças de 0 a 6 anos por causas externas; dados estatísticos quanto à mortalidade materna; registros da mortalidade infantil indicando as dificuldades no acompanhamento pré-natal e outros fatores; identificação de sinais de violência e depressão; saúde mental de crianças 0 a 6 anos; atendimento de adolescentes; diagnóstico precoce de gestação de alto risco; implementação de grupos de gestantes nas UBS; incentivo a partos normais; atenção à Saúde Auditiva e Visual na primeira infância, entre outros fatores.

Em relação à Assistência Social, observou-se como desafios comuns nos municípios a implantação de grupos do SCFV para crianças de 0 a 6 anos; acompanhamento das famílias com crianças de 0 a 6 anos com deficiência pelo PAIF; priorização do cadastramento no CadÚnico de famílias com crianças de 0 a 6 anos em vulnerabilidade; identificação e subnotificação de violências contra crianças de 0 a 6 anos; aumento da participação das gestantes acompanhadas pelo PAIF nos grupos de gestantes; implantação de grupos intergeracionais no SCFV; Cras na zona rural; Unidades Regionalizadas de Acolhimento; acompanhamento de crianças na primeira infância e gestantes na sede e zona rural do município; ampliação da oferta do Programa Criança Feliz; informação à comunidade sobre os serviços ofertados na Assistência Social; necessidade de ampliação do Serviço de Alta Complexidade, entre outros fatores.

Sobre o Meio Ambiente, os principais desafios encontrados foram ampliação de espaços de lazer oferecidos às crianças/primeira infância; programas de educação ambiental; diversidade das atividades recreativas itinerantes e intersetoriais; aprimoramento do cardápio escolar com variedade de alimentos; aprimoramento dos cuidados nos espaços públicos para a primeira

infância; reconhecimento das áreas de Conservação Ambiental; espaços verdes; quantidade de criança de até 6 anos com obesidade; exposição excessiva das crianças à internet, entre outros aspectos.

Já em relação às estratégias comuns elaboradas, destacaram-se:

Na Saúde, a articulação junto à rede socioassistencial; a realização de ações que visem à prevenção da violência na primeira infância, priorizando as localidades com maior índice de mortalidade por causas externas; a contratação de um pediatra para realização de atendimentos com crianças na primeira infância; a criação da comissão de maus-tratos dentro da área hospitalar; a criação de comissões de saúde para atendimento às famílias nos distritos rurais e na sede municipal; a capacitação de profissionais; a oferta de exames especializados à gestantes de alto risco (ultrassonografia e exames laboratoriais); a ampliação dos atendimentos obstétricos; a busca ativa de gestantes de alto risco; o atendimento periódico de adolescentes nas Unidades Básicas de Saúde – UBS; a cobertura de 100% de equipes de saúde da família e saúde bucal em todo o território municipal; a implantação de grupos de gestantes nas UBS; o atendimento em saúde mental das gestantes antes, durante e após o trabalho de



parto; a participação do pai durante as consultas de pré-natal, dentre outras.

Na área da Educação, as principais estratégias observadas foram promoção da educação em tempo integral para creche e escola, com edificação específica para a zona rural; ampliação do Projeto Cuidando do Cuidador; atendimentos especializados para alunos com necessidades educacionais especiais; realização de ações educativas com pais e mães para ajudar na reeducação alimentar das crianças; ampliação do número de Centros de Educação Infantil – CEI; avaliação contínua das práticas pedagógicas na Educação Infantil; transporte escolar adequado para crianças de 0 a 6 anos; parceria com os Agentes Comunitários de Saúde – ACS; busca ativa de criança em idade escolar para matrículas na educação infantil; orientação aos pais/responsáveis sobre o acompanhamento escolar adequado; formação acadêmica de profissionais dos

distintos setores; formação específica para professores sobre a criança de 0 a 1 ano; implantação de hortas nas escolas e creches; diversificação de brinquedos e jogos expressivos sobre a diversidade étnico-racial para a Educação Infantil; acessibilidade em todas as Unidades de Educação; aquisição de acervo bibliográfico para a primeira infância; espaços abertos nas escolas para atividades recreativas, entre outros aspectos.

Na Assistência Social, as estratégias em destaque dizem respeito, por exemplo, a descentralização dos serviços para a zona rural; atendimento à criança vítima de violências; orientação aos cuidadores(as) sobre os riscos da internet e sobre rotinas adequadas ao desenvolvimento infantil na primeira infância; acesso de crianças beneficiárias de BPC nas unidades escolares; recursos orçamentários para garantir as cestas básicas; mobilização da rede intersetorial para encaminhamentos

das gestantes e suas famílias em situação de vulnerabilidade para grupos de acompanhamento do PAIF; expansão de Cras para zona rural; construção e manutenção de unidades de acolhimento de forma regionalizada e pactuação com bases em critérios de demanda; transporte para a equipe em todo o território municipal, capacitação de profissionais sobre notificação e identificação de sinais de violência; celeridade das licitações; oferta de serviços pela gestão municipal; transporte exclusivo para realização de 100% das visitas domiciliares, entre outras.

Sobre as estratégias propostas na área do Meio Ambiente, destacam-se, por exemplo, a ampliação de equipamentos infantis nas praças e de parques infantis na zona rural; parcerias com a iniciativa privada para atividades culturais e atividades de lazer em praças; conscientização sobre ações que estimulem e despertem a consciência ambiental de nossas crianças; eventos itinerantes, tais como biblioteca literária e atividades infantis intersetoriais – urbano e rural; produção de alimentos de qualidade e segurança alimentar para a primeira infância; sensibilização sobre respeito e dignidade da primeira infância nos espaços públicos com fluxo intenso de pessoas, nas escolas e nas reuniões de pais e mestres; promover visitas com crian-

ças e famílias a áreas de conservação; apresentar a Coordenadoria do Meio Ambiente e suas atribuições no município às demais Secretarias; potencializar os espaços verdes e a arborização nas escolas, nos postos de saúde, nas secretarias, nas praças e em outros espaços para promoção de ações com crianças; atividades recreativas e esportivas nos diversos espaços públicos (urbano e rural) adequado a crianças de 0 a 6 anos; elaboração de instrumentos adequados para informações sobre consumo infantil; identificação de problemas nutricionais da criança, dentre outros.

Finda a etapa da Árvore Municipal para a Primeira Infância, foi proposta a terceira atividade para os Comitês Intersetoriais Municipais: o Marco Lógico. Nesse momento, os municípios deveriam debruçar-se sobre um novo instrumental que tem como foco o detalhamento das ações que haviam sido propostas na atividade anterior. Com o Marco Lógico, cada pasta do Comitê Municipal deveria estabelecer, entre outras coisas, a descrição da ação proposta, seus objetivos, a abrangência territorial da ação (se rural, urbana ou ambos), a periodicidade, a meta a ser alcançada através de um indicador mensurável, o tempo estimado para o alcance da meta, se esta será uma ação realizada apenas por uma pasta ou se

envolverá outras áreas (intersectorial), entre outros aspectos. Dessa forma, foi possível aprofundar e instrumentalizar as ações propostas para melhorias nas políticas de primeira infância nos municípios cearenses, trazendo as ideias para o campo do planejamento, viabilizando suas execuções.

A quarta e última etapa para a elaboração dos Planos Municipais para a Primeira Infância é a construção em si dos Planos. Foi orientado a todos os Comitês que realizassem uma nova reunião de alinhamento para que revisassem as produções referentes às etapas anteriores e, assim, a partir dessa revisão, pudessem estruturar o texto final do Plano. O prazo para a execução final do documento é março de 2022, completando assim um processo que teve duração de um ano para sua formulação.

Ao longo dos quatro Encontros Regionais do Comitê Consultivo Intersectorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil no Ceará com os Comitês Municipais Intersectoriais da Primeira Infância, foram obtidos, dentre os 184 municípios cearenses: 173 Diagnósticos; 151 Árvores das Estratégias e Desafios e 138 Marcos Lógicos. Espera-se que no primeiro trimestre de 2022, todos os municípios cearenses tenham concluído seus Planos Intersectoriais da Primeira Infância.

4. Conclusão

Iniciamos o ano de 2021, por conta da pandemia de Covid-19, com a necessidade de permanência de distanciamento social. Em razão disso, os três primeiros Encontros ocorreram de forma virtual. Já o quarto Encontro ocorreu de forma presencial, no município de Fortaleza, no mês de dezembro de 2021. Nesse evento, os representantes dos Comitês Municipais receberam as últimas orientações para a construção dos Planos Municipais da Primeira Infância.

Tendo por base o recebimento dos produtos encaminhados e a participação dos municípios, consideramos que os Encontros tiveram avaliação positiva. Do mesmo modo, o retorno dado pelos participantes corrobora a percepção estadual.

No decorrer do assessoramento, as gestões municipais sentiram a necessidade de reformular os Comitês Municipais e alterar sua composição, fato também positivo, uma vez que um Comitê articulado e ativo melhora a efetivação e integração do Programa Mais Infância Ceará/Criança Feliz e demais ações intersectoriais voltadas para a primeira infância, o que repercute na vida dos beneficiários, possibilitando melhores condições de vida para eles.

O apoio técnico, além de obrigatório por parte do Estado, é primordial no fortalecimento dos entes colaboradores, e repercute na ampliação da boa execução das políticas públicas e da relação de parceria com organizações da sociedade civil. A contratação do IFAN qualificou o trabalho dos Comitês na elaboração dos Planos, além de dar credibilidade ao que estava sendo executado pelo Ceará, por ser uma instituição renomada nacionalmente na temática tratada.

O papel do Estado, no assessoramento aos municípios, no que diz respeito ao estímulo ao fortalecimento da intersetorialidade, foi cumprido por meio dos Encontros Regionais que proporcionaram trocas de experiências. A ampliação do diálogo, tanto entre os

entes municipais quanto entre Estado e municípios, também fortaleceu o entendimento de que as políticas voltadas à primeira infância receberão maior atenção por parte dos governos municipais.

A decisão política estadual, que prioriza ações voltadas aos primeiros anos de vida, garantiu acompanhamento planejado e sistemático em todo o processo, uma vez que a SPS/Coordenação do Programa Criança Feliz Primeira Infância no Suas, o Mais Infância Ceará e o Comitê Consultivo Intersetorial das Políticas de Desenvolvimento Infantil articularam o assessoramento estadual e estreitaram a distância entre o que é planejado e o que é executado em políticas para a primeira infância.

5. Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 30 dez. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Campus Governador Valadares. **Instrutivo para elaboração de Relato de Experiência**. Disponível em: <https://www.ufjf.br/nutricaoqv/files/2016/03/Orienta%C3%A7%C3%B5es-Elabora%C3%A7%C3%A3o-de-Relato-de-Experi%C3%Aancia.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2022.

- BRASIL. **Marco Legal da Primeira Infância**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 6 jan. 2022.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Pacto Nacional pela Primeira Infância**. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2019/07/f1dd4fde1f5a06dc7445f33717dc6b62.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.
- REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA (RNPI); ANDI COMUNICAÇÃO E DIREITOS. **Plano Nacional Primeira Infância: 2010–2022 | 2020–2030**. 2. ed. rev. e atualiz. Brasília, DF: RNPI; ANDI, 2020.
- WANDERLEY, Mariangela Belfiore; MARTINELLI, Maria Lúcia; PAZ, Rosangela Dias O. da. Intersectorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, p. 7-13, jan./abr. 2020.

6. Anexos

Anexo 1 - Imagem do 4º Encontro Regionalizado:





3

**PRIMEIRA INFÂNCIA
EM LIBRAS: RELATO
DE EXPERIÊNCIA**

**JANESSA EBLING FARINHA
LEANDRA ALVES DIEHL
JÉSSICA DE ALMEIDA TOLLER**

Resumo

O estudo apresenta um relato de experiência sobre o Prêmio Salvador Célia, seu recebimento e a produção do material enviado para participação. A discussão traz o trabalho realizado pelos programas Primeira Infância Melhor (PIM) e Programa Criança Feliz (PCF), no Município de São Pedro do Sul, e sua importância para a vida das crianças atendidas. Também faz uma reflexão sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e sua relevância, que se apresenta como complemento no trabalho realizado. A abordagem eleita para sua realização é a pesquisa qualitativa. Desenvolve sobre a história de pensar o material e todas as etapas participantes de sua realização até o recebimento do prêmio. Mostra conclusões sobre o vínculo criado com as famílias participantes, sua situação social e o reflexo do prêmio para suas vidas.

Palavras-chave: PIM. PCF. Vínculo. LIBRAS e Primeira Infância.

1. Introdução

Neste trabalho, gostaríamos de relatar a experiência de receber o Prêmio Salvador Célia no ano de 2021. Vamos contar aqui a trajetória deste trabalho, desde a sua ideia, até a sua realização e recebimento do prêmio. Além de seu significado para o nosso município, equipe e comunidade participante. O prêmio é uma homenagem ao Dr. Salvador Célia, um psiquiatra infantil que dedicou parte da sua vida a estudar e promover ações de cuidado a bebês e crianças. Suas ideias defendem que uma criança que tem vínculo afetivo seguro, prin-

cipalmente nos primeiros três anos de vida, será mais saudável nas fases seguintes da vida. Segundo Gutfreind *et al.* (2013, p. 98),

As crianças com pais sensíveis e atenciosos estão capacitadas e se desenvolvem ao longo de um caminho saudável. Aquelas com pais insensíveis, que não oferecem respostas e são negligentes, tendem a desenvolver um caminho anormal que, em certo grau, é incompatível com a saúde mental, tornando-as vulneráveis a um colapso caso se deparem com situações adversas.

O prêmio é concedido a Agentes Comunitários de Saúde e a Visitadores dos Programas Primeira Infância Melhor – PIM e, neste ano também, do Programa Criança Feliz – PCF que participarem e obtiverem maior pontuação. Nossa equipe participou na categoria de Visitadores.

Para uma melhor compreensão sobre a importância e o significado desse prêmio para nós, vamos falar um pouco sobre o trabalho realizado pelos Programas PIM e PCF, na cidade de São Pedro do Sul, Rio Grande do Sul.

2. Desenvolvimento

A cidade aderiu aos Programas PCF e PIM no ano de 2017 por intermédio da Secretaria de Desenvolvimento Social. Primeiramente ao PCF, do Governo Federal, com meta pactuada em 100 indivíduos, para promover o desenvolvimento integral na primeira infância e gestação, com o objetivo de fortalecer os vínculos afetivos e a garantia de seus direitos. Em seguida, a Secretaria da Saúde solicitou a reativação do PIM, do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, o município teve o privilégio de contar com os dois Programas. Desde então, ambos vêm trabalhando o fortalecimento de vínculos familiares, da diversidade cultural, da inclusão, além de prevenir a

ocorrência de situações de exclusão e riscos sociais, uma vez que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, artigo 227).

Ainda sobre o trabalho com os estímulos fundamentais, Gutfreind *et al.* (2013, p. 96) trazem:

Percebe-se, assim, a importância de se interagir com o bebê. O cérebro deve ser alimentado não só pelas proteínas, mas pelo estímulo adequado. É por meio da formação do vínculo que o bebê irá se tornar mais competente e saudável. Quando isso não ocorre, como nos casos de negligência emocional, o cérebro passa a ter uma série de funções diminuídas, e o bebê vai ter menos condições de desenvolver empatia, de se vincular e de se tornar resiliente e, em consequên-

cia disso, menos adaptabilidade para os desafios da vida.

Com isso fica evidente a importância do papel dos Programas, uma vez que ambos proporcionam a vinculação das famílias com as políticas públicas, propagando informações e facilitando o acesso aos serviços ofertados e, conseqüentemente, o fortalecimento da cidadania e as competências protetivas das famílias. Tudo isso só é possível através das ações desenvolvidas durante a visita domiciliar realizada pelos visitantes. Para tanto, é importante o reconhecimento e a capacitação desses profissionais.

Como a visita domiciliar constitui estratégia fundamental do Programa Criança Feliz, o conhecimento dos profissionais que atuam no atendimento às famílias sobre a oferta de políticas e serviços da rede, existentes nos territórios, nos campos da assistência social, saúde, cultura, educação e direitos humanos possibilitará o suporte adequado às demandas identificadas (BRASIL, 2019, p. 15).

Desse modo, fica evidente o protagonismo do visitante na comunidade em que atua, uma vez que as famílias depositam confiança e criam laços

afetivos com seus visitantes, reconhecendo-os como referência para o acesso aos direitos junto aos serviços públicos. Para tanto, o trabalho realizado pelos visitantes é primordial para o conhecimento da realidade das famílias e encaminhamentos aos serviços oferecidos, garantindo assim a efetivação de direitos.

Durante as visitas, além das atividades de estímulo à primeira infância, refletimos sobre a importância de reconhecer que somos todos diferentes, devendo respeitar o tempo do desenvolvimento de cada ser em construção e fortalecer suas particularidades, evidenciando suas potencialidades e não reforçando suas dificuldades. E estabelecendo essa relação de convivência, faz-se importante falar sobre ela:

É viver junto a potencialidade, a beleza, o encantamento e a magia que o universo nos oferece com toda a sua complexidade, majestade e grandeza; é saber escutar a mensagem do outro. Conviver implica a aceitação do outro em seu legítimo outro. E isto requer o respeito às diferenças, à diversidade, à multiplicidade e pressupõe a existência de amorosidade, compaixão e solidariedade nas relações com os outros seres (MORAES, 2003, p. 49-50).

Durante esses processos, mostramos para a família como é importante valorizar e comemorar cada pequena conquista e o papel fundamental que o cuidador possui no desenvolvimento da criança. De acordo com o Núcleo Ciência pela Infância (NCPI),

O cuidado cotidiano de crianças pequenas é fundamental para que elas cresçam e se desenvolvam, para ser fisicamente saudáveis, emocionalmente seguras e respeitadas como sujeitos sociais. No processo de desenvolvimento, a criança necessita de interações positivas e de cuidados adequados, desempenhados por pessoas comprometidas com a sua saúde e bem-estar. As experiências do início da vida são de extrema importância para o ser humano e diretamente influenciadas pela qualidade das relações socioafetivas, principalmente pelas interações estabelecidas com seus cuidadores (ABUCHAIM et al., 2016, p. 5).

Desse modo, acreditamos que o lema do Programa Criança Feliz – “Quanto mais cuidado, mais futuro!” – representa a atuação que nossa equipe tem se comprometido a fazer, inclusive com as famílias participantes

do vídeo, tendo em vista que residem em uma localidade com altos índices de violência e miserabilidade, sob julgamentos e descrédito.

O tema para o Prêmio no ano de 2021 foi “Primeira Infância em um Minuto”, no qual visitantes e agentes comunitários de saúde (ACS), de todo o Estado, poderiam submeter seus vídeos, de até um minuto de duração, que tratassem de alguns ou todos os temas descrito no edital: direitos da primeira infância, atendimento às famílias, rede de serviços, cuidado à gestante, segurança alimentar e nutricional, parentalidade, vínculo com as famílias, trabalho em equipe, boas práticas, ludicidade/importância do brincar, saúde, educação, atendimento às famílias durante a pandemia, pessoa com deficiência (PCD), atendimento multidisciplinar, acesso a serviços, convivência familiar/comunitária, integração entre ACS e visitantes, integralidade e cuidado e promoção do desenvolvimento infantil.

No vídeo submetido, as famílias atendidas pela visitadora aparecem sinalizando em Língua Brasileira de Sinais – Libras, a música “Criança é Vida”, interpretada por Toquinho, que traz em sua composição questões de saúde e direitos da criança. O vídeo foi pensado pela visitadora dos Programas em conjunto com a supervisora. Pensando

na infância que queremos: mais inclusiva, com acesso a direitos, estímulos, brincar, saúde, educação. E a letra da música traz todos esses elementos, justificando assim sua escolha. Como consta na descrição do vídeo:

As famílias sinalizam em Língua Brasileira de Sinais a música Criança é Vida, interpretada por Toquinho. A música escolhida traz muitos elementos relacionados à infância e aos direitos dessas crianças e famílias, além de ter um significado especial na letra com relação ao trabalho que realizamos, pois fala sobre saúde, educação, assistência, brincadeira, crescimento e afeto. O vídeo foi pensado para fortalecer o vínculo com essas famílias, exercitar o ato da colaboração e da participação e dar mais visibilidade para a Língua Brasileira de Sinais que, acompanhada de legenda, representa a acessibilidade e a inclusão, temas tão importantes de serem discutidos atualmente (A Primeira Infância em LIBRAS, YouTube, 2021).

A mensagem a ser transmitida é muito importante, não só pela letra da música e seu significado para aquela comunidade, mas também pelo uso

da Libras. Decidimos inserir a Língua na nossa produção devido a todo o significado que ela carrega consigo. “A Libras é a sigla utilizada para designar a língua brasileira de sinais, já que cada país tem sua própria língua, que expressa os elementos culturais daquela comunidade de surdos” (FERNANDES, 2011, p. 82).

É a língua falada pela população surda e é a forma que os surdos têm de se comunicar, fortalecer sua identidade de sujeito surdo e viver em sociedade.

A LIBRAS é uma língua de modalidade visual espacial que, diferentemente das línguas orais auditivas, utiliza-se da visão para sua apropriação e de elementos corporais e faciais e organizados em movimentos no espaço para constituir unidades de sentido, as palavras, ou, como se referem os surdos, os sinais.

Os sinais podem representar qualquer dado da realidade social, não se reduzindo a um simples sistema de gestos naturais, ou mímicas, como pensa a maioria das pessoas. Aliás, esse é o principal mito em relação à língua de sinais, pois, por utilizar as mãos e o corpo na comunicação,

costuma-se compará-la à linguagem gestual, contextual e restrita a referentes concretos, palpáveis, transparentes que tem seu significado facilmente apreendido por quem os observa (FERNANDES, 2011, p. 82).

O objetivo com o vídeo foi dar mais visibilidade para a Língua de Sinais e, por consequência, para a inclusão social de pessoas surdas e com deficiência auditiva, que se comunicam e aprendem usando Libras, uma língua pouco conhecida pela maioria da população ouvinte.

Os participantes do vídeo são as famílias do Loteamento Santo Antônio da cidade de São Pedro do Sul. Elas foram escolhidas como participantes tanto por serem as famílias atendidas pela visitadora, quanto pelo que representam dentro dos Programas PIM e PCF.

Essa comunidade é cercada por estipulação de rótulos e preconceitos por parte das outras regiões da cidade. Por ser composta em sua imensa maioria por famílias marginalizadas e em situação de vulnerabilidade social, a comunidade fica afastada do restante da cidade, tanto fisicamente, quanto socialmente. Há dentro da comunidade grande índice de violência e uso e tráfico de ilícitos, o que contribui para

uma opinião pública dotada de preconceito, que acaba por atingir famílias e crianças que não têm envolvimento com tais atividades.

Estando dentro daquela comunidade, ouvindo suas histórias e conhecendo suas famílias, vimos inúmeras narrativas de força, superação, resiliência, luta, mudança, persistência, garra e força de vontade. Assim, foi pensada uma forma de dar voz a eles, fazê-los aparecer e serem vistos como realmente são. Mostrar seus rostos e suas casas, seu potencial e sua vontade de se mostrar diferente daquilo que tantos pensam deles.

Com a chegada em suas casas para fazer o convite para participar do vídeo, todos, sem exceção, reagiram da melhor forma possível. Felizes em contribuir, realizados em participar e contentes em poder nos ajudar de alguma forma. Nas palavras de alguns deles: “Poder ajudar a quem tanto nos ajuda”.

E então assim foi feito, fomos até suas casas, explicar a ideia e pedir para eles que participassem. Eram sinais simples, então eles aprenderam rapidamente e foi tudo gravado no mesmo dia. Foi um processo rápido, e em uma manhã todo o material necessário para a edição do vídeo já havia sido coletado. Esse último processo levou mais tempo, foi feita a inserção da

música, cortes, legendas, enfim, toda a pré-produção para o resultado final do vídeo.

Não foi necessário nenhum intérprete de Libras, pois ambas as responsáveis pelo vídeo têm um vasto conhecimento sobre Educação de Surdos e Língua de Sinais, visto que a supervisora é formada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a visitadora está concluindo o mesmo curso, também na UFSM. Portanto, foi preciso apenas realizar a tradução da letra da música e realizar a gravação.

O vídeo foi gravado no dia 26 de agosto de 2021, e foi publicado no YouTube e enviado para a comissão organizadora do evento no dia 28 do mesmo mês. Foram meses de espera e expectativa com relação ao resultado, meses pensando se a mensagem havia sido passada.

Até que, no primeiro dia de novembro, a equipe dos Programas estava em reunião no Centro de Referência em Assistência Social (CRAS), inclusive comentando sobre o vídeo e quando será que sairiam os resultados, quando o celular da visitadora começa a tocar, parece piada, mas ela ainda sai da sala para atender brincando: "Agora eu vou atender todas as chamadas de número desconhecido, vai que seja do prêmio". E para a surpresa dela, era

realmente a ligação informando que dentro da Macrorregião Centro-Oeste o vídeo havia vencido a categoria de visitadora.

Ela volta para a sala de reunião com uma expressão que ninguém conseguia decifrar, uma mistura de alegria, surpresa e emoção, e então ela dá a notícia para a supervisora e o restante da equipe. Foi uma euforia tão grande, abraços, pulos, gritos de alegria, risadas e lágrimas de emoção tomaram conta do ambiente naquela manhã. Toda a equipe dos Programas e do CRAS que estavam presentes naquele dia foram inundados por orgulho e emoção.

E, então, chega o dia de viajar para Porto Alegre, RS, e receber o prêmio pela Macrorregião, e também de concorrer ao primeiro lugar dentre os sete vídeos selecionados de visitadoras do Estado. Durante a viagem a expectativa aumentava cada vez mais e a alegria misturada com nervosismo não parava de subir. Chegando no evento, a visitadora foi separada do resto da equipe que a acompanhou: a supervisora e duas representantes do Comitê Gestor.

Durante o evento, todos os vídeos foram apresentados em um telão. Poder visualizar o vídeo daquelas famílias, às vezes tão esquecidas e tão prejudicadas por preconceitos, sendo

apresentado em um telão para que todos pudessem vê-los como realmente são e o que são capazes de fazer, representa uma vitória pessoal e profissional. Um sentimento de missão cumprida.

Então a visitadora foi chamada ao palco para receber o troféu e o certificado pelo primeiro lugar da Macrorregião Centro-Oeste. E permaneceu lá para participar da revelação do primeiro lugar estadual. Dois balões entram em cena no palco, o primeiro é estourado, divulgando o primeiro lugar da categoria Agente Comunitário de Saúde. O segundo balão a ser estourado revelaria o primeiro lugar da categoria de visitadora.

O segundo balão é estourado, fazendo o papel que continha o nome do vencedor cair no chão. E quando o nome é lido, para a mais incrível felicidade, o vídeo havia ganho o primeiro lugar do Prêmio Salvador Célia 2021 no âmbito estadual.

Por isso, o tamanho do significado de trazer este prêmio para a cidade e para a comunidade. Ao saberem da notícia de terem ganhado em primeiro lugar, as famílias sorriram em alegria e transbordaram felicidade. Realizados em fazer parte de algo tão grande e tão positivo, felizes por estarem sendo vistos de uma forma que nunca foram antes, com respeito e ternura.

3. Conclusão

Acreditamos ser essa a verdadeira razão pela qual levantamos e realizamos esse trabalho todo dia. Enxergar o verdadeiro potencial das famílias e crianças que atendemos iluminar aquilo que elas guardam dentro de si e permitir-lhes mostrar aquilo que têm de melhor, longe de qualquer julgamento, criando um vínculo de confiança, afeto e respeito.

Trazer o XI Prêmio Salvador Célia, na Categoria Visitadora, para o nosso município e para a nossa equipe, só nos mostra que o caminho percorrido até aqui foi de muita responsabilidade, afetividade e confiança das famílias. E o quanto elas se sentem à vontade e felizes por nos receberem em suas casas, participando das atividades e promovendo estímulos à primeira infância. Esse reconhecimento estadual através do vídeo é a garantia de que as famílias estão entusiasmadas com o nosso trabalho e integração, uma forma de reconhecimento de toda trajetória da equipe com as famílias e as comunidades do município.

Fica no final de tudo isso uma certeza ainda maior da importância que esses Programas Governamentais de Incentivo à Primeira Infância representam para as comunidades que participam deles. O PIM e o PCF se fazem ex-

tremamente necessários em qualquer ambiente e para qualquer criança, mas principalmente para aquelas em situação de vulnerabilidade.

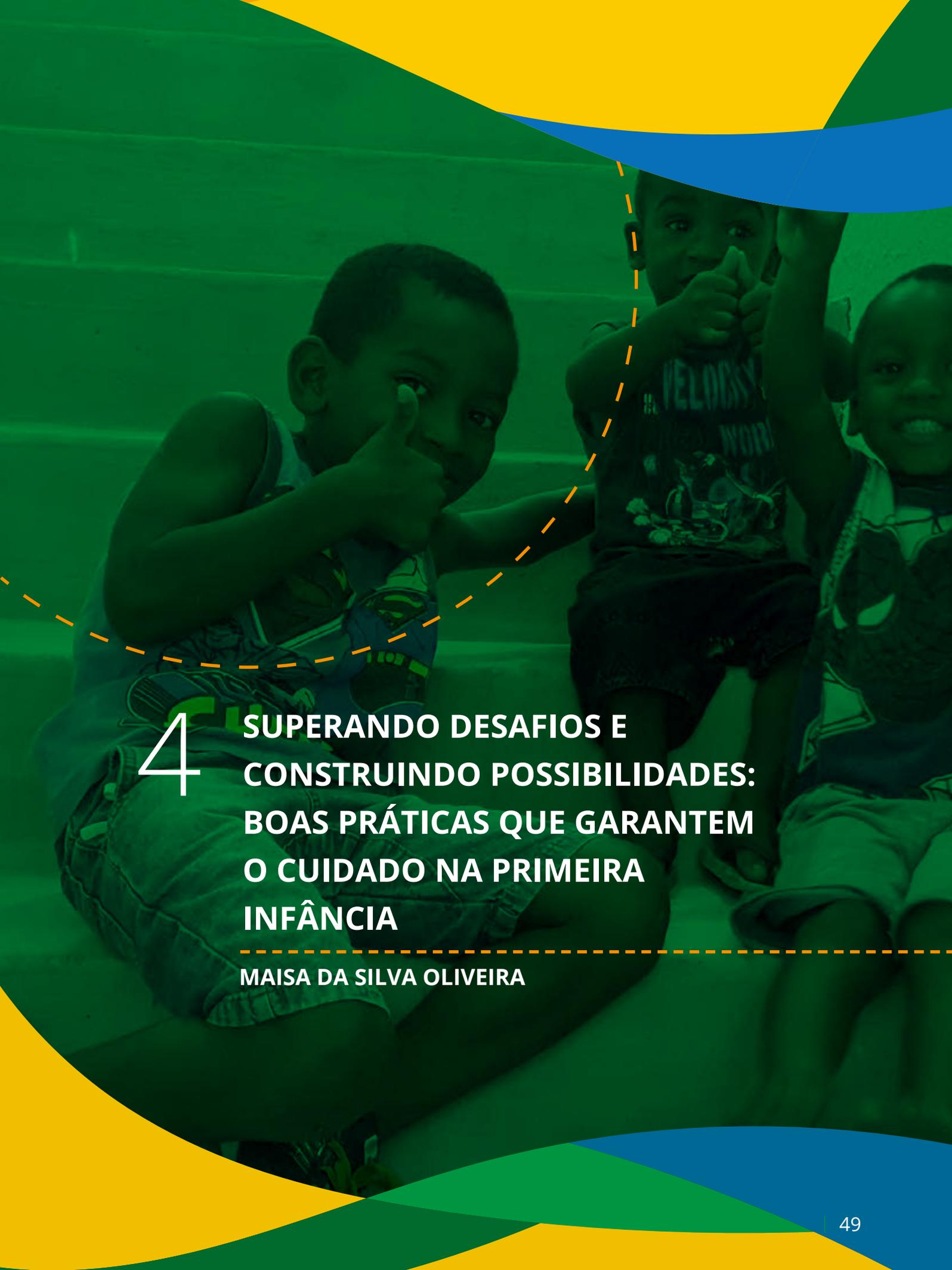
É nessas famílias que os Programas trabalham em sua mais linda totalidade. É nesses ambientes que pode ser vislumbrado o trabalho sendo realizado e tendo efeito quase que instantâneo. São esses Programas que entram dentro dessas casas esquecidas, que se lembram dessas famílias e que pen-

sam nessas crianças que muitas vezes passam despercebidas.

O trabalho de criação e fortalecimento de vínculo realizado dentro dessa comunidade e comprovado pelo vídeo serve de estímulo para dar continuidade aos Programas. Na verdade, os sorrisos, as risadas, os abraços, as palminhas, as danças, os sinais e a alegria dessas famílias, esses sim são os mais verdadeiros estímulos para seguir!

4. Referências

- ABUCHAIM, B. O. et al.. Importância dos vínculos familiares na primeira infância: estudo II. **Núcleo Ciência pela Infância**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal – FMCSV, 2016.
- A PRIMEIRA INFÂNCIA EM LIBRAS. Dirigido por Janessa Ebling Farinha. São Pedro do Sul. YouTube. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P8Xn9552UGk>. Acesso em: 16 dez. 2021.
- BRASIL. **Guia para visita domiciliar**: manual. 1. ed. rev. atual. Brasília: Ministério da Cidadania, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- FERNANDES, S. **Educação de surdos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.
- GUTFREIND, C. et al. **A obra de Salvador Célia**: empatia, utopia e saúde mental das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- MORAES, M. C. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis: Vozes, 2003.



4

**SUPERANDO DESAFIOS E
CONSTRUINDO POSSIBILIDADES:
BOAS PRÁTICAS QUE GARANTEM
O CUIDADO NA PRIMEIRA
INFÂNCIA**

MAISA DA SILVA OLIVEIRA

Resumo

Como sugere a Constituição Federal de 1988 em seu artigo 6º, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância [...]”, e tendo por base prezar e cumprir os direitos sociais, o presente artigo tem como objetivo mostrar a importância do cuidado na primeira infância a partir das metodologias aplicadas pelo Programa Criança Feliz, promovendo o desenvolvimento integral de crianças inseridas em contextos com grande incidência de vulnerabilidade social, com a realização, de forma híbrida, de atividades educativas, sociais e lúdicas. Este trabalho foi fundamentado em ações que facilitam o atendimento e a garantia de direitos de crianças com até 6 anos de idade, sendo elas experiências exitosas, como Correio Feliz, Trilhando Caminhos com a Mamãe e a Estação da Alegria. Para tanto, as ações foram baseadas em estudos de **fontes secundárias, tais** como Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Plano Nacional da Primeira Infância, Pacto Nacional pela Primeira Infância, Marco Legal da Primeira Infância e Decretos n. 8.869 e 9.579, bem como o documentário “O começo da vida” (2016), a experiência de Judit Falk (2004), a análise do filósofo Inglês John Locke (1996), e a interpretação do sociólogo Émile Durkheim (2007). O artigo 227 da CF/1988 estabelece que todas as crianças sejam prioridade absoluta. Por isso é necessário impactar positivamente o desenvolvimento de crianças em seus primeiros anos de vida, abrindo caminho para um futuro com mais perspectivas e equidade.

Palavras-chave: Direitos Sociais. Primeira Infância. Experiências.

1. Introdução

O termo “primeira infância” faz referência ao período do desenvolvimento humano compreendido entre o nascimento até os 6 anos de idade. É o período em que se constroem experiências e descobertas que serão levadas para o resto da vida. Uma primeira infância com cuidados, amor, estímulo e interação pavimentam o caminho para que a criança aproveite todo seu potencial e torne-se um adulto mais saudável e equilibrado. Desse modo, é indispensável que essa compreensão se estenda para a população, visto que essa fase da vida exercerá influência em todas as etapas posteriores que constituem o desenvolvimento humano. Infelizmente, muitos desafios ainda separam as crianças de um ambiente onde todas possam desenvolver o seu potencial e receber o afeto que precisam. Espaços desprotegidos, negligência, desamparo, problemas ambientais, relacionais e biológicos durante a gestação e nos primeiros anos de vida, representam ameaças importantes ao desenvolvimento infantil. Um vínculo saudável entre pais e filhos protege as crianças dos problemas que mais perturbam o seu desenvolvimento, como a violência e a falta de infraestrutura, saúde e educação.

Desse modo, a importância da existência de políticas públicas volta-

das para a primeira infância se justifica pelo fato de possibilitar que a sociedade se engaje e compreenda o seu papel na promoção de mudanças sociais, uma vez que, ao se comprometer a propiciar um presente saudável às suas crianças, consequentemente se estará construindo as condições necessárias para que elas consigam acessar e desfrutar de melhores oportunidades na vida adulta. Mudar a vida de uma criança é transformar o mundo, é construir, no hoje, a sociedade que queremos daqui para frente. Para obter um avanço dessa discussão, conta-se com a contribuição de Judit Falk, que expõe em seus estudos os desafios do cuidado cotidiano do adulto com a criança pequena, dentre os quais ela destaca:

A relação afetiva de qualidade entre o adulto e a criança; o valor da atividade autônoma da criança como motor do seu próprio conhecimento; a regularidade nos fatos, nos espaços e no tempo como base do conhecimento de si próprio e do entorno; a dimensão extraordinária da linguagem como meio de comunicação pessoal; a compreensão inteligente das necessidades da criança e muito mais (FALK, 2004, p. 7).

A orientação é que se tenha um olhar mais atento às crianças, percebendo que elas são capazes de realizar descobertas autônomas mesmo sem que o adulto intervenha. É necessário tratar a criança respeitosamente, dando-lhe a atenção necessária e considerando que são pessoas que estabelecem relações. Manter diálogos com as crianças contribui para o desenvolvimento da linguagem, além de assegurar e reforçar os vínculos afetivos. No entanto, esse reforço só se dá a partir do momento que se entende que cada criança tem suas peculiaridades, e o seu desenvolvimento depende da qualidade da relação no cenário que habita.

Por volta da década de 1940, as crenças afirmavam que o ser humano nascia como uma página em branco em termos de emoções e preferências; Acreditava-se que a criança não compreendia palavras e ações, e que nada nesse período interferiria na fase adulta. O interesse pelo início da vida transformou significativamente o modo de ver e compreender o recém-nascido nos últimos anos, crescendo o investimento na primeira infância. Políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal vêm se desenvolvendo de modo integrado, contribuindo para que as crianças e suas famílias tenham melhores oportunidades no presente

e no futuro. O bebê do século XXI passou a ser percebido como um ser ativo e interativo desde o ventre materno, sendo portador de direitos e criando novos sentidos e realidades.

É a partir dessa perspectiva que o Programa Primeira Infância no SUAS/ Criança Feliz, de caráter intersetorial, vem contribuindo significativamente na promoção do desenvolvimento integral das crianças na primeira infância, considerando sua família e seu contexto de vida. É direcionado também para colher resultados no futuro, e promete ser um marco na luta contra a desigualdade social no Brasil. Ele foi desenvolvido com base em técnicas rigorosas do programa *Care for Child Development* (“Cuidar do Desenvolvimento Infantil”) do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e, para que o Programa seja bem implementado, é fundamental que haja intersectorialidade na prática cotidiana e que essa seja apoiada pelo alinhamento entre as políticas, abrangendo o planejamento, o desenvolvimento e o monitoramento das ações.

Nesse sentido, convém dissertar sobre três experiências exitosas, postas em prática a partir do Programa Criança Feliz, que foram planejadas, organizadas e articuladas como estratégias de políticas de apoio às atividades comunitárias voltadas às crianças

e suas famílias, de modo a garantir tanto eficácia quanto eficiência do sistema descentralizado e participativo da Assistência Social. Tais atividades são: **Correio Feliz** – em que as gestantes mais experientes acompanhadas pelo programa compartilham os desafios e as delícias de ser gestante com as de primeira viagem, através de cartas inseridas no Correio Feliz e repassadas pelas visitadoras do referido programa; **Trilhando Caminhos com a Mãe** – que incentiva as mães a brincar com suas crianças. Na oportunidade, cria-se um circuito de atividades, direcionadas e embasadas nas dimensões Cognitiva, Linguagem, Motora Fina, Motora Grossa e Socioafetiva.

Por fim, a **Estação da Alegria – em cada parada, educação, cultura e cidadania** – que foi motivada pela Pandemia da Covid-19, momento em que o acesso das crianças ao acompanhamento presencial foi interrompido em respeito às medidas sanitárias de prevenção ao contágio, sendo necessário, portanto, aderir ao formato remoto. Entretanto, constatou-se que muitos cuidadores não tinham acesso a celulares, por essa razão, criou-se a Estação da Alegria, em que as atividades eram realizadas de forma itinerante, por meio de uma Kombi, que levava as atividades diretamente aos usuários, especialmente àqueles que não

tinham acesso ao celular. Nessa perspectiva, a Kombi, nomeada de Estação da Alegria, justifica-se pela necessidade de garantir os direitos das crianças por meio do acesso à educação, à cultura e às políticas socioassistenciais. Isso se concretizou através da realização, no formato híbrido, de atividades educativas, sociais, culturais e lúdicas, sobretudo para as crianças que se encontram em situação de exclusão digital para o ensino remoto.

Essas atividades qualificaram o atendimento e o acompanhamento do público alvo do programa nos serviços socioassistenciais, fortalecendo a presença da assistência social nos territórios e a perspectiva da proteção proativa e da prevenção de situações de fragilização de vínculos, de isolamentos e de risco pessoal e social, para além de contribuir na promoção da parentalidade, do desenvolvimento infantil e do fortalecimento de vínculos nos diferentes modelos de atendimento.

2. Metodologia

O presente trabalho fundamenta-se em ideias e pressupostos de teóricos como Judit Falk (2004), o sociólogo Émile Durkheim (2007) e o filósofo John Locke (1996), bem como iniciativas do serviço público, como o Programa Criança Feliz, o qual apre-

senta significativa importância na definição e construção dos cuidados na primeira infância, e em demais ações que facilitam o atendimento e a garantia de direitos das crianças até 6 anos.

Ademais, com o intuito de corroborar tais ideias e pressupostos teóricos, foram consultadas fontes secundárias, tais como: a Constituição Federal de 1988; o Estatuto da Criança e do Adolescente; o Plano Nacional da Primeira Infância; o Pacto Nacional pela Primeira Infância; o Marco Legal da Primeira Infância; os manuais do Programa Criança Feliz; os Decretos n. 8.869 e 9.579; o documentário “O Começo da Vida” (2016), que demonstra o processo de desenvolvimento das crianças, uma vez que já começam a aprender no útero materno; a experiência de Judit Falk (2004), que vê a criança como um sujeito que é capaz de descobrir, fazer e participar mesmo sem a intervenção do adulto; a interpretação de instituição social do sociólogo Émile Durkheim (2007), que na obra *As Regras do Método Sociológico* apresenta a sociedade e suas instituições (família, escola, religião, instituições profissionais) como uma forma de organização que facilita a integração social; e a análise do conceito de *tábula rasa* do filósofo John Locke (1996), que em seu livro *Ensaio*

acerca do Entendimento Humano declara que o ser humano nasce sem conhecimento algum, pois isso só é possível obter ao longo da vida, por meio de experiências.

Outrossim, também foram utilizadas metodologias embasadas em ações lúdicas, educativas e culturais itinerantes, com o fito de encaminhar para matrícula as crianças que estavam fora da escola. Somado a isso, foram realizadas “contações” de histórias, distribuição de livros infantis e distribuição de material didático. A partir dessas ações foi possível identificar e encaminhar algumas crianças e familiares para acompanhamento social, psicológico e psicopedagógico, onde foi permitido acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem nas atividades do projeto.

Dessa maneira, o trabalho desenvolver-se-á a partir do método conceitual-analítico, visto que foram utilizados conceitos e ideias de autores cujos objetivos se assemelham, para a construção de uma análise científica sobre o objeto de estudo. Trata-se de uma pesquisa aplicada, haja vista o fato de ter como objetivo desenvolver métodos que propõem soluções que podem ser inseridas na prática, com um enfoque qualitativo, realizando uma análise crítica sobre as ações consideradas exitosas.

3. Resultados

Os resultados do presente trabalho evidenciaram uma maior adesão das famílias ao Programa Criança Feliz, devido à forma inovadora como passou a ser estimulado o cuidado na primeira infância. Além disso, foi possível perceber que os bebês e as crianças desenvolveram habilidades mais rapidamente do que o esperado. Com isso, a ideia de que são tábulas rasas, como defendeu o filósofo inglês John Locke, em 1996, ao editar seu livro *Ensaio acerca do Entendimento Humano*, foi questionada, pois, para ele, as crianças nascem sem conhecimento algum e todo o processo de conhecimento só é possível através da experiência. O questionamento deu lugar ao entendimento de que é preciso oferecer espaços e oportunidades para que os pequenos mostrem o que já sabem e aprendam ainda mais com os adultos, que são referências em sua comunidade.

Ademais, foi possível mobilizar crianças e famílias para participarem das atividades, nas quais elas tiveram seu desenvolvimento social monitorado ao longo da realização das ações, fortalecendo as competências socioemocionais e os vínculos familiares e comunitários, por meio do acompanhamento familiar, na perspectiva de promoção da educação integral.

4. Discussão acerca do tema e seus desdobramentos sobre a realidade

O artigo se propõe a evidenciar experiências exitosas alcançadas a partir da metodologia aplicada pelo Programa Primeira Infância no SUAS – Criança Feliz, que tem como público prioritário: gestantes, crianças de até 3 (três) anos e suas famílias, crianças de até 6 (seis) anos e suas famílias beneficiárias do BPC, crianças de até 6 (seis) anos afastadas do convívio familiar em razão da aplicação de medida protetiva prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente, e tem como objetivo principal proporcionar o desenvolvimento integral da primeira infância através de estímulos e fortalecimento de vínculos.

Essas ações qualificaram o atendimento e o acompanhamento do público-alvo do programa nos serviços socioassistenciais, fortalecendo a presença da assistência social nos territórios e a perspectiva da proteção proativa e da prevenção de situações de fragilização de vínculos, de isolamentos e de situações de risco pessoal e social. Além de contribuir para a promoção da parentalidade, do desenvolvimento infantil e do fortalecimento de vínculos nos diferentes modelos de atendimento. A seguir, serão evidenciados detalhes concernentes a cada uma delas.

4.1. Correio Feliz

O Correio Feliz viabiliza que as gestantes acompanhadas pelo Programa Criança Feliz há mais tempo compartilhem os desafios e as delícias de ser gestante com as de primeira viagem, por meio de cartas inseridas no Correio Feliz e repassadas pelas visitadoras do referido programa. É uma forma de promover a troca de experiências e informações entre as mulheres, e se apresenta como uma alternativa para

acolher as gestantes, dando amparo emocional.

A partir da troca de experiências, foi possível identificar as necessidades das futuras mães, para que os profissionais da rede intersetorial conseguissem orientá-las acerca das modificações e dos desconfortos da gestação, bem como a respeito da alimentação, do trabalho e dos tipos de parto, de ser mãe, dos cuidados com a criança pequena, do trabalho corporal na gravidez, no parto e pós-parto, entre outras.



4.2. Trilhando caminhos com a mamãe

Esta estratégia se iniciou na semana do bebê e teve como intuito incentivar as mães a brincar com suas crianças. Na oportunidade, os bebês percorreram um circuito de atividades,

sendo conduzidos e estimulados pela mamãe, com orientação de uma visitadora do Programa. As atividades propostas, da largada até a chegada, têm em vista promover o desenvolvimento de habilidades motoras, psicomotricidade, percepção sensorial, raciocínio, interação e afetividade.



4.3. Estação da Alegria: promovendo educação, cultura e cidadania em cada parada

As atividades desta ação foram realizadas de forma itinerante, por meio de uma Kombi, e foram motivadas pela Pandemia do Covid-19, momento em que o acesso a muitas crianças ficou mais difícil, e o seu acompanhamento tornou-se um desafio sem precedentes, visto que, para além da calamidade pública, as famílias nas quais as

crianças estavam inseridas passavam por um período de intensificação das vulnerabilidades, uma vez que o índice de desemprego, a fome e as agressões aumentaram significativamente. Desse modo, a Kombi, nomeada de Estação da Alegria, justificou-se em razão da necessidade de garantir os direitos das crianças no acesso à educação, à cultura e às políticas socioassistenciais. Com a realização, de forma híbrida, de atividades educativas, sociais, culturais e lúdicas, sobretudo, para as crianças que se encontravam em situa-

ção de exclusão digital para o acompanhamento remoto, as visitadoras do Programa Criança Feliz, bem como os técnicos dos CRAS levavam até os do-

micílios atividades direcionadas a cada criança, visando enaltecer as potencialidades e identificar as necessidades de cada contexto familiar.



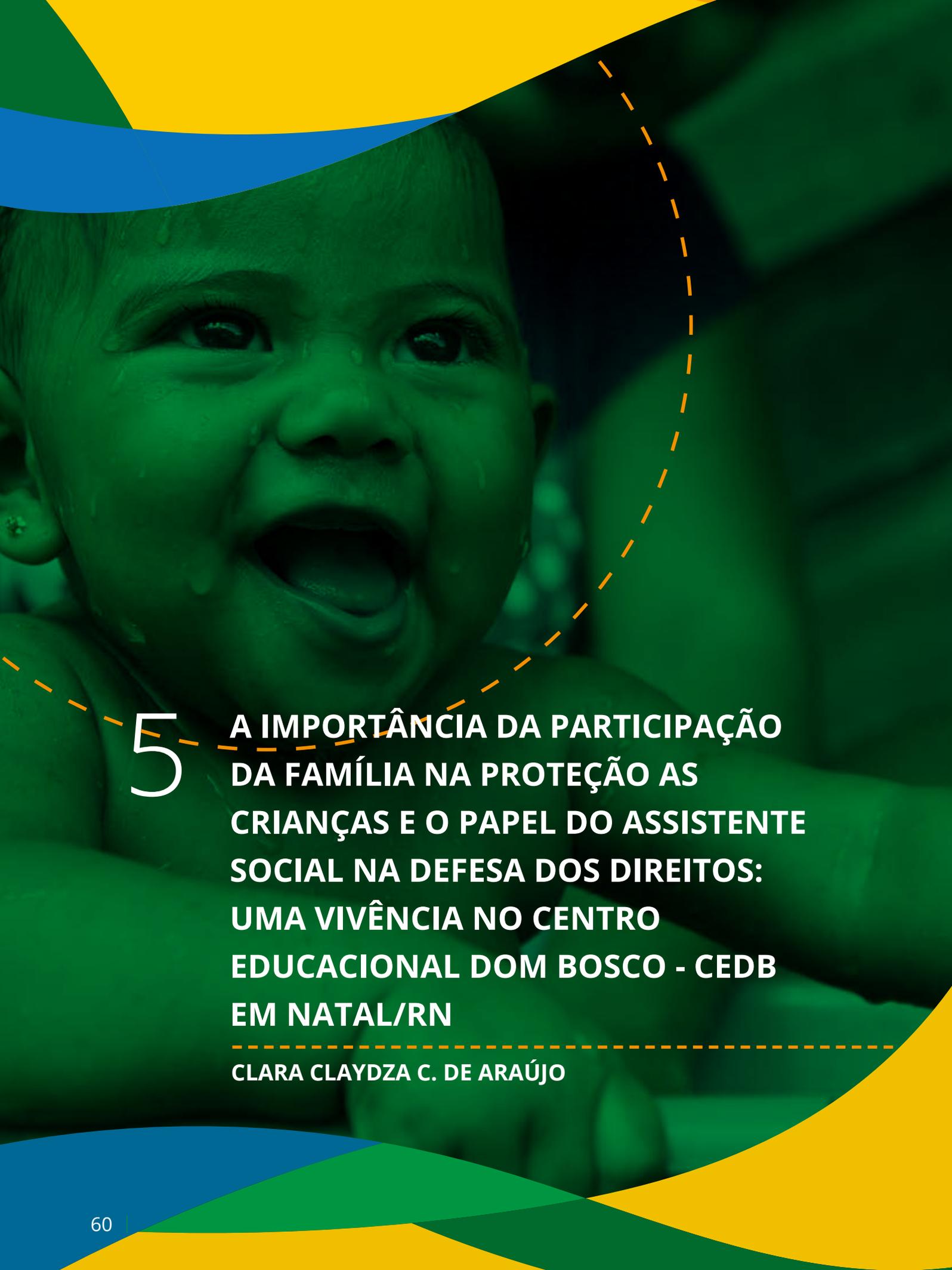
5. Conclusão

À luz das considerações apresentadas, fica nítido que é preciso solidificar as políticas públicas para que a exclusão social seja combatida, e as crianças e suas famílias tenham o suporte necessário para que consigam sair de situações de risco e vulnerabilidade social. Quando a sociedade, em sua totalidade, se abre para atender à diversidade existente no mundo, dá-se a possibilidade de ocorrer a valorização do outro, a inserção de saberes e o reconhecimento das inteligências múltiplas, fazendo com que a autonomia seja incentivada.

Somado a isso é imprescindível garantir a proteção à maternidade e à infância, mediante ações conjugadas entre o município, a família e a sociedade civil organizada, assegurando o acesso à materialização da educação de qualidade e à proteção social, de modo que favoreça o desenvolvimento integral das crianças, e visando proporcionar uma atuação mais participativa para tomada de decisões, possibilitando o protagonismo nas relações sociais, viabilizando o diálogo com a gestão pública e desenvolvendo as competências socioemocionais.

6. Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 5 out. 1988. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 13 dez. 2021.
- _____. **Decreto n. 8.869, de 5 de outubro de 2016**. Instituiu o Programa Criança Feliz. [Revogado pelo Decreto 9.579, de 22 de novembro de 2018.] Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/decreto/d8869.htm. Acesso em: 10 dez. 2021.
- _____. **Decreto n. 9.579, de 22 de novembro de 2018**. Publicado no DOU em 23 nov. 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Decreto/D9579.htm#art126. Acesso em: 10 dez. 2021.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**: Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 15 dez. 2021.
- _____. **Lei n. 13.257, de 8 de março de 2016**. Dispõe sobre as Políticas Públicas para a Primeira Infância e altera a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), [...]. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Pacto Nacional pela Primeira Infância**. Publicado em 11 abr. 2019. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/programas-e-aco/es/pacto-nacional-pela-primeira-infancia/>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- DURKHEIM, É. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- FALK, J. (org.). **Educar os três primeiros anos: a experiência de Lóczy**. Tradução de Suely Amaral Mello. Araraquara: JM Editora, 2004.
- LOCKE, J. **An essay concerning human understanding**. Kenneth P. Winkler (ed.). Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company, 1996. p. 33-36.
- O COMEÇO da vida. Direção: Estela Renner. Produção: Estela Renner, Marcos Nisti, Luana Lobo. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2016. 1 DVD (90 min).
- REDE NACIONAL PRIMEIRA INFÂNCIA. **Plano Nacional pela Primeira Infância: 2010-2022 – 2020-2030**. Brasília, DF: 20 jun. 2020. Disponível em: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2020/10/PNPI.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.



5

**A IMPORTÂNCIA DA PARTICIPAÇÃO
DA FAMÍLIA NA PROTEÇÃO AS
CRIANÇAS E O PAPEL DO ASSISTENTE
SOCIAL NA DEFESA DOS DIREITOS:
UMA VIVÊNCIA NO CENTRO
EDUCACIONAL DOM BOSCO - CEDB
EM NATAL/RN**

CLARA CLAYDZA C. DE ARAÚJO

RESUMO

O presente artigo objetiva refletir sobre a temática da importância da participação da família na proteção das crianças, mais precisamente no que se refere aos avanços nas Políticas Públicas voltadas para o atendimento de crianças e adolescentes e o Assistente Social enquanto mediador das políticas que compõe a rede socioassistencial para promover os direitos sociais. Desse modo, parte da vivência de Estágio Supervisionado em Serviço Social no Centro Educacional Dom Bosco – CEDB, que trabalha na perspectiva do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos - SCFV, sendo ele um dos serviços que faz parte da Proteção Social Básica articulada com o Centro de Referência e Assistência Social - CRAS. Para tal, o decurso metodológico percorre as pesquisas bibliográficas e documentais, contando ainda com o projeto de pesquisa e o projeto de intervenção que teve por objetivo identificar quais os tipos de violações atendidos no CEDB e socializar qual a função do SCFV e a importância do Assistente Social na luta contra violações de direitos. A contribuição do estudo vem reiterar a importância o fazer profissional na defesa dos direitos sociais das crianças e dos adolescentes articulando esses esclarecimentos à valorização da rede socioassistencial para que seus direitos garantidos pelo Estado sejam respeitados, efetivando a Justiça, equidade e prioridade, bem como a valorização da família nesse processo de promover a proteção a esses sujeitos.

Palavras-Chave: Política de Assistência Social. Família. Criança e Adolescente.

1. Introdução

Este artigo foi desenvolvido a partir da pesquisa realizada para o Trabalho de Conclusão do Curso de Serviço Social, o qual traz como reflexão a importância da família na proteção as crianças e o

papel do assistente social na garantia de direitos no CEDB. Desse modo, esse trabalho teve como objetivo analisar a importância da participação da família junto ao Serviço Social em ações integradas para concretização das políticas públicas de proteção às crianças.

Dessa maneira, o primeiro tópico aborda a importância da família enquanto alicerce na garantia de direitos das crianças e adolescentes e fala sobre o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), que é da proteção social básica, que constitui uma importante ferramenta da rede socioassistencial. Além disso, aborda sobre o projeto de pesquisa realizado durante o Estágio Supervisionado no CEDB, que teve como intuito investigar quais os tipos de violações atendidas na instituição bem como, buscou identificar qual o papel do serviço social mediante essas demandas, no fortalecimento dos vínculos.

Por fim, é discorrido acerca do fazer profissional do Assistente Social sob as análises das intervenções aplicadas, sendo a primeira sobre “O papel e a importância do SCFV” e a segunda sobre “O papel do Assistente Social na luta contra as violações de direito”.

2. O papel da família no combate as violações de direitos e as ações integradas do SCFV

A família desde os primórdios da sociedade é tida como a célula básica de toda a estrutura social. É por meio dela que o indivíduo chega a convivência social e por isso ela tem grande

importância na formação e desenvolvimento completo dos indivíduos e das relações sociais.

Desse modo, segundo Bruschini (1979) etimologicamente, o termo família vem do latim “Famulus” que designava na Roma antiga o grupo de pessoas que viviam numa mesma casa, sendo todos descendentes consanguíneos entre si e vivendo sob a autoridade de um chefe familiar em comum. De acordo com o mesmo autor, podemos dizer que família é composta por um microsistema social, formado por um grupo de indivíduos que têm um papel atribuído para si dentro do sistema familiar. Nesse sentido, a família possui diversos papéis na vida do indivíduo, quais sejam: o cuidado, a proteção e a educação do indivíduo em formação, com vistas a garantir o seu melhor desenvolvimento.

No mesmo sentido explica Carvalho (2000), que o modelo da família patriarcal, considerada como modelo tradicional, marcada pela figura do pai como chefe de família e na qual a mãe é responsável pelos afazeres domésticos e pela educação dos filhos, haja vista que ainda o escolhido pela mídia e pela sociedade em geral como o ideal de família.

A legislação brasileira trouxe a família como núcleo da sociedade, de

modo a buscar a sua proteção e amparo estabelecidos por meio da Constituição Federal de 1988, do Código Civil, do Estatuto da Criança e do Adolescente e outros. O Artigo 226 da Constituição Federal de 1988, por exemplo, traz o conceito de família enquanto base da sociedade (BRASIL,1988). Diante disto, é dever primordial do Estado promover e assegurar a proteção à família, sendo um espaço de agregação e socialização, pois, de acordo com Kaloustian (2005), é o local na qual o indivíduo tem suas primeiras vivências em coletividade, com a finalidade de formação e proteção dos filhos e demais membros.

Nesse aspecto, Mito (1997, p.120) conceitua a família como “núcleo de pessoas que convivem em determinado lugar, durante um lapso de tempo mais ou menos longo e que se acham unidas, ou não, por laços sanguíneos”. Assim, a família torna-se uma entidade de suma importância, mas, que sofre grande influência dos fatores externos, e, portanto, sofre modificações ao longo do tempo. Dessa forma, para compreender o conceito de família é necessário compreender os diversos modelos e os diferentes papéis desempenhados ao longo da história.

Segundo Henriques, Carneiro e Magalhães (2006) existem três tipos básicos de família, quais sejam: a famí-

lia tradicional, composta por pai, mãe e filhos, na qual a autoridade paterna é característica, por isso pode ser também chamada de família patriarcal; a família moderna, marcada pelo individualismo, bem como a família pluralista, caracterizada pelo surgimento de novos arranjos familiares, sendo composta por laços mais flexíveis e igualitários.

Conforme Oliveira (2012), a família nuclear ou patriarcal, surgiu em meados do século XVIII, composta basicamente por: Pai, Mãe e filhos, na qual o pai era o provedor e a mãe a responsável por cuidar dos filhos e do lar. Corrêa (1982) leciona que a família nuclear ou patriarcal é ainda tida como a mais representativa no Brasil, sendo considerada um modelo. Entretanto, as diversas mudanças nos fatores sociais influenciaram também a mudança no contexto familiar e seus modelos ao longo dos séculos.

Dessa forma, já em meados do século XIX, com as mudanças do modo produção em consonância com o crescimento da atividade industrial, a família nuclear patriarcal deu lugar ao surgimento da família proletária ou família moderna, que trouxe uma gama de novos valores, hábitos e comportamentos, juntamente com os conceitos de liberdade individual e o consumismo materialista.

A industrialização acarretou o fim dessa concepção familiar. A indústria retirou da família a função de fator de produção e, conseqüentemente, a autoridade do chefe sobre os demais membros. O homem passa a trabalhar nas fábricas. E a mulher, ingressa no mercado de trabalho, com o fim de ajudar no sustento da família, causando profundas transformações na hierarquia familiar, pois começa a surgir os ideais da igualdade de direitos, advindos da Declaração Universal dos Direitos do Homem. Outro ponto significativo é que as famílias, antes numerosas, se restringem devido ao controle de natalidade e também pelas péssimas condições de vida. (SANTOS; SANTOS, 2009, p.06).

Desse modo, podemos perceber que o eixo familiar girava em torno da sociedade rural patriarcal e da família nuclear e aos poucos ocorre a ruptura dessa sociedade, para dar lugar à sociedade globalizada e altamente consumista e individualista.

Na verdade, as conquistas que mudaram a fase da questão familiar na Constituição foram apresentadas pelos movimentos em favor da mulher e as forças aglu-

tinadas sob a bandeira da promoção e defesa dos direitos da criança e do adolescente. A nova definição constitucional de família, tornando-a mais inclusiva e sem preconceitos; a igualdade de direitos e deveres entre homens e mulheres na sociedade conjugal; a consagração do divórcio; a afirmação do planejamento familiar como livre decisão do casal; e a previsão da criação de mecanismos para coibir a violência no interior da família são o resultado das lutas feministas junto ao legislador constituinte (KALOUS-TIAN, 2005, p. 21).

O modelo de família moderna surge a partir do grande número de migrações das famílias camponesas para áreas urbanas, dada a grande necessidade de mão de obra, fato que levou também ao empenho de todos para o trabalho, todos os membros da família trabalhavam, até mesmo as crianças que, posteriormente, se consolidaria com as melhorias na profissionalização dos operários, acarretando diversas mudanças no estilo de vida das famílias, fazendo surgir distinção entre os papéis nela desempenhados. Assim, a mulher retorna ao cuidado dos filhos e o homem prossegue trabalhando nas

fábricas. O que culminou no aumento da autoridade paterna e no conservadorismo (GOLDANI, 2002).

Goldani (2002) explica que na década de 1960, com o aparecimento da pílula anticoncepcional e a possibilidade do planejamento familiar, ampliaram-se as possibilidades de a mulher participar em sociedade. Esse fator aliado ao ingresso da mulher no mercado de trabalho. Diante disso, cada vez mais mulheres passavam a ter o papel de provedora da família, e no final do século a mulher assumiu multitarefas, assumindo o desafio de cuidar e prover a sua família.

Assim, ao longo da história, a família vai se moldando de acordo com as relações sociais da qual participa e sofre a influência do contexto político-econômico e cultural, até chegar no modelo atual. Sendo assim, percebe-se que a Constituição Federal de 1988, dá suporte para diversas mudanças no contexto familiar, propiciando a formação de novos arranjos familiares. Fatores que tornam mais evidente a perda do poder antes mantido pela religião na formação da família.

Essa mudança de estrutura na família abriu espaço para o idealismo de igualdade entre os membros da família, de modo que o homem pudesse participar mais da educação dos filhos, o que segundo Carvalho (2000) favo-

rece a qualidade de vida da mulher e da prole, pois podem contar com a participação ativa do homem. Isso dá abertura a novos arranjos familiares, e conseqüentemente, ao aparecimento da família pluralista, diante das novas ideias e novas vivências, trazendo diferentes estruturas familiares e novos arranjos que ocorrem a partir da família contemporânea. Neste contexto, os diversos arranjos que a família compõe são interligados a dinâmica econômica, política e social na qual está inserida o que traz diversas nuances quanto a instituição dos modelos de família ao longo do tempo (KALOUSTAIN, 2005).

Os papéis sociais exercidos por seus membros, portanto, foram sendo modificados, influenciados pelo processo de reestruturação do mercado. Como sabemos, a família desempenha diferentes papéis na sociedade quanto à divisão do trabalho, o suporte e proteção integral a seus membros. As mudanças que ocorreram em sociedade e nas relações afetam a dinâmica familiar, especialmente quando se trata de famílias pobres. Que são mais vulneráveis as dificuldades do cotidiano. Daí a importância das intervenções realizadas pelo Serviço Social no ambiente familiar, nas áreas de cuidado, proteção e educação das crianças e adolescentes, na perspectiva da garantia dos direitos.

O assistente social em decorrência do seu papel confronta-se com várias situações de demandas imediatas, que são aquelas consideradas de urgência, que necessitam de uma atenção especial sem um aprofundamento naquele momento. Assim pode-se dizer que a intervenção do assistente social deve proporcionar à família condições de alcançar a sua função social (KALOUS-TAIN, 2005). Nesse contexto, percebe-se que é fundamental que haja um trabalho com a família, para que ela então venha desempenhar seu papel na defesa dos direitos das crianças e adolescentes para que tais sujeitos de direitos não tenham seu desenvolvimento comprometido. Sendo assim, vale ressaltar a importância do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) ofertado pela Proteção Social Básica (PSB) pertencente ao SUAS (BRASIL, 2009).

É inegável a importância do desenvolvimento da política de assistência social a partir das conquistas com a Constituição Federal de 1988 resultando na consolidação da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Política Nacional de Assistência Social (PNAS) e o Sistema Único da Assistência Social (SUAS). E por fim, transcorre sobre a Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tido como um avanço nas Polí-

ticas da proteção das crianças e adolescente estabelecendo seus direitos e deveres.

Com base nesses pressupostos, no tópico seguinte busca-se contextualizar o que é o Centro Educacional Dom Bosco (CEDB) e o objetivo da instituição no SCFV.

3. O Centro Educacional Dom Bosco (CEDB)

O CEDB é uma organização não governamental (ONG) de natureza beneficente de assistência social, encontra-se localizado na Avenida Guaratinguetá, nº 715 no Conjunto Gramoré, Bairro Lagoa Azul, na Cidade do Natal, Estado do Rio Grande do Norte, sendo possível contatá-lo por meio do telefone (84) 3301-0780 ou pelo site: <http://www.domboscogramoré.com.br>.

A instituição faz parte da Rede de Obras Sociais dos Salesianos de Dom Bosco, rede esta que tem um compromisso com a educação e preza pela formação profissional das classes populares desde a metade do Século XIX. O CEDB foi fundado em 31 de janeiro de 1988, tendo como propósito atender a comunidade, acolhendo crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e oferecendo oportunidade para mudar a realidade em que se encontram.

Vale salientar, que o CEDB atua baseado nos ensinamentos de São João Bosco, um Padre que dedicou parte da sua vida a cuidar de crianças desamparadas, que se encontravam em situação e em estado de vulnerabilidade social. Tal instituição, hoje, é reconhecida como uma entidade de Utilidade Pública Federal, Estadual e Municipal, estando devidamente registrado no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS), Conselho Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONSEC), Conselho Estadual da Assistência Social (CEAS), Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente (COMDICA) e Conselho Municipal de Assistência Social (CMAS).

Outrossim, além de representar a sociedade civil organizada no CONSEC e no COMDICA o CEDB, atua ainda como membro do Fórum Estadual dos Direitos da Criança e do Adolescente, e funciona como um espaço que oferece diversos serviços às crianças, adolescentes e jovens, favorecendo o seu protagonismo na dimensão cultural, no desenvolvimento de ações voluntárias e no estímulo e recuperação da sociedade. Os 60 (sessenta) profissionais, entre educadores e assistentes sociais, acompanham os jovens em três programas: Oratório, Aprendizagem e Qualificação.

As atividades realizadas no CEDB iniciaram-se com o desenvolvimento das ações de proteção social de caráter preventivo e inclusão social, bem como também conta com o apoio da Prefeitura Municipal do Natal, por meio da Secretaria Municipal de Trabalho e Assistência Social (SEMTAS), por intermédio do Departamento de Proteção Social Básica (DPSB), por meio de repasse financeiro para realização das atividades socioeducativas de esporte, lazer e outros. Além disso, conta com a parceria da Petrobras por meio do Programa Petrobras Desenvolvimento e Cidadania com empresa estatal, como o Banco do Brasil, empresas privadas: Guanabara e Colégio Salesiano São José. O CEDB objetiva a formação e integração da pessoa violada em seus direitos, tendo como prioridade o atendimento as crianças, adolescentes e jovens em situação de vulnerabilidade social, bem como o atendimento social as famílias do bairro de Lagoa Azul e comunidades vizinhas.

Nessa perspectiva percebe-se que a teoria sempre está presente na prática, visto que é perceptível a articulação com a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), bem como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Como já dito anteriormente, o Centro Educacional Dom Bosco tem como missão a formação da integração da pessoa violada em seus direitos, visando o acesso pleno a cidadania. No âmbito da política pública de assistência social, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) integra o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), e o SCFV, o qual faz parte dessa política. Neste sentido, a instituição trabalha com o Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), para crianças e adolescentes de 6 (seis) a 17 (dezesete) anos.

O projeto do CEDB atende cerca de 800 (oitocentas) crianças e adolescentes, e seus familiares, sendo no turno matutino das 07h00m às 11h00m, o qual o serviço é oferecido para os adolescentes 12 (doze) a 15 (quinze) anos, e no horário vespertino de 13h00 às 17h00, o serviço é oferecido para as crianças de 06 (seis) a 11 (onze) anos, de segunda-feira a sexta-feira.

O trabalho com as crianças e adolescentes inicia-se com uma acolhida, a qual sempre traz uma breve reflexão para o dia a dia. Na acolhida acontece um momento de louvor e adoração a Deus, ou seja, é um momento de comunhão. Logo depois acontecem as oficinas de educação física, apoio pedagógico, artes visuais e artesanato, esportes, dança e outros. O CEDB

oferece café da manhã, almoço e jantar para as crianças e adolescentes do SCFV, este é denominado pela instituição de Oratório.

O CEDB desenvolve atividades socioeducativas de convivência comunitária (artísticas, culturais, esportivas e recreativas), nesse sentido, existem três projetos na instituição que objetiva o fortalecimento de vínculos familiares, bem como a formação e capacitação de jovens e familiares da comunidade do bairro de Lagoa Azul. Os projetos em desenvolvimento são: oratório, aprendizagem, e a qualificação profissional. Já foi explícito acima a respeito do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), o qual se denomina pela instituição de Oratório, isso ocorre devido à inspiração da instituição nos ensinamentos de São Dom Bosco.

O Projeto de Aprendizagem abrange alunos e ex-alunos do CEDB, cuja renda seja inferior a um salário-mínimo, que estejam em situação de vulnerabilidade social como: a falta de moradia, presença de tráfico de drogas e outros. Os participantes ainda têm que estar matriculados na rede de escolas públicas, cursando no mínimo o último ano do ensino fundamental, com bom aproveitamento e frequência regular na escola, além de passar por um processo seletivo, com provas de conhe-

cimento em português e matemática. A idade mínima para participar desse projeto é de 15 (quinze) anos, e máxima é de 22 (vinte e dois) anos.

Os alunos e ex-alunos aprovados no processo seletivo serão encaminhados às empresas contratantes, os quais após sua inserção poderão ingressar e permanecer no mundo do trabalho. O projeto da Aprendizagem tem por objetivos gerais: obter conhecimentos básicos do setor destinado, desenvolvimento da consciência relativa ao compromisso produtivo, além de motivar a busca e o aprimoramento intelectual e cultural. Além disso, é seguido pelos objetivos específicos de saber apresentar-se no trabalho de forma impecável, bem como atender as pessoas com educação e eficiência, além de demonstrar competências fundamentais e necessárias para o trabalho. Os aprendizes comparecem ao CEDB uma vez por semana, cursando quatro horas/aula, e nos restantes dos dias da semana, trabalham quatro horas nas empresas, em horário que não impeça a frequência da escola.

Ao realizar uma análise conjuntural do cenário institucional, da política na qual está inserida a instituição e a percepção nas variadas formas de violações de direitos presentes no cotidiano das crianças do SCFV, se pensou num projeto de pesquisa o qual

buscou responder uma problemática identificada durante a vivência no campo de estágio. Por meio das observações e análises, a partir das quais, pode-se identificar a necessidade de uma atualização no banco de dados institucional para que se pudesse fazer um levantamento sobre as violações de direitos atendidos e que são geradoras de demandas do Serviço Social no Centro Educacional Dom Bosco.

Mediante uma atualização realizada no banco de dados institucional do CEDB, pode-se elaborar uma lista de dados dos alunos. Nesse contexto, realizou-se uma tabulação de dados que possibilitou identificar os tipos de violações de direitos atendidos pela instituição, sendo elas: defasagem escolar, trabalho infantil, violência psicológica, negligência, violência física, abuso e abuso/violência, a partir da experiência de estágio percorrido a seguir.

3.1. Experiência do campo de estágio no Centro Educacional Dom Bosco – intervenções.

Em primeiro plano, o projeto de pesquisa se concretizou por intermédio da aplicação dos conceitos realizados no campo de estágio no CEDB, que consistiu em duas ações interventivas que tinham como objetivo de: esclarecer sobre a intervenção do Serviço

Social na luta sobre a violação dos direitos e explicar qual a função do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) em relação ao trabalho infantil.

O público atendido pelo Centro Educacional Dom Bosco por intermédio do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos, é composto atualmente por crianças que tem entre 6 (seis) e 11 (onze) anos e também por adolescentes entre 12 (doze) e 16 (dezesesseis) anos. No que se refere a demanda de atendimento, abrange casos onde a instituição é buscada espontaneamente e/ou casos enviados pelo Conselho Tutelar e o Centro de Referência em Assistência Social (CRAS).

A demanda atendida é preferencialmente a do bairro Lagoa Azul, onde se encontra os Conjuntos: Gramoré, Nova natal I, Nova Natal II, Cidade Praia, Eldourado. Assim como os Loteamentos: Boa Esperança, Nordelândia, Jose Sarney, Câmara Cascudo, Gramorezinho, Nova Jerusalém, São Mateus, São Jeová.

O público-alvo da intervenção foram as crianças que estavam na faixa etária dos 8 (oito) aos 11 (onze) anos, ao todo foram 16 crianças, sendo 8 do gênero feminino e 8 do gênero masculino.

A primeira intervenção foi planejada com o propósito de ser trabalhada

com a família, tendo como objetivo esclarecer a intervenção do Serviço Social na luta contra a violação de direitos. A metodologia escolhida foi uma minipalestra que buscou informar como o projeto de intervenção foi idealizado, qual seu objetivo e as etapas percorridas até chegar ao momento da intervenção. Após esclarecimentos de como se chegou nessa problemática e a importância da intervenção do Serviço Social na luta sobre a violação dos direitos foi realizada uma roda de conversa.

No início da ação percebemos que eles não se davam conta do papel do assistente social contra a violação de direitos. Após esclarecidos, pela minipalestra sobre qual o trabalho desenvolvido pelo assistente social na perspectiva de assegurar os direitos das pessoas, explicando que a função deste profissional é buscar viabilizar soluções para os problemas vivenciados pelos usuários, como, por exemplo, as violações de direitos, ficou aparente que eles passaram a compreender o papel do Assistente Social, e foram esclarecidos sobre quais são as atividades realizadas pelo Serviço Social na instituição, concluindo-se que o objetivo proposto na ação foi obtido com êxito, assim como a metodologia.

Nesse quadro, é possível fazer a correlação com o que foi transcrito

anteriormente sobre a importância da família não só em desempenhar seu papel sendo ela é a primeira instância passando seus valores, bem como também pode-se observar como é indispensável que o Assistente Social trabalhe em conjunto com a família no esclarecimento sobre o seu papel e como se dá o seu fazer na luta dos direitos violados articulando a Política de Assistência Social para que esses sujeitos venham ter seus direitos garantidos. Ainda nessa perspectiva compreende-se que a participação do Assistente Social junto à família se faz indispensável, tendo em vista que se faz necessário trabalhar não somente com essas crianças e adolescente mais com os seus responsáveis, sendo assim é perceptivo que o suporte teórico e as técnicas interventivas estejam articulados de maneira correta, pois trará bons resultados como se pode constatar na ação descrita acima.

A segunda ação interventiva teve como finalidade explicar qual a função do (SCFV) em relação ao trabalho infantil, essa ação foi realizada com as crianças que estavam na faixa etária dos 8 (oito) aos 11 (onze) anos, ao todo foram 16 crianças, tal ação também foi pensada e planejada no plano de ação, a metodologia foi desenvolvida de forma lúdica já que foi trabalhada com o público infantil, tendo como ins-

trumentos metodológico uma roda de conversa e uma peça de teatro representados com os fantoches.

Quando indagados se sabiam o que era SCFV, 69% responderam que não e 31% sim, demonstrando que eles não sabiam o que era SCFV e muito menos sua função. Assim, percebe-se que eles não se davam conta que esse serviço era ofertado pela instituição em que eles estão inseridos e que tal serviço eles conhecem por nome de oratório.

Diante desse contexto pode-se constatar a importância dessa ação em promover o esclarecimento sobre qual o papel do SCFV, bem como se explicar como ocorre a articulação da rede socioassistencial para que os seus direitos sejam garantidos. É imprescindível que esse serviço seja executado de forma que venha potencializar a família como unidade de referência, fortalecendo os vínculos, o protagonismo desses sujeitos e entre outros aspectos que são regulamentados pela Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais.

Ainda nessa perspectiva vale salientar que mediante ao estudo realizado e a intervenção constatou-se que o serviço ofertado pela instituição está possibilitando a convivência, a socialização e o acolhimento a esses sujeitos. Desse modo, percebe-se como foi pro-

veitosa essa ação, a partir das ações realizadas.

Primeiramente, após realizar uma roda de conversa falando minimamente do que se tratava a minha presença ali, bem como o que o é SCFV e qual a finalidade deste serviço, foi feita uma peça de teatro representados com fantoches que não só reforçou a minha fala por meio de uma conversação entre eu e dona Severina (fantoche). Mas trouxe também indagações simples, porém objetivas, sendo transmitidas tais indagações por meio de situações que contada na história, sendo elas: o que era o SCFV, para que ele servia, quem utilizavam este serviço, qual o perfil desse usuário e quais as atividades desenvolvidas para esse público atendido.

Na ação buscou-se chamar a atenção do público-alvo nas duas formas de tratar sobre o assunto, sendo a forma lúdica mais eficaz. Assim, quando indagados se entenderam o que era o SFVC, 94% responderam que SIM e 6% responderam Não. No que concerne sobre qual parte da ação chamaram atenção, 69% apreciaram a apresentação com fantoches e 31% relataram a roda de conversa.

No tocante a satisfação com a ação realizada, 88% encontravam-se satisfeitos e 13% acharam regular. No final das ações ainda foi possível constatar

que todos gostariam que tivessem mais ações como esta, bem como vale salientar que a satisfação foi geral entre o público escolhido.

Diante disto é possível concluir que houve um avanço significativo em relação a proteção dessas crianças e adolescentes, tendo em vista que apesar do ECA regulamentar os direitos e deveres desses sujeitos os mesmos foram por um longo período de tempo desassistidos e excluídos, tornando-se alheios a compreensão de que eles eram sujeitos de direitos. E a partir desta ação pudemos perceber que houve um resgate quanto a conscientização da existência desses direitos e da proteção que lhes é devida. Ainda se faz indispensável salientar que tal estatuto precisa ser operacionalizado de uma maneira mais eficaz, pois existem algumas lacunas para que de fato saia do papel, assim, se faz necessário que o Estado ofereça condições para que haja um progresso nessas políticas e não um retrocesso.

Nessa perspectiva, percebeu-se a importância da família como um dos pilares imprescindíveis nesse processo, bem como se faz indispensável a presença do Assistente Social na defesa dos direitos sociais sendo ele uma peça fundamental por realizar suas observações buscando sempre um suporte teórico para que esteja muni-

do de conhecimento e possa escolher melhor seus instrumentais e venha intervir.

4. Considerações finais

Muitos foram os avanços na proteção social das crianças e adolescentes no Brasil, pois a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, houve o reconhecimento da Política de Assistência Social na condição de mantenedora de assistência social àqueles que se encontrem em situação de vulnerabilidade social, e que tiveres seus direitos violados não tendo uma condição digna de vida.

Nesse diapasão, quando se trata da criança e adolescente entende-se que eles são cidadãos de direitos como qualquer outro e devem estar inseridos no âmbito familiar sob os cuidados e proteção de seus responsáveis, sendo dever do Estado proporcionar o bem-estar desses sujeitos e de suas famílias.

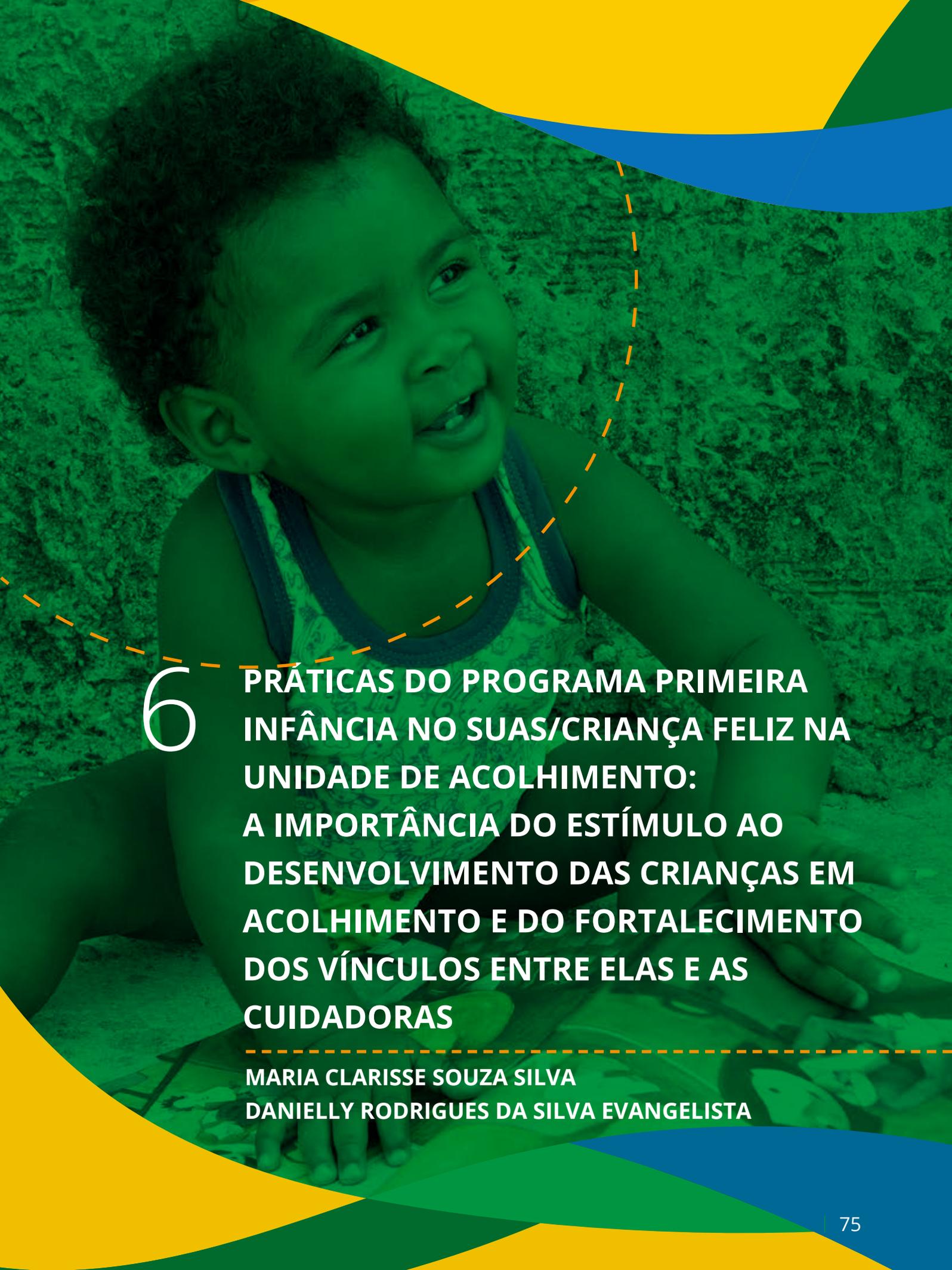
Com base nos resultados e os objetivos do presente estudo monográfico, observou-se a importância da intervenção e orientação com as famílias e crianças e adolescentes através do SCFV, operacionalizando o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), como forma de prevenir as possíveis violações que estes sujeitos de direitos

venham a sofrer, bem como demonstrar como se deve proceder em diversas situações, auxiliando as famílias e responsáveis a promover a aplicação e proteção dos direitos sociais das crianças e adolescentes. Sabe-se que na busca pela efetivação dos direitos das crianças e adolescentes é indispensável o uso de políticas públicas que visem a efetivar a proteção social básica atualmente garantida pela Legislação.

Entretanto, percebe-se que ainda existem deficiências na operacionalização desses instrumentos normativos, tendo em vista que há também um número insuficiente de profissionais do Serviço Social, o que gera um déficit no atendimento das demandas e escassez nas condições e recursos para que os direitos das crianças e adolescentes se tornem efetivos. Assim, o assistente social em seu fazer profissional é um instrumento do Estado para mediar os conflitos, buscando conter o controle social de maneira que operem seus instrumentais viabilizando a promoção dos direitos sociais, articulando as políticas públicas e a rede socioassistencial sendo indispensável desde o atendimento digno ao usuário, até a promoção de mudanças que efetivamente possam contribuir para a melhoria na aplicação dos seus direitos, proporcionando avanços no contexto social em que está inserido.

5. Referências

- ARAÚJO, Clara Claydza Cavalcante de. **A importância da participação da família na proteção as crianças e o papel do assistente social na defesa dos direitos: uma vivência no CEDB**. Natal: Faculdade Estácio do Rio Grande do Norte, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa**. Brasília, DF: Senado, 1988.
- . **Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais**: Texto da Resolução nº 109, de novembro de 2009. Brasília: MDS, 2009.
- BRUSCHINI, Cristina. **Uma abordagem sociológica de família**. Revista Brasileira de Estudos de População, São Paulo, v. 6 n. 1, 1979.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de (org.). A família contemporânea em debate. In: MELLO, Sylvia Leser de. **Família: perspectiva teórica e observação factual**, São Paulo: EDUC/ Cortez, 2000, p.51-60.
- CORRÊA, Mariza. “Repensando a família patriarcal brasileira (notas para o estudo das formas de organização familiar no Brasil)”. In: CORRÊA, Mariza (org.). **Colcha de retalhos**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- GOLDANI, A. M. **Família, gênero e políticas**: famílias brasileiras nos anos 90 e seus desafios como fator de proteção. In: Revista Brasileira de estudos de População. V 19, 2002. São Paulo.
- HENRIQUES, C. R.; FÉRES-CARNEIRO, T; MAGALHÃES, A. S. **Trabalho e família**: o prolongamento da convivência familiar em questão. **Revista Paidéia**, São Paulo, v. 16, n.35, p. 327-336, set – dez, 2006.
- KALOUSTIAN. S. M. **Família brasileira**, a base de tudo, São Paulo: Cortez, UNICEF, 2005.
- MIOTO, R.C.T. **Família e Serviço Social: contribuições para o debate**. In: Revista Social e Sociedade. São Paulo: Cortez Editora, ano XVIII, n.55, nov/fev.1997.
- OLIVEIRA, Aloídes Souza de. **Família**: um desafio para os assistentes sociais. In: *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 101, jun. 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=11575>. Acesso em out 2015.
- SANTOS, Jonabio Barbosa dos; SANTOS, Morgana Sales da Costa. **Família monoparental brasileira**. 92.ed. Brasília: Revista Jurídica, 2009.vol.10.



6

**PRÁTICAS DO PROGRAMA PRIMEIRA
INFÂNCIA NO SUAS/CRIANÇA FELIZ NA
UNIDADE DE ACOLHIMENTO:
A IMPORTÂNCIA DO ESTÍMULO AO
DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS EM
ACOLHIMENTO E DO FORTALECIMENTO
DOS VÍNCULOS ENTRE ELAS E AS
CUIDADORAS**

**MARIA CLARISSE SOUZA SILVA
DANIELLY RODRIGUES DA SILVA EVANGELISTA**

Resumo

Este documento tem como objetivo apresentar as práticas, ações e atividades bem-sucedidas, desenvolvidas pelo Programa Primeira Infância no SUAS/Criança Feliz do Município de Natal (RN), nos anos de 2020 e 2021, em uma determinada unidade de acolhimento do município, destinada a atender crianças, na faixa-etária dos 0 até 6 anos, em situação de afastamento do convívio com a família de origem, e acolhidas nessa instituição. Justificando as ações realizadas, tomaremos como referencial teórico o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os estudos de Vygotsky, Luria e Leontiev sobre a importância do brincar no desenvolvimento infantil na primeira infância, bem como a teoria do amadurecimento de Winnicott, além dos instrumentais em formato de manual do referido Programa, como o Guia para Visita Domiciliar. As metodologias utilizadas nas ações foram de característica híbrida, algumas em modalidade remota e outras de forma presencial, sendo elas: gravação de vídeos de capacitação; gravação de vídeos educativos e artísticos; transmissão *online* de capacitação; exposição oral; dinâmica de grupo; roda de conversa; teatro de fantoche; encenação de peça teatral; atividade de musicalização infantil; livre recreação; utilização de brinquedos educativos; leitura e “contação” de histórias infantis; e pintura e arte de rosto e em papel. Os resultados dessas ações convergem para o aprimoramento das quatro dimensões de desenvolvimento na primeira infância, quais sejam, as da linguagem, da motricidade, a cognitiva e a dimensão socioafetiva.

Palavras-chave: desenvolvimento infantil; a importância do brincar; crianças em acolhimento.

1. Introdução

Este artigo consiste na exposição e discussão teórica sobre as atividades e ações exitosas desempenhadas pela equipe do Programa Primeira Infância no SUAS/Criança Feliz do Município de Natal/RN, nos anos de 2020 e 2021, com as crianças de até 72 meses afastadas do convívio familiar em razão de aplicação de medida de proteção prevista no art. 101, *caput*, incisos VII e VIII, da Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, e suas famílias. Na 1ª edição do Guia para Visita Domiciliar (BRASIL, 2019), há um capítulo abordando a necessidade e prioridade de o Programa abranger em suas ações as crianças nessa situação. Dessa forma, a coordenação municipal do Programa, em parceria com sua equipe de supervisores e visitantes, lançou-se no desafio de desenvolver metodologias de ação destinadas a esse público-alvo do Programa, conforme traz o referido Guia.

Compartilhando do entendimento da prioridade de atuação do Programa para essas crianças, a equipe, em meados de outubro de 2020, articulou-se com a coordenação da Unidade de Acolhimento do Município de Natal, que acolhe as crianças dessa faixa-etária, bem como com sua equipe de técnicos e cuidadoras,

para alinhar e definir estratégias de atuação do Programa junto a essa instituição. Essa fase de construção de uma metodologia de atuação (a ser detalhada mais à frente nesse artigo) foi de extrema importância, tendo em vista que, apesar de o Guia (BRASIL, 2019) abordar esse público como prioridade para intervenção do Programa, não dispúnhamos de um manual detalhado de como deveria ser realizado o acompanhamento das crianças afastadas do convívio familiar.

Detalharemos neste artigo as potencialidades das ações desenvolvidas, em que a equipe do Programa do Município de Natal/RN partiu do entendimento que o estímulo ao desenvolvimento infantil na primeira infância não deveria cessar em virtude da institucionalização das crianças. Os resultados positivos foram consequência do empenho de toda a equipe do Programa, da equipe da Unidade de Acolhimento, que prontamente aderiu à proposta inovadora e desafiadora, contribuindo com ideias e sugestões para temáticas a serem trabalhadas, bem como a colaboração do Comitê Gestor Intersectorial do Programa, no fortalecimento dessas ações, no sentido de garantir a integralidade da execução da política de assistência social a essas crianças e suas famílias.

2. Discussão teórica sobre o tema

O acolhimento institucional configura-se como uma política pública de cuidado e garantia de direitos para crianças e adolescentes, assegurada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), com o objetivo de reduzir e superar os efeitos dos mais variados tipos de negligências, vulnerabilidades e violências, que perpassam as vivências de milhares de crianças e adolescentes no nosso país. Conforme prevê a lei citada, essa medida de proteção pode ser acionada em razão da morte dos pais, assim como pela falta de condições, por parte dos pais ou responsáveis, para o cuidado adequado aos seus(as) filhos(as) crianças e/ou adolescentes.

Refletindo sobre o que traz o Guia (BRASIL, 2019) a respeito das crianças afastadas do convívio familiar, entendemos que a primeira infância é uma fase em que as crianças são essencialmente suscetíveis aos efeitos da separação de sua família e do ambiente de origem. No entanto, se em meio à sensação de perda vivenciada pelas crianças, um substituto assume o lugar do cuidado e possibilita a satisfação das necessidades emocionais e biológicas, essas crianças podem retomar sua trajetória de desenvolvimento.

Esse substituto ao qual se refere o Guia (BRASIL, 2019), na situação das crianças da Unidade de Acolhimento I, está na figura das cuidadoras. São elas que cotidianamente estão em contato mais próximo com as crianças, nos cuidados relacionados à alimentação, ao banho, ao colo que reconforta e ao afeto das trocas comunicativas. Dessa forma, enquanto essas crianças não retornarem à família de origem ou sejam acolhidas por uma família substituta, seus direitos de cuidados para o pleno desenvolvimento são assegurados através do trabalho das cuidadoras.

O Guia (BRASIL, 2019) sugere que as atividades do Programa com essas crianças podem incluir o apoio à capacitação dos profissionais dos serviços de acolhimento, que são as cuidadoras, com enfoque na promoção do desenvolvimento integral das crianças. Portanto, o trabalho realizado com as crianças da Unidade de Acolhimento I, para além do objetivo de impulsionar o desenvolvimento delas, teve também o intuito de fortalecer o vínculo cuidador-criança, através de atividades lúdicas voltadas ao desenvolvimento infantil, em que a cuidadora era compreendida como também protagonista desse processo de desenvolvimento.

Destacamos aqui que todas as atividades desempenhadas na Unidade de Acolhimento tiveram o brincar e o

lúdico como âncora da atuação. Compactuamos com o que Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) trazem em seus estudos sobre a função que o brinquedo e as brincadeiras possuem no desenvolvimento infantil, entendendo que a importância do brincar está na capacidade de estruturar o funcionamento psíquico da criança. Ao brincar, a criança manifesta sua linguagem e se comunica mesmo através de atitudes e gestos, que por sua vez são carregados de significados, considerando que na brincadeira a criança dedica e investe sua afetividade (VYGOSTKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

As crianças fazem uso do brinquedo para expressar suas emoções, de forma que, ao construírem um mundo imaginativo à sua própria maneira, questionam o universo dos adultos. A brincadeira coloca a criança em contato com sensações positivas de bem-estar, alegria, realização dos desejos, bem como as sensações de frustrações necessárias para estruturar a personalidade da criança, fazendo com que nesse jogo de emoções ela possa aprender a lidar com as angústias advindas do mundo real (VYGOSTKY; LURIA; LEONTIEV, 1988).

Entendemos que enquanto essas crianças estiverem institucionalizadas, o trabalho do Programa Primeira Infância no SUAS/Criança Feliz é impor-

tante na estimulação da relação entre a criança e o substituto do cuidado, o que é fundamental para o desenvolvimento das dimensões da linguagem e da motricidade, e das dimensões cognitiva e socioafetiva, que o Guia (BRASIL, 2019) preconiza.

Apostamos no trabalho cuidador-criança, observando que nesse contexto de violação de direitos o cuidador pode ser a pessoa com quem a criança vai conhecer, pela primeira vez na vida, o cuidado, alguém que vai lhe dedicar atenção, afeto, e que vai intermediar suas brincadeiras. Afinal, é assim que os seres humanos aprendem na primeira infância, de acordo com Vygotsky (1998): aprendemos a engatinhar, a ficar de pé, a nos equilibrar, a andar e a correr, por exemplo; primeiro imitamos alguém ou alguma criança do nosso convívio, e para avançar na aprendizagem precisamos da relação com adultos, que medeiam o nosso aprendizado e nos estimulam a transformar balbucios em sílabas, e sílabas em pequenas palavras, por exemplo.

Sem o adulto (mediador), no caso a cuidadora ou o pai ou a mãe, a criança não se desenvolve plenamente “sozinha”. O homem se constitui como ser social, que precisa do outro para avançar no desenvolvimento (VYGOSTKY, 1998). E esse desenvolvimento só se aprimora observando a qualidade

da relação entre o aprendiz e seu ambiente sociocultural. O desenvolvimento de uma criança é prejudicado, caso não haja uma situação propícia para o aprendizado, que é o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Com isso, é possível entendermos que para alcançarmos o desenvolvimento integral de uma criança é necessário que ocorram interações com pessoas que contribuam para um acréscimo de conhecimento. E o brincar/brincadeira/brinquedos é a ferramenta que viabiliza de forma mais eficaz o processo de aprendizagem na primeira infância, na medida em que proporciona situações imaginárias em que a dimensão cognitiva da criança é facilmente acionada e estimulada.

Contribuindo com esse entendimento, acrescentamos a essa discussão o pensamento da teoria do amadurecimento de Winnicott (2011), que converge com a ideia de que a ausência de um ambiente bom o bastante incide de forma determinante na constituição subjetiva da criança. Em uma situação em que, na convivência com a família de origem, a criança não possua um ambiente facilitador, a instituição de acolhimento e sua equipe podem exercer a função de ambiente facilitador para o pleno desenvolvimento na fase da primeira infância. E foi exatamente esse o intuito do trabalho do

Programa na Unidade, consolidar e fortalecer a relação cuidadora-criança como aspecto fundamental para o desenvolvimento integral.

3. Metodologia adotada

As atividades do PCF (Programa Criança Feliz) na Unidade de Acolhimento teve uma metodologia de ação híbrida (*online* e presencial), adequando-se à situação da pandemia de COVID-19, voltada para a inclusão em suas práticas do também público prioritário do Programa, que são as crianças afastadas do convívio familiar, de forma a garantir o acesso ao direito de serem assistidas pelo PCF. Os objetivos dessas práticas visaram o estímulo ao pleno processo de avanço das dimensões de desenvolvimento infantil da linguagem, da motricidade, do cognitivo, da sociabilidade e da afetividade, necessários para uma primeira infância saudável, além do fortalecimento de vínculos entre as crianças acompanhadas e as cuidadoras da Unidade de Acolhimento.

A princípio, foram realizadas reuniões presenciais entre a equipe do Programa e a coordenadora da Unidade, em formato de roda de conversa, no intuito de definir os primeiros passos e discutir a operacionalização do acompanhamento às crianças pelo

Programa. Em seguida, houve três reuniões presenciais entre as visitadoras e supervisoras do Programa, a equipe de técnicos e três equipes de cuidadoras da Unidade, utilizando como metodologia de ação a exposição oral e, na sequência, roda de conversa, para apresentação do Programa e da proposta de inserção do PCF naquela instituição, bem como para colheita de expectativas e sugestões do formato de trabalho.

Na sequência, realizada em modalidade remota, através do uso de tecnologias, o PCF Natal/RN apresentou para as cuidadoras da Unidade de Acolhimento, através de transmissão *online*, a 1ª Oficina de Brinquedos do PCF Natal/RN, que foi um evento de capacitação que a princípio aconteceu de forma presencial para os visitantes do Programa, e depois a equipe pensou esse formato remoto para levar às cuidadoras da Unidade. Realizamos também, por meio de acompanhamento remoto para as crianças, contato telefônico através do aplicativo *Whatsapp* com a coordenação da instituição, enviando informações e orientações relevantes para o desenvolvimento infantil na primeira infância e recebendo *feedbacks* em uma troca construtiva.

Outras duas ações que destacamos como práticas direcionadas às crianças afastadas do convívio familiar,

com metodologia remota em tempos de pandemia, foram: a gravação de uma peça encenada pelas visitadoras do PCF, como uma adaptação da obra de Ana Maria Machado e do conto popular “O casamento de Dona Baratinha”; e a adaptação em vídeo, gravada também pelas visitadoras, da cantiga “Sopa”, do grupo musical Palavra Cantada. Ambas as produções foram enviadas à equipe da instituição e reproduzidas para as crianças.

As ações presenciais contaram com metodologias ativas diversas. A princípio foi levada às crianças da Unidade de Acolhimento uma encenação, elaborada pelas visitadoras por meio de teatro de fantoche, de uma adaptação da fábula infantil “O Rato e o Leão” (Jean de La Fontaine). Em outra oportunidade, foi apresentada também pelas visitadoras uma encenação, em metodologia de peça teatral, da mesma produção anteriormente enviada por vídeo da historinha “O casamento de Dona Baratinha”.

Destacamos também as metodologias usadas quando foi divulgada a campanha do ABC para a primeira infância para a equipe de cuidadoras, que foram: exposição oral, dinâmica de grupo e roda de conversa. Com as crianças foram desenvolvidas atividades de recreação com os brinquedos advindos da 1ª Oficina de Brinquedos

do PCF Natal/RN, além de momentos de “contação” de histórias com livros infantis, atividades de arte e pintura de rosto e no papel e as atividades de musicalização infantil, realizadas com música, brincadeiras musicais e de roda.

4. Discussão acerca do tema e seus desdobramentos sobre a realidade

A questão da institucionalização na primeira infância configura-se uma temática de grande relevância social. A importância dessa problemática não se deve apenas ao crescente número de crianças e adolescentes em situação de acolhimento institucional no nosso país (SIQUEIRA; DELL’AGLIO, 2009), mas também à pertinência das discussões acerca da qualidade do atendimento disponibilizado às crianças nas atuais unidades de acolhimento. De acordo com Siqueira e Dell’Aglio (2006), com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), houve mudanças nos lares institucionais para as crianças e os adolescentes relacionadas à estrutura física e à organização do atendimento prestado, constatando-se uma melhora qualitativa desses espaços.

O ECA preconiza que o acolhimento se constitui uma medida protetiva, de caráter excepcional e provisório, que

sempre deve ser utilizada quando os direitos dos adolescentes e das crianças são ameaçados e/ou violados. Faz parte dessas medidas o próprio afastamento da criança ou do adolescente da convivência familiar, com a consequente passagem da guarda provisória desse indivíduo para o responsável ou dirigente da instituição – no caso da Unidade em que as ações do PCF Natal foram feitas estava na pessoa da coordenação. Reforçando as determinações do ECA, a nova Lei Nacional da Adoção chegou e aperfeiçoou algumas questões, como, por exemplo, o tempo máximo de afastamento da família de origem e acolhimento institucional, que na atualidade não pode ultrapassar dois anos. Outras mudanças advindas da Lei Nacional da Adoção estão associadas às denominações e noções obsoletas, como a troca do termo “abrigo” para “acolhimento institucional” (BRASIL, 2009).

Ainda mencionando o ECA, ficou previsto que esses acolhimentos institucionais devem exercer uma função residencial, tanto nas características estruturais quanto no formato do atendimento, devendo este ser personalizado, funcionando com um número limitado de acolhidos, possuir um ambiente acolhedor, que proporcione bem-estar, favorável ao desenvolvimento da autonomia, da formação da identidade,

além do próprio desenvolvimento integral na fase da primeira infância (AR-PINI, 2003). Seguindo essas diretrizes colocadas no Estatuto (BRASIL, 1990), a instituição tem condições de promover o desenvolvimento das dimensões do crescimento nesta primeira etapa da vida, além de se consolidar como um ambiente seguro e afetivo.

Fechando esta discussão, pontuamos a rede de apoio social como elemento indispensável na promoção do bem-estar biopsicossocial das crianças. A rede de apoio social, de acordo com Brito e Koller (1999), é compreendida como o agrupamento de sistemas e pessoas importantes e significativas que compõem os elos de relacionamento para a criança. É um fator importantíssimo para o processo adaptativo das vivências de desgastes psicológico, emocional e físico, tendo função de proteção; desse modo, as pessoas com as quais as crianças institucionalizadas convivem compõem as suas redes de apoio social e afetivo, com a instituição passando a ser o ambiente principal para aquelas crianças (MASTEN; GARMEZY, 1985).

5. Resultados

As primeiras reuniões e contatos entre a equipe do PCF e a coordenação da Unidade de Acolhimento, com seus técnicos e cuidadoras, tiveram seus ob-

jetivos alcançados, que era conhecer a realidade da instituição e das crianças, a disponibilidade para essa parceria e a viabilidade da atuação para crianças afastadas do convívio familiar. Todo o processo de planejamento de trabalho foi elaborado em parceria com a coordenação da Unidade de Acolhimento, levando em consideração suas sugestões e de toda a equipe técnica da referida Unidade (técnicos e cuidadoras).

O processo de adesão ao sistema de registro de visitas – e-PCF – das crianças que são o público-alvo das ações foi realizado, apesar de esbararmos em algumas barreiras, como o fato de muitas crianças não possuírem o número de NIS (Número de Identificação Social) e Cadastro Único ativo. Além disso, o sistema e-PCF não permitia naquele momento a inclusão da particularidade do público prioritário, que são as crianças de até 72 meses afastadas do convívio familiar. Apesar disso o acompanhamento às crianças foi iniciado em modalidade remota, tendo resultados positivos.

Com relação às ações realizadas em formato remoto, os resultados foram de extrema relevância, considerando o contexto pandêmico e os novos formatos de trabalho a que o PCF Natal/RN teve que se adaptar, com acompanhamentos do público-alvo realizados em contexto *online*. A 1ª Oficina de Brin-

quedos do PCF Natal/RN transmitida às cuidadoras, por exemplo, foi um evento de capacitação da equipe do Programa, desenvolvido por um grupo de visitadoras do próprio Programa com formação em pedagogia, e teve seu intuito atingido com sucesso, que era de instruir a equipe de cuidadoras para elaboração de brinquedos advindos de material reciclado e de baixo custo.

Os demais vídeos produzidos pela equipe do Programa tiveram resultados positivos, na medida em que estimularam o hábito da “contação” de histórias por parte das cuidadoras da Unidade para as crianças acolhidas, favorecendo o desenvolvimento da criatividade, imaginação, linguagem e ampliação do vocabulário; além de incentivar a alimentação saudável das crianças afastadas do convívio familiar, como no vídeo “Sopa”, em que os ingredientes foram adaptados à realidade dos alimentos disponíveis na nossa região. Os resultados dessas atividades remotas apontaram para o estímulo das cinco dimensões do desenvolvimento infantil na primeira infância: motricidade, linguagem, sociabilidade, afetividade e cognitivo.

As ações presenciais do PCF para as crianças da Unidade de Acolhimento, por sua vez, obtiveram resultados bastante exitosos. Em termos estruturais, a equipe do Programa realizou uma

campanha de arrecadação de livros infantis para a instituição, contando com doações de 230 exemplares advindos da campanha realizada nos quatro territórios de abrangência do PCF Natal/RN. Em posse desse material doado, a equipe do Programa elaborou e montou um espaço destinado à prática de “contação” de histórias, por parte das cuidadoras, para as crianças da instituição de acolhimento, denominado “Cantinho da Leitura”.

O uso dos brinquedos nas atividades recreativas presenciais foram aqueles elaborados a partir da 1ª Oficina de Brinquedos do PCF Natal/RN, em que cada recurso lúdico estimulou uma dimensão do desenvolvimento infantil para as crianças, observando ainda a faixa etária mais adequada para utilização de cada brinquedo. A campanha do ABC para a primeira infância, levada à equipe de cuidadoras, teve sua importância, já que consistiu em um encontro com o objetivo de discutir orientações sobre os cuidados com as crianças na primeira infância. O momento teve resultados satisfatórios trabalhando temas pertinentes à relação de cuidado entre as crianças da Unidade e as cuidadoras, tais como a importância do brincar, das trocas afetivas e do carinho.

As atividades desempenhadas por meio de expressão artística, como o

teatro de fantoches e a encenação da peça teatral, teve resultados potentes, considerando que esses jogos de dramatização e faz-de-conta auxiliam a criança a formar sua identidade, já que através dessas metodologias ela poderá ocupar e representar papéis sociais, experimentando assim uma variedade de emoções e sensações que preparam para a realidade da vida. Por meio da interpretação de um personagem e essas brincadeiras livres, as crianças sentiram-se confortáveis em expressar seus conflitos, aprendendo com as saídas literárias das histórias de faz-de-conta para os problemas apresentados em cada encenação.

As atividades de “contação” de histórias e leitura de livros infantis para as crianças foram fundamentais para despertar o interesse pelo mundo da literatura, além de estimular a linguagem, imaginação, criatividade, atenção, concentração e todo o âmbito cognitivo do conhecimento do significado das palavras. Além disso, incentivou o hábito das próprias cuidadoras da Unidade de realizarem momentos de “contação” de histórias para as crianças acolhidas, fortalecendo o vínculo entre as profissionais e as crianças. Quanto às atividades de arte e pintura no rosto e no papel, os resultados afirmaram o estímulo à motricidade e à percepção espacial, proporcionando

momentos de relaxamento, explorando a imaginação e a sensibilidade dos pequenos, de maneira divertida. Foi um recurso que provocou a expressividade, por meio de uma ferramenta lúdica e artística.

Por fim, as ações de musicalização contribuíram para o estímulo das funções psiconeurológicas que utilizamos para aprender e raciocinar, tais como: a coordenação visomotora, que é a capacidade da criança de controlar o movimento das mãos guiada pela visão; o estímulo ao conhecimento dos sons através da imitação de sons; a imitação de gestos; a promoção das habilidades da atenção e percepção, da memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem, da expressão corporal. Além disso as brincadeiras musicais proporcionaram a socialização das crianças envolvidas, aperfeiçoando suas noções de ritmo, a própria percepção sonora, espacial e matemática;

6. Considerações

As ações do Programa Primeira Infância no SUAS/Criança Feliz, do Município de Natal/RN, com as crianças afastadas do convívio familiar em umas das Unidades de Acolhimento do município, configuraram uma atuação desafiadora, mas potente, em decorrência principalmente de ter sido um trabalho cons-

truído em um contexto de pandemia de COVID-19, além de ser um formato de atuação no qual não pudemos contemplar práticas exitosas por parte de outros municípios a esse público prioritário, para podermos utilizar os resultados dos demais municípios como balizadores para a nossa atuação, tendo em vista que este trabalho nas próprias Unidades de Acolhimento não é feito em larga escala pelos PCFs ao redor do nosso país, sendo geralmente realizado quando as crianças retornam ao convívio com a família de origem ou vão para a família substituta.

Várias discussões sobre temáticas relevantes para a primeira infância e a particularidade das crianças fora da convivência familiar foram levantadas nos encontros com as equipes de cuidadoras e os técnicos da instituição. Entre elas a estimulação da linguagem foi um ponto importante, tendo em vista que observamos que essa dimensão do desenvolvimento geralmente tarda a se concretizar na realidade das crianças dessa instituição, sendo essa questão uma das mais trabalhadas através das ações executadas pelo PCF, por meio do estímulo à “contação” de histórias descrita anteriormente nesse artigo.

Outros pontos que suscitaram orientações foram em relação às vivências de violação de direitos sofridas pelos pequenos acolhidos, e as dificuldades para

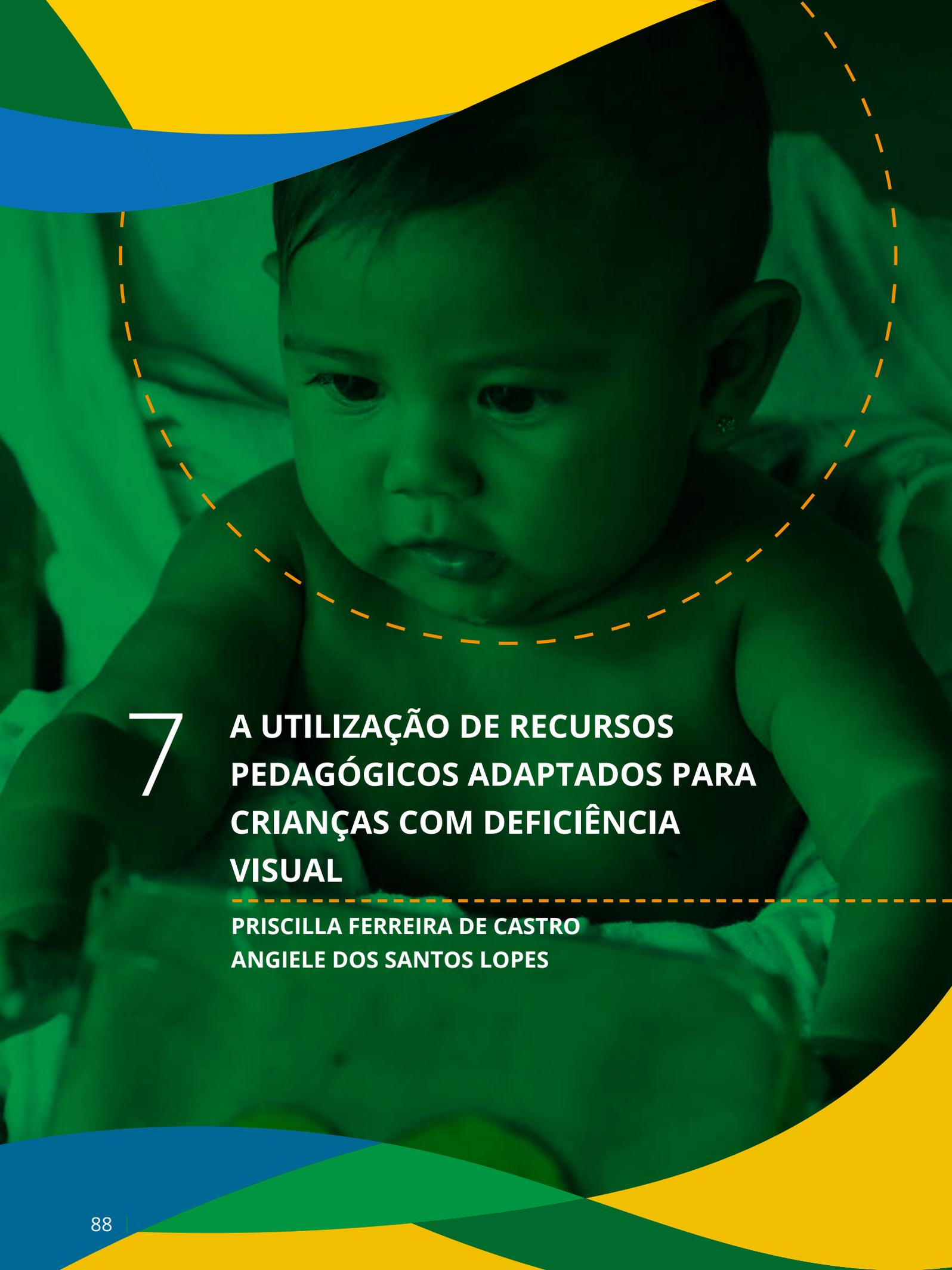
as equipes lidarem e contornarem as consequências negativas que as crianças manifestam no dia a dia, como traumas, hábitos de agressividade e sexualização precoce, por exemplo.

Nos encontros, as orientações foram realizadas de acordo com a capacidade técnica e formação profissional dos atores do Programa, já que a equipe de visitantes do PCF e demais profissionais envolvidos nas ações (supervisores e coordenação do PCF Natal/RN) possuem graduação em pedagogia, serviço social e psicologia. Ademais, os resultados dessas atividades indicam uma repercussão positiva para as vivências das crianças que são o público-alvo, de forma a contribuir para o desenvolvimento delas e fortalecer os vínculos entre o substituto afetivo (cuidadoras) e as próprias crianças.

A equipe da Unidade de Acolhimento, como um todo, considerou as atividades bem-sucedidas, pois o Programa veio atuar em questões relacionadas à proteção para a primeira infância, na prevenção de novas situações de violação de direitos, promovendo experiências, lembranças e vivências prazerosas às crianças afastadas do convívio familiar. Foram dias gratificantes, em que foi possível ver e entender a importância das atividades do Programa no sentido de promover o desenvolvimento integral das crianças.

7. Referências

- ARPINI, D. **Violência e exclusão**: adolescência em grupos populares. São Paulo: EDUSC, 2003.
- BRASIL. Lei n. 12.010, de 3 de agosto de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12010.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.
- BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm. Acesso em: 26 jun. 2022.
- BRASIL. Ministério da Cidadania. **Guia para visita domiciliar**: manual. 1. ed. rev. atual. Brasília: Ministério da Cidadania, 2019.
- BRITO, R.; KOLLER, S. H. Desenvolvimento humano e redes de apoio social e afetivo. *In*: CARVALHO, A. (ed.). **O mundo social da criança**: natureza e cultura em ação. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. p. 115-129.
- MASTEN, A.; GARMEZY, N. Risk, vulnerability and protective in developmental psychopathology. *In*: LAHEY, B.; KAZDIN, A. (ed.). **Advances in clinical child psychology**. New York: Plenum, 1985. p.1-52.
- SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. Crianças e adolescentes institucionalizados: desempenho escolar, satisfação de vida e rede de apoio social. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 26, n. 3, p. 407-415, jun. 2009.
- SIQUEIRA, A. C.; DELL'AGLIO, D. D. O impacto da institucionalização na infância e na adolescência: uma revisão de literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 18, p. 71-80, 2006.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WINNICOTT, D. W. **A família e o desenvolvimento individual**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.



7 A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

PRISCILLA FERREIRA DE CASTRO
ANGIELE DOS SANTOS LOPES

Resumo

Este artigo tem por objetivo promover a reflexão sobre a utilização de recursos pedagógicos adaptados para crianças com deficiência visual (cegueira e baixa visão). A metodologia consistiu na pesquisa bibliográfica, na modalidade qualitativa, utilizando como instrumentos a pesquisa documental, que proporcionou subsídios para o embasamento bibliográfico. Para fundamentar o trabalho valeu-se da legislação vigente sobre educação especial e inclusiva e artigos que ajudam a pensar sobre a temática, dentre esses temos a Constituição Federal (1988) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (2008) e a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015). Em um primeiro momento, reflete-se acerca do papel da escola e sua função social, em seguida aborda-se os preceitos históricos da educação especial e inclusiva, fazendo um recorte histórico da educação especial e inclusiva no Brasil, além disso, busca-se caracterizar a deficiência visual (baixa visão e cegueira), de maneira ampla. A pesquisa apresenta ainda alguns recursos pedagógicos adaptados para crianças com deficiência visual, e reflexões acerca dos desafios e possibilidades da utilização desses recursos para pessoas com deficiência, tendo como destaque a deficiência visual. Os resultados alcançados com a pesquisa bibliográfica fazem refletir acerca do que está posto na legislação e os desafios que são encontrados no cotidiano das instituições de ensino. Diante da democratização da educação, no qual o acesso e permanência a educação é direito de todos faz-se necessário entender os desafios e possibilidades da educação para pessoas com deficiência, pois por muitos anos essas pessoas foram esquecidas, segregadas e excluídas da sociedade e da educação como um todo.

Palavras-chave: Deficiência Visual. Educação Especial. Inclusão. Recursos Pedagógicos Adaptados.

1. Introdução

Diante da democratização da educação, processo no qual o acesso e permanência a educação é direito de todos faz-se necessário entender os desafios e possibilidades da educação para pessoas com deficiência, pois por muitos anos essas pessoas foram esquecidas, segregadas e excluídas da sociedade e da educação como um todo. De acordo com a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), toda pessoa com deficiência (física, intelectual, visual, auditiva) deve ter direito à igualdade de oportunidades assegurada, é lei. E lhes é assegurado acesso e permanência nas instituições de ensino regular, além de atendimento educacional especializado.

Conforme Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Durante o percurso apresenta-se uma breve análise da legislação vigente na área da educação especial e inclusiva, o percurso histórico da luta das pessoas com deficiência, evidenciando a deficiência visual (baixa visão e cegueira), que será instrumento de análise dos recursos pedagógicos buscando identificar desafios e possibilidades em sua utilização.

A metodologia consistiu na pesquisa bibliográfica, na modalidade qualitativa, utilizando como instrumentos a pesquisa documental, que proporcionou subsídios para o embasamento bibliográfico. Assim, esse texto baseia-se no levantamento de dados, fontes, informações e pesquisas que colaboraram com o estudo do tema. O processo pelo qual se obteve os dados foi através da pesquisa da legislação vigente, livros, dissertações, artigos e outras publicações. Seguimos a análise com uma breve conceituação sobre o papel da escola, um pouco de historicidade da Educação Especial e Inclusiva e a definição ampla de deficiência visual para conceituar nosso objeto de estudo que são os recursos pedagógicos adaptados para crianças com deficiência visual.

A escola, em sua função social, caracteriza-se como um espaço democrático que deve oportunizar a discussão de questões sociais e possibilitar

o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, faz-se necessário que os docentes tragam informações e contextualizem-nas, além de contribuir, oferecendo caminhos para que os discentes adquiram mais conhecimentos. a escola se constitui em uma instituição “formadora” e “socializadora” de opiniões, visando uma formação significativa. E é por isso que a Educação, como mecanismo de transmissão e reprodução do conhecimento tem um papel fundamental na socialização de práticas e informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades.

A pessoa com deficiência – PCD – tem seus direitos de acesso e permanência nas instituições de ensino regular assegurados pela Constituição Federal (1988), pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96) e também nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (2008).

A Educação Especial surgiu como modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 garantindo o atendimento às pessoas com deficiência em instituições públicas ou privadas como uma forma de superar essa organi-

zação excludente do ensino. Sua finalidade na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008):

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

A utilização de recursos pedagógicos adaptados para pessoas com deficiência visual faz-se necessário como em qualquer outra deficiência. Deficiência visual é definida em sentido amplo como o comprometimento

parcial ou total da visão. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão. O trabalho realizado com crianças com baixa visão e cegueira na escola comum deve ser baseado no princípio de estimular não só o potencial de visão (para crianças com baixa visão), mas também dos sentidos remanescentes, superação de dificuldades e conflitos emocionais.

2. O papel da escola

Para redesenhar os rumos da educação há que se buscar o entendimento da função social de uma instituição de ensino, ou seja, suas intenções enquanto espaço de formação de pessoas. Ter clareza disso e do ser humano que se quer formar é fator primordial para nortear a ação pedagógica. Nesta perspectiva, a educação integral coloca em destaque o papel central que a educação tem na formação do ser humano garantindo o pleno desenvolvimento do sujeito em todas as suas dimensões – intelectual, físico, emocional, social e cultural. Antes de discutimos sobre o Educação Especial e Recursos Pedagógicos Adaptados, é importante trazer à tona um breve histórico sobre o papel da escola em nossa sociedade.

A história marca a escola como espaço de educação destinado a um

grupo privilegiado da sociedade e não como um direito de todos, o que legitimava a exclusão diante do quadro que se apresentava e da ausência de políticas públicas que garantissem a todos o direito de aprender. Com o processo de democratização da educação, as políticas de reparação e as lutas sociais, a escola passou a ser vista como espaço de todos, de todas as classes, o lugar de todos, de pessoas com deficiência ou não. A universalização do ensino foi um grande passo na garantia da matrícula para todos e um salto para desmontar essa escola que segregava seja no aspecto físico, intelectual, cultural e socioeconômico, e tudo sob os olhares de uma sociedade inteira.

Segundo a LDB, a escola tem como função social formar o cidadão, e, desse modo, garantir as finalidades registradas no artigo 22: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

Saviani (1997), sobre esse aspecto, explica que:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

No Plano Nacional de Educação para os Direitos Humanos (PNEDH), que visa à inserção dos conteúdos referentes aos direitos humanos em todos os níveis de ensino de educação, em suas ações programáticas para a educação básica, que abrange educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, encontra-se:

(i) tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana; (ii) fomentar a inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros, bem como todas as formas de discriminação e violações de direitos, assegurando a forma-

ção continuada dos (as) trabalhadores(ras) da educação para lidar criticamente com esses temas; (iii) favorecer a inclusão da educação em direitos humanos nos projetos político pedagógicos das escolas, adotando as práticas pedagógicas presentes no cotidiano. Entre outros. (BRASIL, 2007, p. 39).

Neste contexto a escola tem papel primordial no desenvolvimento integral do ser humano, devendo oferecer subsídios para a formação de uma sociedade mais justa, promovendo relações de respeito entre as pessoas, independente das diferenças que as constituem enquanto seres humanos.

Nessa perspectiva, a escola, em sua função social, caracteriza-se como um espaço democrático que deve oportunizar a discussão de questões sociais e possibilitar o desenvolvimento do pensamento crítico. Para isso, faz-se necessário que os docentes tragam informações e contextualizem-nas, além de contribuir, oferecendo caminhos para que os discentes adquiram mais conhecimentos. É também um ambiente de sociabilidade entre os alunos, o que influencia na difusão sociocultural, incluindo as relações de gênero. Portanto, a escola se constitui em uma instituição “formadora” e “socializadora” de opiniões, visando uma

formação significativa. E é por isso que a Educação, como mecanismo de transmissão e reprodução do conhecimento tem um papel fundamental na socialização de práticas e informação sobre as questões tratadas pelos temas da diversidade cujo eixo fundador baseia-se na garantia dos direitos fundamentais e na dignidade humana, condições essenciais para o enfrentamento das desigualdades.

Quando pensamos sobre diversidade em educação temos a ideia de oferecer oportunidades a todos os alunos de acesso e permanência na escola, com as mesmas igualdades de condições, respeitando as diferenças. Dessa forma, é preciso que haja o respeito às diferentes condições étnicas e culturais, as desigualdades socioeconômicas, as relações discriminatórias e excludentes presentes em nossas escolas e que compõem os diversos grupos sociais, sendo fundamental sua valorização no processo educativo. Por isso, a Declaração Mundial sobre Educação para todos (1990), no seu Artigo 3o, declara que: é necessário universalizar o acesso à educação e promover a equidade, melhorando sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.

Nesse sentido, a educação especial representa o direito de todos à educação e gira em torno do princípio da

igualdade de oportunidades, porém, considerando a equidade, atendendo às diferenças de cada criança.

A partir daí entendemos a função social da escola, enquanto mecanismo de busca da apropriação de conhecimento para a vida em sociedade. Aprender implica elaborar, produzir, reproduzir e resolver problemas.

3. Educação especial e inclusiva: preceitos históricos

O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854 por Dom Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro, foi o primeiro marco da Educação Especial no Brasil, no qual iniciou o atendimento educacional especializado no país. O então imperador fundou ainda em 1857, na mesma cidade, o Instituto dos Surdos-Mudos, que posteriormente, em 1957, receberia o nome de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), destinado à educação literária e profissionalizante de alunos surdos com faixa etária de sete a quatorze anos.

A partir de 1930 surgiram várias instituições para cuidar da deficiência mental, em número bem superior ao das instituições voltadas para as outras deficiências. Até então a educação para pessoas com deficiência era realizada em suas residências como

forma de “proteger” o deficiente da sociedade.

A Educação Especial surgiu como modalidade da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 garantindo o atendimento às pessoas com deficiência em instituições públicas ou privadas como uma forma de superar essa organização excludente do ensino. Direito esse, garantido também nas Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial (2008, p.16):

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

A LDB em seu Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. Com a legislação específica para a inclusão o termo necessidades especiais dá lugar ao “Pessoa Com Deficiência” – PCD.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão também garantiu o acesso à educação como um direito de todos, fazendo referência à Constituição Federal ao trazer um pouco dessa trajetória de quebra de estereótipos na educação a partir dos preceitos legais:

A Constituição Federal de 1988 traz como um dos seus objetivos fundamentais, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º inciso IV). Define, no artigo 205, a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. No seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um dos princípios para o ensino e, garante, como dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino no art. 208. (2008, p.7)

Essa é a forma de ver a educação como um direito e a escola como lugar de todos. Nesse contexto, a educação inclusiva se caracteriza pela organiza-

ção da educação especial dentro da escola transformada em um espaço para todos e fundamentada pelo princípio de que todo tem o direito a aprender. A esse respeito, a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008, p. 6) afirma que:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Assim, a educação especial representa o direito de todos à educação e gira em torno do princípio da igualdade de oportunidades, porém, considerando a equidade, atendendo às diferenças de cada criança. Para isso, é preciso garantir um princípio básico que é o direito à matrícula. Assim, a educação especial deve direcionar suas ações para o atendimento às especificidades dos discentes no processo educacional regular, atuando de forma mais ampla na escola, orientando na organização de redes de apoio, na formação continuada dos profissionais, na identificação de recursos, nos serviços e

no desenvolvimento de aprendizados colaborativos.

Nessa perspectiva, faz-se necessário ressaltar que as Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.16) afirmam:

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular.

De acordo com a Política Nacional, as Diretrizes Nacionais e a legislação vigente, a finalidade da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) é de assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional es-

pecializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersectorial na implementação das políticas públicas.

Conforme Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência (nº 13.146/2015), acessibilidade é a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

4. Deficiência visual (baixa visão e cegueira)

A portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008, dispõe sobre a deficiência visual, que é definida em sentido amplo como o comprometimento parcial ou total da visão. O deficiente visual pode ser a pessoa cega ou com baixa visão. Não são deficientes vi-

suais pessoas com problemas de visão como miopia, astigmatismo ou hipermetropia, pois estas podem ser corrigidas com o uso de lentes ou através de procedimento cirúrgico.

Dentre os critérios estabelecidos para classificar os diferentes graus de deficiência visual pela Organização Mundial da Saúde (OMS), pode-se destacar baixa visão (leve, moderada ou profunda), próxima à cegueira e cegueira. A baixa visão é compensada com o uso de lentes de aumento, lupas, telescópios e de treinamentos de orientação. Próximo à cegueira é quando a pessoa ainda é capaz de distinguir luz e sombra, mas já emprega o sistema braile para ler e escrever, utiliza recursos de voz para acessar programas de computador, locomove-se com a bengala e precisa de treinamentos de orientação e de mobilidade. Cegueira é quando não existe qualquer percepção de luz, o sistema braile, a bengala e os treinamentos de orientação e de mobilidade, nesse caso, são fundamentais.

Durante muito tempo as pessoas com baixa visão ou visão subnormal eram tratadas como cegas, pois não se levava em consideração os resíduos de visão. Que podem ser trabalhados por profissionais como oftalmologistas, terapeutas e educadores, no sentido de aproveitar esse potencial visual,

em atividades cotidianas, de lazer e educacionais.

O trabalho realizado com crianças com baixa visão e cegueira na escola comum deve ser baseado no princípio de estimular não só o potencial de visão (para crianças com baixa visão), mas também dos sentidos remanescentes, superação de dificuldades e conflitos emocionais. As atividades devem ser realizadas proporcionando prazer e motivação, o que leva a desenvolver a iniciativa e a autonomia, que são os objetivos primordiais da estimulação para as crianças com deficiência visual.

5. Recursos pedagógicos adaptados para crianças com deficiência visual

Para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de maneira significativa, a criança com deficiência precisa de recursos pedagógicos adaptados e adequados as suas necessidades educacionais especiais.

Recursos adaptados são materiais que auxiliam a aprendizagem dos conteúdos, intermediando os processos de ensino e aprendizagem, organizados por professores e educadores no âmbito escolar e/ou fora dele. Conforme afirma Souza (2007, p.111) recurso adaptado “é todo material utilizado

como auxílio no ensino-aprendizagem do conteúdo proposto para ser aplicado, pelo professor a seus alunos”.

Cada aluno com deficiência faz-se necessário um tipo de recurso específico; os materiais são adaptados com a finalidade de facilitar e auxiliar o aprendizado. Por isso é tão importante que o professor conheça o tipo de deficiência e busque estratégias para garantir a aprendizagem, a pesquisa de matérias é uma das estratégias que podem ser utilizadas em busca do desenvolvimento da criança com deficiência. Segundo o MEC/SEESP (2006, p.34), o uso desses recursos deve “garantir o suprimento de materiais específicos para o desenvolvimento das habilidades e talentos, conforme as necessidades dos alunos”.

Os recursos pedagógicos adaptados são infinitos, não há como limitarmos tentando uma descrição detalhada, o que faremos nesse tópico é abordar os recursos mais utilizados no processo de ensino e aprendizagem para pessoas com deficiência visual, seja ela cegueira ou baixa visão. O que torna a ação, o material ou o espaço um recurso efetivamente pedagógico é a finalidade educativa e a maneira como, de fato, constitui-se de modo intencional no processo de ensino-aprendizagem. Sabemos que as instituições e os docentes não terão

ao seu dispor o material que melhor atenderia à necessidade da criança em quantidade e finalidade suficientes. No entanto, a prática de confecção de recursos didáticos a partir de materiais e objetos disponíveis naquele local é bastante válida, para que o objetivo principal seja alcançado que é promover a aprendizagem de todos, por meio de acesso, permanência e desenvolvimento de cada criança, garantido a equidade na educação.

Dentre os recursos pedagógicos adaptados para pessoas com deficiência visual podemos destacar: o uso do sistema braile, (alfabeto braile, o reglete, etc.), o ábaco, dominó com números e quantidade em alto relevo, cartazes com fontes ampliadas e lupas para pessoas com baixa visão.

O alfabeto braile, em 1825, Louis Braille inventou um eficiente sistema de leitura e escrita para cegos, que leva seu nome e ainda hoje é usado no mundo inteiro. O sistema Braille é um processo de escrita e leitura baseado em 64 símbolos em relevo, resultantes da combinação de até seis pontos dispostos em duas colunas de três pontos cada.

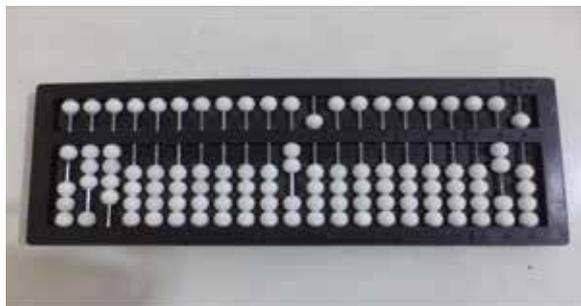
Segundo a definição do caderno da Tv Escola, sobre deficiência visual, publicado pelo MEC, o sistema braile, inscrito em relevo, é explorado por meio do tato. Cada 'cela' é formada por um

conjunto de seis pontos, permitindo 63 diferentes combinações para obter todos os sinais necessários à escrita: letras do alfabeto, sinais de pontuação, maiúsculas e minúsculas, símbolos de Matemática, Física, Química e notação musical. Os seis pontos são dispostos em duas colunas, com três pontos em cada uma, formando um retângulo, ou 'cela' de 6 milímetros de altura por 2 de largura. Para facilitar sua identificação, os pontos são numerados.

O sistema braile pode ser escrito com dois tipos de equipamento: o conjunto manual de reglete e punção e a máquina de datilografia (Perkins-Braile), que começou a ser produzida no Brasil em 1999.

O aluno com deficiência visual tem as mesmas condições de um vidente para aprender Matemática, acompanhando conteúdos idênticos. No entanto, se faz necessário adaptar as representações gráficas e os recursos didáticos. O soroban, ou ábaco, é fundamental para o ensino da Matemática. Seu manuseio é fácil e aprender a usá-lo é útil mesmo para o professor de classe comum. Outra técnica complementar indispensável para o aprendizado do aluno com deficiência visual é o cálculo mental, que precisa ser estimulado desde o início e será de grande valia, entre outras coisas, no estudo da álgebra.

Figura 1 - Soroban para cegos



Fonte: Bengala legal. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/soroban2>. Acesso em: 25/11/2019.

Ainda se tratando do ensino da matemática, temos um recurso de fácil confecção e de custo simbólico, que é o domino de quantidades em alto relevo, o recurso pedagógico pode ser confeccionado com materiais simples como madeira e feltro, como podemos ver na figura abaixo:

Figura 2 - Dominó em alto relevo



Fonte: Laboratório de Educação Especial "Prof. Ernani Vidon", Unesp, Marília, SP. Disponível em: <https://www.fc.unesp.br/~lizanata/tcc/atividadesdidaticasdiversas.html>. Acesso em: 28/11/2019.

O dominó em alto relevo auxilia na discriminação visual das quantidades. Sua espessura foi aumentada para que as crianças que possuem preensão prejudicada possam manuseá-lo. A identificação da quantidade, em feltro, permite utilizar a sensibilidade tátil-sinestésica. Pode sofrer várias alterações de acordo com a necessidade da criança. Outro recurso de fácil adaptação são os cartazes com a fonte ampliada para crianças com baixa visão.

Todos os recursos pedagógicos adaptados devem ser pensados de acordo com o grau de deficiência visual que a criança apresenta e levando em consideração seu ritmo de aprendizado, algumas medidas devem ser tomadas durante as aulas na sala regular, dentre elas podemos destacar a audiodescrição de todo objeto utilizado nas aulas e que a criança possa manusear o material, pois a criança com deficiência visual precisa ser incluída e não apenas integrada.

Como podemos ver de maneira breve, os recursos pedagógicos adaptados possuem papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência visual, é de extrema importância que o professor conheça e esteja apto a adaptar esses materiais que serão indispensáveis para alcançar os objetivos pedagógicos com a criança.

6. Metodologia

A metodologia consistiu na pesquisa bibliográfica, na modalidade qualitativa, utilizando como instrumentos a pesquisa documental, que proporcionou subsídios para o embasamento bibliográfico. Assim, esse texto baseia-se no levantamento de dados, fontes, informações e pesquisas que colaboraram com o estudo do tema. O processo pelo qual se obteve os dados foi através da pesquisa da legislação vigente, livros, dissertações, artigos e outras publicações. Seguimos a análise com uma breve conceituação sobre o papel da escola, um pouco de historicidade da Educação Especial e Inclusiva e a definição ampla de deficiência visual para conceituar nosso objeto de estudo que são os recursos pedagógicos adaptados para crianças com deficiência visual. A pesquisa qualitativa configura-se em sentido amplo, como uma metodologia que produz dados a partir de observações extraídas diretamente do estudo de pessoas, lugares ou processos com os quais o pesquisador procura estabelecer uma interação direta para compreender os fenômenos estudados. De acordo com Chizzotti (1995) o objeto é carregado de significados e está intrinsecamente relacionado com o que sujeitos concretos criam a

partir de suas ações. O conhecimento não é reduzido a dados isolados, mas está conectado por uma teoria de que o pesquisador é parte integrante do processo, interpretando os fenômenos e atribuindo significados.

7. Considerações finais

Buscou-se por meio desse estudo, analisar, discutir e refletir acerca da utilização dos recursos pedagógicos adaptados para crianças com deficiência visual. Verificou-se a extrema importância do papel do professor nesse processo. Pois é através das pesquisas do professor que esses materiais poderão ser utilizados com cunho pedagógico pelas crianças com deficiência visual. Os desafios enfrentados são inúmeros, que vão desde o problema da formação de professores adequada para atender este público, materiais indisponíveis nas instituições, entre outros fatores.

Outro ponto importante a ser destacado, é a função social da escola e como esta vem se modificando ao longo dos anos, por meio de Leis e Decretos que regulamentam o papel da escola. A Educação Especial vem sendo posta em evidência, mas sabemos que a sociedade possui uma dívida histórica com as pessoas com deficiência que até pouco tempo atrás eram escondidas da sociedade, pois eram vistas

como anormais, pelos então ditos normais, essa luta vem sendo defendida em pequenos passos, mas com muitas conquistas significativas. O recurso pedagógico adaptado pode ser uma ferramenta importante no processo de inclusão de alunos com deficiência, se utilizado de forma consciente e criativa, direcionando as necessidades individuais.

O objetivo do trabalho não foi apresentar algo acabado, esgotando

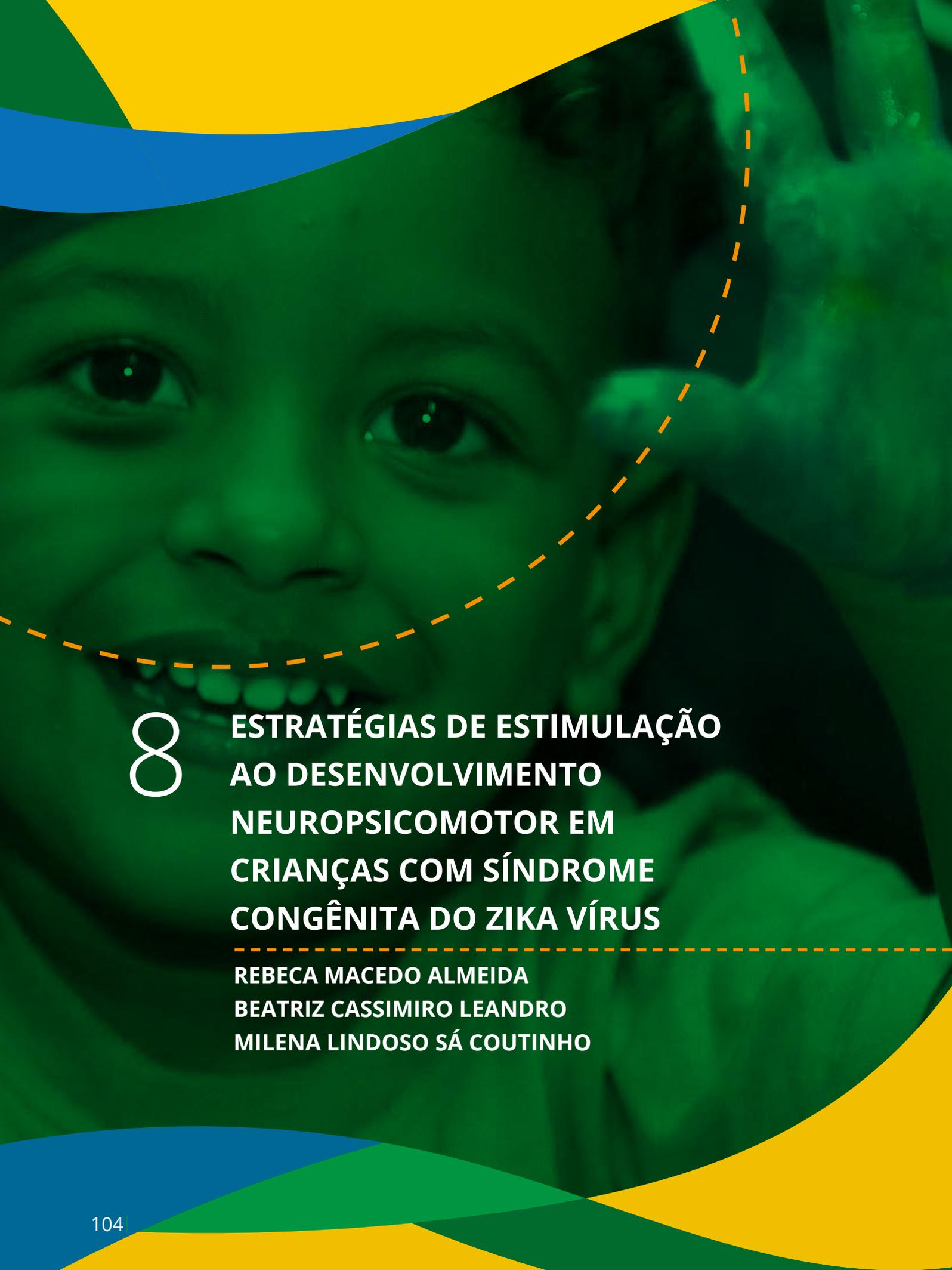
o assunto sobre inclusão, mas sim colaborar com os estudos da temática, de modo que o que está posto em Leis, seja garantido na prática, nas escolas de ensino regular, de maneira que a criança/aluno com deficiência tenha seus direitos garantidos, fazendo uso de um ensino de qualidade que desenvolva suas habilidades por meio de estratégias e recursos de acordo com suas necessidades.

8. Referências

- BEZERRA, M. L. E. **Inclusão de pessoas com deficiência visual na escola regular: bases organizativas e pedagógicas no estado do Acre.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos:** 2007. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007. 76 p.
- _____. **Diretrizes nacionais para educação especial na educação básica.** MEC SEESP, 2001.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em 04 de novembro de 2021.
- _____. **Deficiência visual** / Marta Gil (org.). – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- _____. Secretaria de Educação Especial. **Portal de ajudas técnicas para educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física: recursos pedagógicos adaptados** / Secretaria de. Educação Especial - Brasília: MEC: SEESP, 2002, fascículo 1. 56p.: il.

- _____, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: [ttp://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm); acesso em: 13 de novembro de 2019.
- _____. **Política Nacional De Educação Especial Na Perspectiva Da Educação Inclusiva**, Brasília, Janeiro 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2019.
- CARVALHO, Erenice Natália S. **A educação especial: concepção de deficiência**. Brasília, Secretaria de Educação Especial, Ministério da Educação, 1996.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.
- COMO APLICAR a acessibilidade na escola e qual a importância disso?. **Como aplicar a acessibilidade na escola e qual a importância disso?**, [s. l.], 19 jun. 2018. Disponível em: <https://educacaoinfantil.aix.com.br/acessibilidade-na-escola/>. Acesso em: 13 nov. 2021.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.
- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da autonomia.: saberes necessários à prática educativa**. 6.ed. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1997.
- GIL, A. C. **Método e técnicas de pesquisa social**. 6ª. ed. São Paulo: Atlas S.A, 2008.
- VASCONCELOS, M. L. M. Carvalho e BRITO, Regina Helena Pires. **Conceitos de Educação em Paulo Freire: glossário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.





8

**ESTRATÉGIAS DE ESTIMULAÇÃO
AO DESENVOLVIMENTO
NEUROPSICOMOTOR EM
CRIANÇAS COM SÍNDROME
CONGÊNITA DO ZIKA VÍRUS**

**REBECA MACEDO ALMEIDA
BEATRIZ CASSIMIRO LEANDRO
MILENA LINDOSO SÁ COUTINHO**

Resumo

Objetivos: Descrever estratégias para o cuidado e estímulo ao desenvolvimento das crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus por seus responsáveis, familiares e cuidadores. **Fundamentação teórica básica:** Em 2015, no Brasil, houve um aumento no número de crianças com microcefalia associada ao vírus Zika. Nesse contexto, surgiu a Síndrome Congênita do Zika Vírus, que impacta não só a qualidade de vida da criança acometida, como também das pessoas ao seu redor. Nesses casos, um dos processos mais afetados é o desenvolvimento neuropsicomotor, responsável pelas habilidades e competências nas áreas motora, sensorial, proprioceptiva, perceptiva, emocional, linguística e social. Diante disso, urgem propostas de estímulo precoce ao desenvolvimento dessas crianças a fim de reduzir danos futuros. **Metodologia:** O presente estudo é uma revisão integrativa, construída através de coleta de dados em fontes secundárias, com a seguinte pergunta norteadora: “Qual a produção científica existente sobre estímulo ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na primeira infância?”. As bases de dados usadas foram *Scielo* e *Pubmed* e, no fim da seleção, 7 artigos foram escolhidos para integrar a obtenção dos resultados e compor o presente artigo. **Considerações:** O estudo atual confirmou a escassez de produção científica específica em relação ao tema abordado. Apesar disso, as intervenções encontradas mostraram-se táticas com resultados promissores no estímulo do desenvolvimento neuropsicomotor dessas crianças. Entretanto, estudos adicionais são necessários para validação de algumas intervenções e elaboração de novas.

1. Introdução

No Brasil, em 2015, houve um aumento anormal no número de crianças com microcefalia associada ao vírus Zika. A microcefalia é uma con-

dição na qual o perímetro cefálico da criança nascida a termo é igual ou inferior a 32 centímetros. Com o avanço dos estudos desses casos, em 2016, foi observada a transmissão vertical do vírus entre mãe e bebê e a presença

de outras malformações, além da microcefalia. Tal fato recebeu o nome de Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZ). Apesar do surto de Zika Vírus ter cessado nas Américas no final do ano de 2016, até outubro de 2019 foram registrados cerca de 3 mil recém-nascidos com microcefalia e/ou SCZ. Tais casos se concentram, principalmente, no Nordeste (aproximadamente 57%) (BRASIL, 2016b; GUEDES *et al.*, 2021; TEIXEIRA *et al.*, 2021).

A SCZ é caracterizada por calcificações intracranianas, diminuição do volume cerebral, anomalias cerebrais graves, anomalias oculares e anomalias auditivas. Além de atraso no desenvolvimento cognitivo, motor e da fala. As crianças acometidas pela SCZ podem apresentar paralisia cerebral, epilepsia, dificuldade de deglutição, irritabilidade, alterações auditivas e visuais, entre outros sintomas. Dessa forma, a SCZ é uma condição que impacta tanto a vida da criança acometida, como dos seus familiares. Ademais, impacta também o serviço de saúde, devido à complexidade dos cuidados que tais condições demandam (TEIXEIRA *et al.*, 2021).

Portanto, devido à incerteza sobre o futuro e à possibilidade de limitações importantes, urgem cuidados de saúde centrados e, sempre que possível, coordenados pela família. Nesse contexto, o cuidado deve ser multidisci-

plinar e possibilitar atenção integral e diária, suprimindo as necessidades relacionadas às limitações funcionais, e deve-se iniciar, idealmente, na primeira infância. Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), vários fatores apresentam-se como obstáculos para que as crianças sejam eficazmente estimuladas nesse período. Dentre eles, podemos citar: pobreza, estigma, discriminação, negligência infantil e dificuldade de acesso aos serviços de saúde. Em alguns casos, também há um certo despreparo dos serviços de saúde para essas situações (ANDRADE; TESTON; MARCON *et al.*, 2022; GUEDES *et al.*, 2021; TEIXEIRA *et al.*, 2021).

Portanto, faz-se importante a estimulação precoce da criança, visando menores danos ao desenvolvimento futuro. É acerca deste tema que o presente estudo se desenvolve.

2. Discussão teórica sobre o tema

O desenvolvimento neuropsicomotor (DNPM) infantil é um processo de caráter progressivo que se expressa nas habilidades e competências adquiridas pela criança nas seguintes áreas: motora, sensorial, proprioceptiva, perceptiva, emocional, linguística e social. Esse processo complexo, estrutural e funcional sofre expressiva influência desde o período embrionário, com o

desenvolvimento do sistema nervoso, até os 3 anos de idade, período em que ocorre rápida diferenciação e poda neuronal (UNICEF, 2015). A partir disso, têm-se os marcos do desenvolvimento infantil como referência de avaliação do DNPM de crianças, que, por conseguinte, indicam a necessidade de intervenções em caso de atraso. As evidências mostram que quanto mais precoce o diagnóstico e o início da intervenção, menor será o impacto na vida da criança a longo prazo (BRASIL, 2016a; BRASIL, 2016b).

O Programa de Estimulação Precoce refere-se ao acompanhamento e às intervenções clínico-terapêuticas multiprofissionais com crianças de alto risco ou acometidas por distúrbios no DNPM. Dessa maneira, tem como objetivo estimular a criança e ampliar suas competências no âmbito do desenvolvimento motor e cognitivo, através de estímulos que interferem na sua maturação biopsicossocial (BRASIL, 2016b).

A partir da definição da SCZ e da associação desta ao atraso do DNPM, o Ministério da Saúde, através do Plano Nacional de Enfrentamento à Microcefalia, implementou um protocolo que objetiva atuar do pré-natal à puericultura para prevenir, diagnosticar, notificar, oferecer seguimento e reabilitação multidisciplinar às crianças com SCZ (BRASIL, 2016a).

Não obstante, uma das estratégias adotadas de forma concomitante ao estímulo precoce é a avaliação do DNPM, a fim de proporcionar uma construção longitudinal dos avanços ou retrocessos apresentados durante a primeira infância, janela de oportunidade primordial para o maior alcance de resultados (FROTA; SAMPAIO; MIRANDA *et al.*, 2020).

3. Metodologia adotada

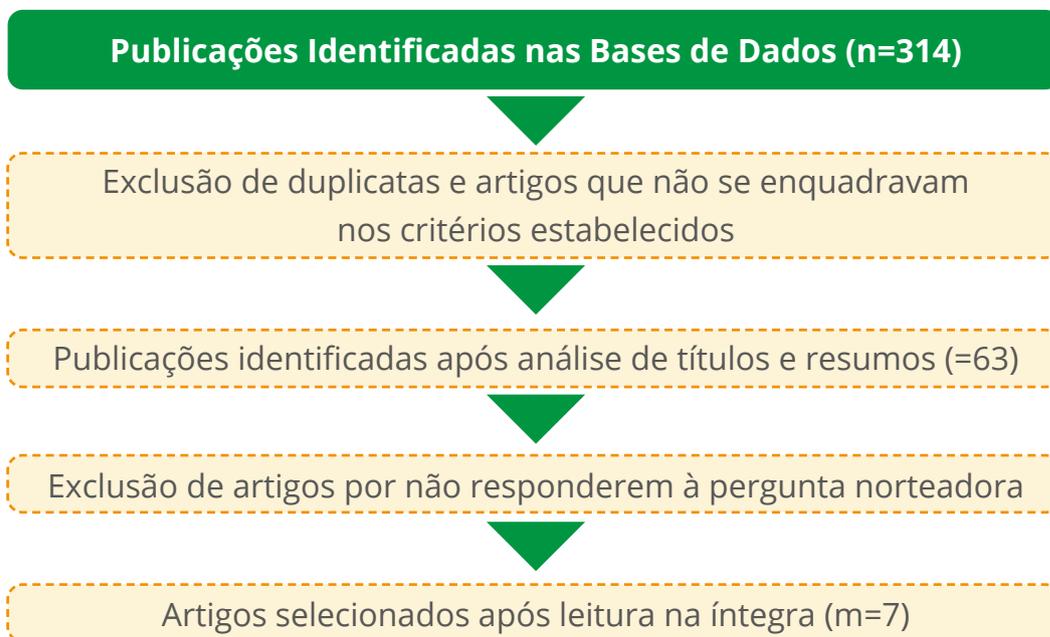
O presente estudo trata-se de uma Revisão Integrativa, construída por meio da coleta de dados a partir de fontes secundárias, a fim de responder à pergunta norteadora: “Qual a produção científica existente sobre estímulo ao desenvolvimento neuropsicomotor em crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus na primeira infância?”. Para isso, realizou-se a busca nas bases de dados *PubMed* e *Scielo*. A partir da estratégia de pesquisa por Operadores Booleanos, foram combinados os seguintes Descritores em Ciências da Saúde: “*children development*” OR “*neuropsychomotor stimulation*” AND “*zika syndrome*” OR “*congenital zika*”. Os critérios de inclusão foram publicações escritas nos idiomas português e inglês entre 2017 e 2022, incluindo estudos sobre crianças com síndrome congênita ou história de infecção pré-natal pelo

Zika Vírus, avaliação do desenvolvimento infantil e estratégias de estimulação do desenvolvimento neuropsicomotor. Os critérios de exclusão englobaram intervenções farmacológicas, capítulos de livros, teses e dissertações.

A seleção foi realizada em janeiro de 2022, a partir da divisão do número total de artigos obtidos e revisão em pares entre os quatro autores. Inicialmente, 297 resultados foram obtidos

no *PubMed* e 17 na *SciELO*, com o uso dos descritores e filtro aplicado apenas para artigos publicados nos últimos 5 anos. Em seguida, excluíram-se as amostras duplicadas e, a partir da análise de títulos e resumos, 63 publicações preencheram os critérios de inclusão e exclusão listados. Após a leitura na íntegra desses artigos, sete artigos foram selecionados para a obtenção dos resultados.

Fluxograma 1 - Estratégia de pesquisa da literatura



4. Resultados

As publicações científicas que compuseram a presente revisão integrativa são todas sobre crianças brasileiras com

SCZ ou seus profissionais/familiares responsáveis, publicadas entre 2017 e janeiro de 2022. A Tabela 1 descreve as principais características de cada estudo.

Tabela 1 - Estudos selecionados para a revisão

Autor/ano	Título	Tipo de Estudo	Público-alvo
Andrade et al., 2021	Congenital Zika Virus Síndrome: care in light of the Brazilian Unified Health System principles	Estudo Qualitativo	Profissionais de saúde em uma capital do Centro-Oeste brasileiro
Vale et al., 2020	“Very busy”: daily reorganization of mothers to care of children with Congenital Zika Syndrome	Estudo Qualitativo	Familiares em Feira de Santana-BA
Attell et al., 2020	Adapting the Ages and Stages Questionnaire to Identify and Quantify Development Among Children With Evidence of Zika Infection	Estudo Descritivo	Profissionais de Saúde
Duttine et al., 2020	Juntos: A Support Program for Families Impacted by Congenital Zika Syndrome in Brazil	Intervenção Comunitária	Familiares de seis locais do Rio de Janeiro e da Bahia
Matiello et al., 2021	Health surveillance and development of children with congenital Zika Virus syndrome: an integrative literature review	Revisão Integrativa	Crianças Brasileiras menores que três anos de idade
Longo et al., 2020	Go Zika Go: A Feasibility Protocol of a Modified Ride-on Car Intervention for Children with Congenital Zika Syndrome in Brazil	Estudo Prospectivo	Crianças com SCZ a partir dos 9 meses de idade
Silva et. al., 2019	O passo do frevo potencializando a reabilitação de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus	Relato de caso	Crianças com SCZ atendidas em serviço de reabilitação em Recife/PE

5. Discussão acerca do tema e seus desdobramentos sobre a realidade

O Projeto Terapêutico Singular (PTS) destaca-se no contexto da equipe multidisciplinar prestadora de cuidados às crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus (SCZ), especialmente dentro do Sistema Único de Saúde. Por meio do PTS, planejam-se as ações de cuidado com atenção às demandas específicas da criança e sua família, visando à estimulação e reabilitação individualizada, conforme grau de acometimento da síndrome, e o acompanhamento multidisciplinar. Nesse sentido, o olhar holístico para o universo dessas pessoas, associado à integração entre os diversos pontos de entrada da rede de saúde, são pilares na garantia do cuidado integral. O alinhamento entre objetivos e expectativas dos responsáveis familiares também é uma etapa primordial, considerando-se o binômio família-criança como unidade de cuidado que possui papel essencial no estímulo ao desenvolvimento neuropsicomotor (ANDRADE; TESTON; MARCON *et al.*, 2022).

O objetivo das atividades deve abarcar, de forma concomitante, uma melhor qualidade de vida, respeitando as limitações específicas de cada fase do desenvolvimento ou da própria fa-

mília. Isto é, por meio de brincadeiras ricas em estímulos sensoriais, motores e cognitivos, voltadas às necessidades da criança, bem como a prática de exercícios corporais coordenados pelo profissional de referência, de preferência aquele com maior vínculo com os usuários. Foi demonstrado em estudos quanti e qualitativos os benefícios do estímulo precoce e a importância do acompanhamento longitudinal na potencialização das respostas desejadas, por meio da avaliação do desenvolvimento e do retorno da família quanto às estratégias implementadas (ANDRADE; TESTON; MARCON *et al.*, 2022).

A orientação profissional, além de cientificamente embasada, traz segurança para os cuidadores, que consideram distintas as ações de brincar e estimular. Segundo Vale, Alves e Carvalho (2020), as mães de crianças com SCZ percebem o brincar como qualquer ato que faça a criança sorrir, enquanto o estímulo é visto como um movimento motor voluntário, planejado e repetido a fim de reabilitar e estimular o alcance das etapas do desenvolvimento. No referido estudo, os cuidadores se mostraram aptos a integrar a rotina em casa com a prática de estímulos efetivos no avanço do desenvolvimento da criança. Com o devido apoio e suporte, o estímulo tor-

na-se uma atividade acessível, com frequência adequada e de forma lúdica, contribuindo, também, para a saúde mental dos familiares. Nesse contexto, a participação de profissionais, com acompanhamento e qualificação dos responsáveis, evita a exaustão física e emocional atribuída aos cuidadores de crianças com SCZ (VALE; ALVES; CARVALHO, 2020).

O *Age and Stages Questionnaire 3ª edição* (ASQ-3) destaca-se como um método de triagem e avaliação do atraso do desenvolvimento, útil em situações de poucos recursos, visto ser acessível e passível de aplicação por profissionais capacitados. Recomenda-se que as crianças sejam rastreadas para o atraso do desenvolvimento em consultas periódicas, sendo validada na América do Sul para toda a faixa etária da primeira infância, possibilitando sua aplicação desde o primeiro mês de vida até os cinco anos e meio de idade. Com até 24 meses, o ASQ-3 apresentou 100% de sensibilidade e 87% de especificidade diante de atrasos graves, avaliando-se cinco domínios: comunicação, coordenação motora ampla, coordenação motora fina, resolução de problemas e pessoal/social (ATTELL; ROSE; BERTOLLI *et al.*, 2020).

Contudo, o modelo original validado para o Brasil não permite quantificar o grau de desenvolvimento infantil,

apenas identificá-lo. Com base nisso, Attel, Rose, Bertolli *et al.* (2020) propuseram uma adaptação do ASQ-3 para torná-lo capaz de estimar a extensão do atraso do desenvolvimento. Por meio de perguntas simples aos cuidadores e observação do comportamento da criança, é possível calcular que uma criança de 24 meses com SCZ, por exemplo, tem o domínio de comunicação equivalente ao de uma criança de 4 meses de idade. Isto torna viável a documentação e o acompanhamento individualizado para cada domínio do desenvolvimento das crianças com SCZ, observando-se de forma concomitante a resposta aos estímulos realizados no período. Indica-se, então, a periodização da aplicação do questionário adaptado com um intervalo de 6 meses para crianças com risco de atraso do desenvolvimento (ATTELL; ROSE; BERTOLLI *et al.*, 2020). Somado a isso, Andrade, Teston, Marcon *et al.* (2022) acrescentam:

Dado o conhecimento limitado sobre a história natural da SCZ na primeira infância, o uso sistemático e regular de instrumentos padronizados de triagem ou avaliação, seguidos de história gestacional e de saúde, observação clínica e conhecimento de possíveis complicações secundárias à SCZ,

apresentam-se como potenciais aliados na construção do cuidado.

A partir da triagem e identificação da necessidade de intervenção precoce, é fundamental a educação em saúde para com os cuidadores, de modo a capacitá-los quanto ao reconhecimento dos marcos do desenvolvimento infantil, bem como torná-los ativos e efetivos na estimulação do desenvolvimento neuropsicomotor (MATIELLO; HILÁRIO; GONDIM *et al.*, 2022).

Nesse contexto, temos o programa “Juntos”, que é uma proposta de intervenção desenvolvida por Duttine, Smythe, Sá *et al.* (2020), que visa o apoio para cuidadores de crianças com SCZ, baseado em 10 encontros entre os responsáveis familiares e a equipe multidisciplinar, em um local da própria comunidade. As sessões são divididas em módulos intitulados como: (1) Introdução, o qual conta com o acolhimento e a apresentação do programa e informações sobre a SCZ; (2) Nosso filho – abordando os marcos do desenvolvimento, determinantes dos progressos do filho e gerenciamento de irritabilidade e choro; (3) Posicionamento e Movimentação – sobre como posicionar e ajudar as crianças a se moverem; (4) Comer e beber – conta com o aprimoramento de habilidades e exercícios no momento da alimenta-

ção do filho; (5) Comunicação – orientação sobre como auxiliar o filho a se desenvolver dentro desse campo; (6) Brincar e estimulação precoce – no qual o tema é trabalhado juntamente com uma oficina sobre estimulação precoce e confecção de brinquedos com materiais acessíveis de casa; (7) Atividades diárias – em que se trabalham as atividades cotidianas dentro do projeto de DNPM e gerenciamento de convulsões; e, (8) Unindo nossas vozes, (9) Nossa comunidade e (10) Próximos passos, que exploram o campo dos direitos, inclusão social e outras informações legais (DUTTINE; SMYTHE; SÁ *et al.*, 2020).

Um programa esquematizado, como proposto no Piloto de Duttine, Smythe, Sá *et al.* (2020), dentro do Sistema Único de Saúde, apresenta-se como uma oportunidade prática de estender conhecimentos adquiridos cientificamente embasados sobre o desenvolvimento da criança com SCZ para a realidade das casas brasileiras. A aplicação dos esforços da comunidade científica e documentação dos resultados permite a evolução do cuidado dentro de um assunto escasso de produções científicas.

Além das estratégias tradicionais propostas pelos protocolos de cuidado com a criança com SCZ, outras metodologias estão sendo aplicadas

para promover o estímulo precoce e dinamismo das atividades realizadas. Tendo em vista o contexto sociocultural de Recife-PE, Silva, Arrais, Santos *et al.* (2019) adaptaram as atividades de reabilitação já realizadas pelo centro de referência para crianças com SCZ com o tema do carnaval. As atividades incluíram músicas, fantasias, atividades com estímulo sensorial utilizando cores e adereços típicos dessa festividade. Atividades como essa, a saber, valorizam o contexto sociocultural e atendem a algumas das subjetividades do indivíduo. A importância disso está no fato de trazer a essas crianças uma relação de pertencimento e respeito às suas demandas de ser também um indivíduo inserido na comunidade local e no contexto cultural que a envolve. Ademais, essas atividades ajudam na interação e participação familiar não apenas com a criança, mas com o tratamento proposto, o que sugere um tratamento mais assertivo e evoluções na reabilitação mais consistentes. Em suma, a inserção de atividades culturais e recreativas ao tratamento terapêutico de crianças com SCZ promovem adesão, valorização da criança como participante de um contexto sociocultural, estímulo ao engajamento familiar no cuidado e, conseqüentemente, maior evolução clínica.

O desenvolvimento do domínio motor é um dos domínios do DNPM infantil. Com a maturação do sistema nervoso, a criança passa a ter controle dos movimentos e coordená-los para se locomover no espaço. Essa marca do desenvolvimento é importante não apenas para o domínio motor, mas para os demais domínios que passam a ser estimulados, como desenvolvimento cognitivo, comunicação e habilidades sociais (BRASIL, 2016a). A partir desse pretexto, outra intervenção encontrada, que tem a potencialidade de promover o DNPM das crianças com SCZ, é a ampliação de mobilidade espacial com carros motorizados adaptados, estratégia já utilizada com outros grupos de crianças com deficiência. O projeto Go Zika Go busca viabilizar a aquisição de carrinhos de brinquedo modificados, que utilizam a mobilidade motorizada com crianças a partir de 9 meses de idade, visando favorecer habilidades sociais, atividades de participação social, maior autonomia, prazer e autoconfiança (LONGO; CAMPOS; BARRETO *et al.*, 2020).

6. Considerações

À luz do imperativo da continuidade dos estudos sobre estratégias de estímulo precoce ao desenvolvimento neuropsicomotor na infância, a im-

plementação dos métodos propostos confirmou a escassez de produção científica específica com campo amostral de crianças com SCZ. A integração dos conhecimentos já desenvolvidos permite uma visão panorâmica sobre as intervenções propostas para esse grupo, de maneira que baseie e inspire a implementação dessas ações dentro do Sistema Único de Saúde brasileiro. O ASQ-3 adaptado é uma opção de monitoramento personalizado para cada um dos domínios de desenvolvimento no contexto da SCZ, especialmente nos primeiros 24 meses de vida. Dessa forma, a sua aplicação permite o acompanhamento longitudinal e acessível para locais com

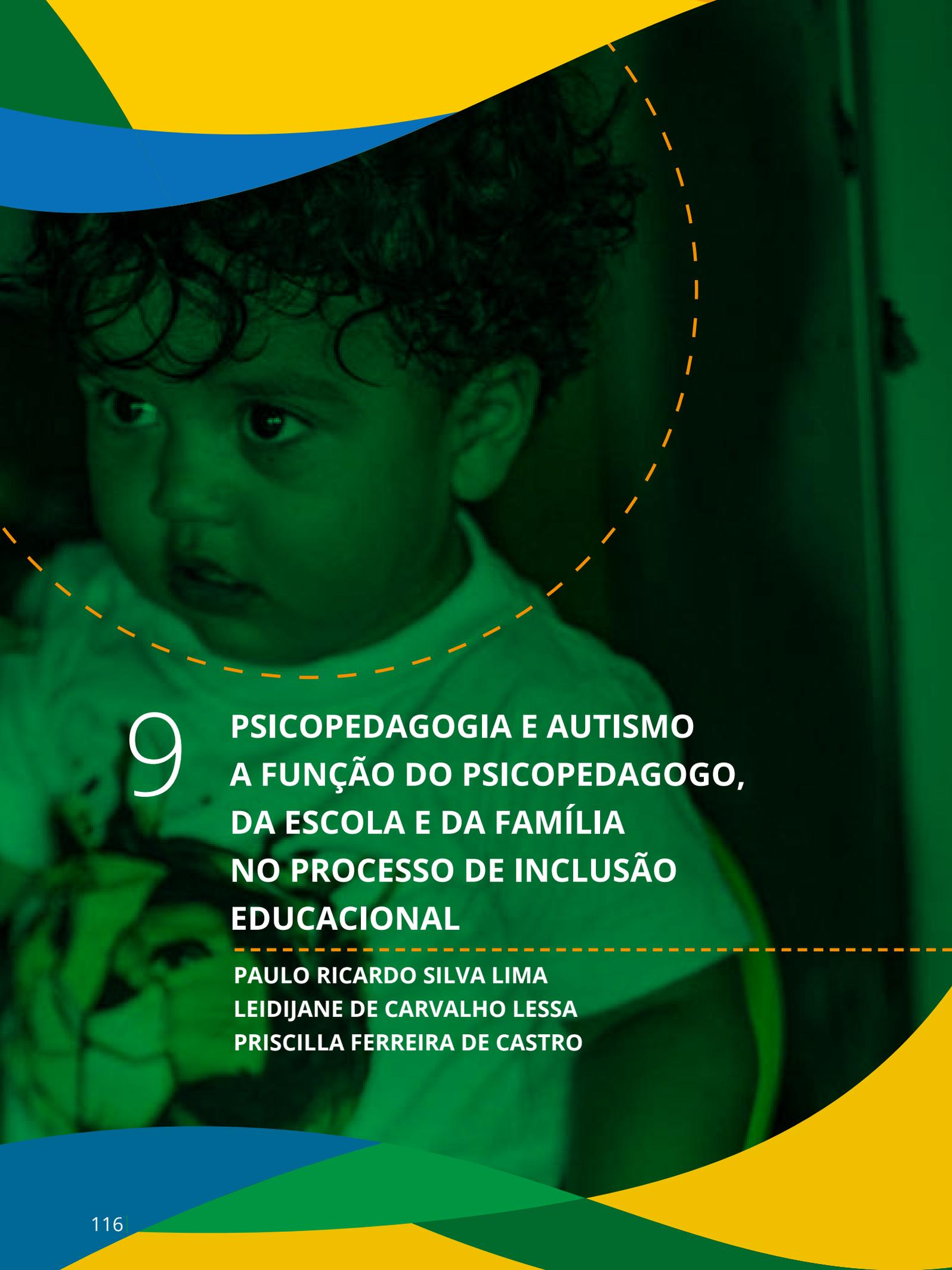
baixos recursos, como nas regiões mais afetadas.

Somado a isso, intervenções aplicadas dentro da atenção primária pelos próprios familiares, como proposto após a educação em saúde do projeto “Juntos”, bem como a utilização de recursos tecnológicos adicionais, a exemplo do projeto “Go Zika Go” ou em centros de reabilitação temáticos, são táticas com resultados promissores para estimular o DNPM na SCZ. Contudo, estudos adicionais são necessários para a validação dos estudos pilotos já expostos e a elaboração de novas intervenções seguras e efetivas para o melhor desfecho clínico a curto e longo prazo dentro dessa temática específica.

7. Referências

- ANDRADE, G. K. S.; TESTON, E. F.; MARCON, S. S. *et al.* Congenital Zika Virus Syndrome: care in light of the Brazilian Unified Health System principles. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 75, n. 2, 2022.
- ATTELL, J. E.; ROSE, C.; BERTOLLI, J. *et al.* Adapting the Ages and Stages Questionnaire to identify and quantify development among children with evidence of Zika Infection. **Infants Young Child**, v. 33, n. 2, p. 95-107, 2020.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Diretrizes de estimulação precoce: crianças de zero a 3 anos com atraso no desenvolvimento neuropsicomotor**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016a.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Protocolo de atenção à saúde e resposta à ocorrência de microcefalia relacionada à infecção pelo vírus zika**. Brasília: Ministério da Saúde, 2016b.

- DUTTINE, A.; SMYTHE, T.; SÁ, M. R. C. *et al.* Juntos: A support Program for Families Impacted by Congenital Zika Syndrome in Brazil. **Global Health: Science and Practice**, v. 8, n. 4, p. 846-857, 2020.
- FROTA, L. M. C. P.; SAMPAIO, R. F.; MIRANDA, J. L. *et al.* Children with congenital Zika syndrome: symptoms, comorbidities and gross motor development at 24 months of age. **Heliyon**, v. 6, n. 6, 2020.
- GUEDES, A. T. A.; SOARES, A. R.; FRANÇA, D. B. L. *et al.* Continuidade da estimulação neuropsicomotora de crianças com síndrome congênita do Zika. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 6, 2021.
- LONGO, E.; CAMPOS, A. C.; BARRETO, A. S. *et al.* Go Zika Go: A Feasibility Protocol of a Modified Ride-on Car Intervention for Children with Congenital Zika Syndrome in Brazil. **International Journal of Environmental Research and Public Health**, v.17, n.18, 2020.
- MATIELLO, F. B.; HILARIO, J. S. M.; GONDIM, E. C. *et al.* Health surveillance and development of children with congenital Zika Virus syndrome: an integrative literature review. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 40, n. 1, 2022.
- SILVA, Y. R. O.; ARRAIS, B. B. A.; SANTOS, M. A. *et al.* O passo do frevo potencializando a reabilitação de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 27, n. 2, 2019.
- TEIXEIRA, G. A.; SILVA, A. N.; MIRANDA, L. S. M. V. *et al.* Theoretical care model for children with congenital Zika virus syndrome in the family context. **Revista Latino Americana de Enfermagem**, v. 29, 2021.
- UNICEF. **Early Childhood Development**: the key to a full and productive life. 2015.
- VALE, P. R. L. F.; ALVES, D. V.; CARVALHO, E. S. S. C. "Very busy": daily reorganization of mothers to care of children with Congenital Zika Síndrome. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, v. 41, n. 1, 2020.



9

PSICOPEDAGOGIA E AUTISMO A FUNÇÃO DO PSICOPEDAGOGO, DA ESCOLA E DA FAMÍLIA NO PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL

**PAULO RICARDO SILVA LIMA
LEIDIJANE DE CARVALHO LESSA
PRISCILLA FERREIRA DE CASTRO**

Resumo

O psicopedagogo é um profissional que tem dentre as suas funções desenvolver atividades que favoreçam a inclusão educacional das crianças. No tocante àqueles sujeitos portadores do Transtorno do Espectro Autista, o psicopedagogo deve promover relações próximas entre escola, educadores e família, para que o processo de inclusão ocorra de forma a respeitar os direitos e as necessidades desse público. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar o papel do psicopedagogo e da família em face da inclusão da criança com autismo no contexto escolar. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. O papel do psicopedagogo vai além dos muros da escola, é um trabalho que se alcança com relações próximas da unidade educacional, com o aluno e a sociedade, buscando compreender as habilidades e potencialidades dos sujeitos, bem como suas idiossincrasias que limitam ou impedem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Autismo. Inclusão Educacional. Psicopedagogo.

1. Introdução

A escola é um ambiente plural no qual estão inseridos alunos com características distintas, sendo papel do professor lidar com as diferenças e desenvolver metodologias que favoreçam a inclusão social, de modo que o processo de aprendizagem não seja impreciso. Diante dessa constatação, é importante ressaltar que muitos professores ainda não possuem a expertise de trabalhar técnicas e métodos capazes de incluir as crianças portadoras de deficiências ainda nos primeiros

anos escolares, sendo um dos principais motivos dessa incapacidade a ausência de informações sobre as patologias, as quais muitas vezes não são identificadas pelos familiares, como é o caso do Transtorno do Espectro Autista.

Conforme dados obtidos pelo censo escolar promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, no ano de 2017, o Brasil registrou um total de 77.102 crianças e adolescentes autistas matriculados no ensino regular, tendo aumentado em 2018, para 105.842, o

que corresponde a 37,27% em relação ao ano seguinte (TENENTE, 2019). Esses números reforçam a necessidade de uma educação cada vez mais preocupada em incluir esse público de forma efetiva.

O atual contexto social tem discutido muito sobre a educação igualitária e o papel da escola, do professor e da família como principais vetores para a idealização de um modelo educacional inclusivo, todavia, é necessário discorrer sobre as funções que cada um deles possui nesse processo de inclusão. Nesse sentido, a questão-problema desta pesquisa se apresenta da seguinte forma: como psicopedagogos e familiares podem contribuir para a inclusão social de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais? Com base nessa problemática, o presente artigo tem por objetivo analisar o papel do psicopedagogo e da família diante da inclusão da criança com autismo no contexto escolar.

Dessarte, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de cunho qualitativo. De acordo com Lakatos e Marconi (2017), a pesquisa bibliográfica é aquela na qual o pesquisador utiliza produções científicas que já receberam tratamento analítico, disponíveis em bases de dados científicas físicas e eletrônicas, como livros, capítulos de livros e arti-

gos publicados em periódicos nacionais e internacionais. Logo, serão utilizadas como bases de pesquisa, sobre as temáticas “Transtorno do Espectro Autista”, “Psicopedagogia” e “Inclusão educacional”, a Scientific Electronic Library Online (SciELO), o portal Periódicos Capes e o Google Acadêmico, bem como livros clássicos sobre a discussão. Em relação à pesquisa qualitativa, Gil (2008) estabelece que ela é adotada quando o pesquisador busca conhecer a essência do objeto de seu estudo, com o fito de obter mais informações.

É importante salientar que esta pesquisa possui relevância social e educativa, na medida em que se mostra capaz de responder que não basta apenas matricular crianças autistas nas escolas e acreditar que isso significa incluir. A inclusão perpassa pelo compromisso de professores e familiares, devendo a relação desses dois atores ser realizada de forma contínua.

O trabalho está organizado, além desta introdução, em quatro partes: na primeira é apresentado o que é o autismo e como é identificado nas crianças, pelos pais e professores; na segunda foram elencadas atividades que podem ser implementadas pelos psicopedagogos com a finalidade de incluir crianças autistas nas dinâmicas escolares; na terceira apresentam-se as ações colaborativas entre escola,

psicopedagogo e família para a promoção da inclusão social do portador de TEA; e, por fim, estão elencadas as principais considerações sobre a importância da psicopedagogia para uma inclusão igualitária no contexto educacional.

2. Identificando o autismo em crianças

As primeiras definições de autismo foram desenvolvidas por dois pesquisadores austríacos, sendo o primeiro deles Léo Kanner, em 1943, em seu artigo intitulado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, publicado na revista *New Child*, no qual o referido médico definiu como principal sintoma o isolamento, sendo essa característica observada nos primeiros anos e esse distúrbio inato do indivíduo. No ano seguinte, Hans Asperger publicou seu estudo intitulado “Psicopatologia Autística da Infância”, no qual identificou os mesmos traços comportamentais em crianças como os já apresentados por Kanner.

Sob a ótica epistemológica, para Bosa (2002, p. 26) a palavra autismo “[...] deriva do grego (autos = si mesmo + ismo = disposição/orientação) e foi tomado emprestado de Bleuler (o qual, por sua vez, subtraiu o ‘eros’ da expressão autoerotismus, cunhada

por Ellis, para descrever os sintomas fundamentais da esquizofrenia”. É comum que os traços do autismo sejam erroneamente confundidos com a esquizofrenia, porém, são transtornos distintos. Conforme Kanner (1943) o autismo está muito ligado ao isolamento extremo da criança logo nos primeiros anos de vida, seguido de outros sinais, como a incapacidade de utilizar a linguagem para se comunicar, e reações de medo por sons altos.

Muitos autores buscaram definir a TEA a partir de diversas visões. Para os pesquisadores Silva, Gaiato e Reveles (2012, p. 11),

O autismo é um transtorno global do desenvolvimento infantil que se manifesta antes dos 3 anos de idade e se prolonga por toda a vida. Segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são acometidos pelo transtorno, sendo que, em crianças, é mais comum que o câncer, a AIDS e o diabetes.

Complementarmente, Keinert e Antoniuk (2012, p. 9) revelam que o autismo,

[...] em todas as suas formas é, e sempre foi, um dos diagnósticos

mais complexos que os profissionais se deparam em seus consultórios, como também um dos mais difíceis de ser comunicado aos pais, inclusive pela aceitação destes, pois trata-se de crianças com características físicas dentro dos padrões da “normalidade” (inclusive muito bonitas), e na maioria das vezes sem qualquer exame clínico comprobatório.

Mesmo com a evolução tecnológica e da ciência, ainda é uma incógnita os motivos precisos que definem o porquê de as crianças nascerem autistas. Kanner (1943) observou que as crianças que vêm ao mundo com TEA possuem a incapacidade biológica de desenvolver laços afetivos com outros indivíduos. Nessa perspectiva, Praça (2011, p.25) observa algumas peculiaridades que a criança autista possui. Normalmente, ela

[...] permanece em seu mundo interior como um meio de fugir dos estímulos que a cercam no mundo externo. Outro motivo para o autista permanecer em seu universo interior é o fato de que, em geral, o autista sente dificuldade em se relacionar e em se comunicar com outras pessoas uma vez que ele não usa a fala como meio

de comunicação. Não se comunicando com outras pessoas acaba passando a impressão de que a pessoa autista vive sempre em um mundo próprio, criado por ela e que não se interage fora dele.

Diante do exposto, pela dificuldade de diagnosticar os primeiros detalhes da personalidade autista na criança, os professores podem ser grandes aliados para auxiliar os pais a compreenderem esse transtorno. Entretanto, além de identificar os traços autistas, os profissionais educadores devem buscar desenvolver atividades que propiciem a integração dessas crianças no contexto escolar.

Para Mello (2004, p.114-115), as principais manifestações observadas na criança autista são:

- Dificuldade de comunicação – caracterizada pela dificuldade em utilizar todos os aspectos da comunicação verbal e não verbal.
- Dificuldade de sociabilização – este é o ponto crucial no autismo e o mais fácil de gerar falsas interpretações.
- Dificuldade no uso da imaginação – caracteriza-se por rigidez e inflexibilidade e se estende às várias áreas do

pensamento, linguagem e comportamento da criança. Exemplo: comportamentos obsessivos e ritualísticos.

Além dessas manifestações, oportuno se faz destacar que o autismo pode se desenvolver em diferentes graus, podendo a criança apresentar todas as características ou algumas delas. No Brasil, o legislador buscou estabelecer alguns direitos à pessoa autista a partir da promulgação da Lei n. 12.764/2012. Em seu artigo 1º, § 1º, buscou-se definir quem pode ser considerado portador do espectro autista, apresentando as características nos dois primeiros incisos:

I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por

comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (BRASIL, 2012).

Entre os direitos do autista estão o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, o atendimento multiprofissional, a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer (BRASIL, 2012). A referida lei também estabelece que o autista que estiver matriculado no ensino regular terá direito a um acompanhante especializado. Nesse sentido, é importante que o educador desenvolva métodos que facilitem o aprendizado e a inclusão desse público, principalmente no contexto da educação regular.

Em 2013, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Nota Técnica n. 24, que estabelece algumas diretrizes para a aplicação da Lei n. 12.764/2012. No tocante à formação continuada dos professores para a educação autista, a referida nota discute os seguintes pontos:

- Superação do foco de trabalho nas estereotipias e reações negativas do estudante no contexto escolar, para possibilitar a construção de

processos de significação da experiência escolar.

- Mediação pedagógica nos processos de aquisição de competências, por meio da antecipação da organização das atividades de recreação, alimentação e outras, inerentes ao cotidiano escolar.
- Organização de todas as atividades escolares de forma compartilhada com os demais estudantes, evitando o estabelecimento de rituais inadequados, tais como: horário reduzido, alimentação em horário diferenciado, aula em espaços separados.
- Reconhecimento da escola como um espaço de aprendizagem que proporciona a conquista da autonomia e estimula o desenvolvimento das relações sociais e de novas competências, mediante as situações desafiadoras.
- Adoção de parâmetros individualizados e flexíveis de avaliação pedagógica, valorizando os pequenos progressos de cada estudante, em relação a si mesmo e ao grupo em que está inserido.
- Interlocução permanente com a família, favorecendo a com-

preensão dos avanços e desafios enfrentados no processo de escolarização, bem como dos fatores extraescolares que possam interferir nesse processo.

- Intervenção pedagógica para o desenvolvimento das relações sociais e o estímulo à comunicação, oportunizando novas experiências ambientais, sensoriais, cognitivas, afetivas e emocionais.
- Identificação das competências de comunicação e linguagem desenvolvidas pelo estudante, vislumbrando estratégias visuais de comunicação, no âmbito da educação escolar, que favoreçam seu uso funcional no cotidiano escolar e demais ambientes sociais.
- Interlocução com a área clínica, quando o estudante estiver submetido a tratamento terapêutico e se fizer necessária a troca de informações sobre seu desenvolvimento.
- Flexibilização diante das diferenças de desenvolvimento emocional, social e intelectual dos estudantes com transtorno do espectro autista, possibilitando experiências diversi-

ficadas no aprendizado e na vivência entre os pares.

- Acompanhamento das respostas do estudante perante o fazer pedagógico da escola, para a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, considerando a multiplicidade de dimensões que envolvem a alfabetização, a resolução das tarefas e as relações interpessoais, ao longo da escolarização.
- Aquisição de conhecimentos teórico-metodológicos da área da Tecnologia Assistiva, voltada à Comunicação Alternativa/Aumentativa para esses sujeitos.
- Planejamento e organização do atendimento educacional especializado, considerando as características individuais de cada estudante que apresenta transtornos do espectro autista, com a elaboração do plano de atendimento, objetivando a eliminação de barreiras que dificultam ou impedem a interação social e a comunicação (BRASIL, 2013, p. 2-3).

Desse modo, se essas diretrizes forem de fato colocadas em prática

pelos professores e por todo o corpo educacional, é possível construir uma educação cada vez mais inclusiva para o desenvolvimento educacional do aluno autista.

3. Principais atividades a serem desenvolvidas pelo psicopedagogo com crianças autistas

Identificado que a criança ou o adolescente possui o espectro autista, o psicopedagogo precisa desenvolver atividades que potencializam a inclusão educacional desse público. É necessário trazer à discussão, inicialmente, quem é o psicopedagogo e qual o seu papel na formação educacional. Conforme estabelece Carlberg (2000), o psicopedagogo é o profissional que possui, entre as suas competências, a função de administrar a ansiedade e os conflitos escolares, mediar o processo de aprendizagem e de relação dos alunos, identificar as dificuldades no processo de ensino-aprendizagem, criar vínculos e estratégias de cooperação, e observar o desenvolvimento individual.

Complementarmente, Portilho (2003, p. 125) explica que a

Psicopedagogia tem por objeto de estudo a aprendizagem do ser humano que na sua essência é

social, emocional e cognitivo – o ser cognoscente, um sujeito que para aprender pensa, sente e age em uma atmosfera, que ao mesmo tempo é objetiva e subjetiva, individual e coletiva, de sensações e de conhecimentos, de ser e vir a ser, de não saber e de saber.

Logo, o papel do psicopedagogo vai além dos muros da escola, é um

trabalho que se alcança com relações próximas da unidade educacional com o aluno e a sociedade, buscando compreender as habilidades e potencialidades dos sujeitos, bem como suas idiosincrasias que limitam ou impedem o desenvolvimento do ensino-aprendizagem.

Entre as atividades do psicopedagogo, Souza (2000) elenca as seguintes:

Quadro 1 – Práticas a serem realizadas pelo psicopedagogo.

Atividade	Finalidade
Recuperação do conteúdo	O psicopedagogo precisa examinar quais são os conteúdos aplicados e identificar os hábitos de aprendizagem do indivíduo.
Orientação dos estudos	Possibilita organizar os conteúdos, as disciplinas e o foco das aulas.
Brincadeiras e jogos	Essas atividades possibilitam maior interação e relação física entre as crianças, promovendo assim afeto e proximidade.
Encaminhamento da escola a profissional especializado	Esse tipo de intervenção é importante para que um profissional clínico possa identificar as necessidades da criança perante suas limitações.
Busca de instrumentos que consubstanciam o aprendizado e desenvolvimento	Além da identificação das limitações, é importante que sejam implementadas estratégias que favoreçam o desenvolvimento educacional.

Fonte: Elaborado pelos autores (2021) baseado em Souza (2000).

Outro recurso muito importante para a formação educacional é a adoção de atividades lúdicas. Como pondera Marcelino (1996), as inclusões de brincadeiras fortalecem a aproximação e a criação de laços de amizade,

possibilitando a criatividade e o desenvolvimento cultural da criança, intensificando assim o aprendizado de forma prazerosa. Na mesma linha de raciocínio, Almeida (2003, p. 57) assegura que

A educação lúdica, além de contribuir e influenciar na formação da criança e do adolescente, possibilitando um crescimento sadio, um enriquecimento permanente, integra-se ao mais alto espírito de uma prática democrática enquanto investe em uma produção séria do conhecimento. Sua prática exige a participação franca, criativa, livre, crítica, promovendo a interação social e tendo em vista o forte compromisso de transformação e modificação do meio.

Logo, a prática de atividades lúdicas em crianças e adolescentes autistas pode estimular a participação em brincadeiras com os outros alunos, possibilitando uma integração inclusiva. Assim, o papel do professor e do psicopedagogo são primordiais para a efetivação dessa relação, a qual deve ser exercitada de maneira não invasiva, respeitando os limites do autista e sua liberdade. Herginzer e Calve (2021, p. 19) explicam que “Através dessa convivência com os próprios colegas, pode-se construir uma relação de respeito e compreensão sobre as diferenças”.

4. Família, escola e psicopedagogo: o papel desses atores no processo de inclusão

A inclusão da criança autista no contexto educacional e social deve ser desenvolvida a partir de ações orquestradas entre família, escola e psicopedagogo. A primeira iniciativa do Governo Federal que buscou garantir o direito educacional da pessoa com deficiência foi a Lei n. 13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, a qual é clara e objetiva ao definir que:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

A referida lei trouxe em seu bojo a responsabilidade da família e da escola em desenvolver um espaço que acolha as pessoas com deficiências nos mais diversos níveis do sistema educacional, de forma que favoreça o acesso, a permanência, a participação

e a aprendizagem desse público (BRASIL, 2015). No tocante ao papel da escola, Hattge e Klaus (2014, p. 329) salientam que

A escola tem um compromisso com o desenvolvimento dos sujeitos. Nos processos inclusivos vinculados a esses princípios, reside uma grande preocupação com a construção de materiais e a implementação de metodologias de ensino que venham a produzir uma aprendizagem individualizada, levando em consideração as necessidades específicas dos sujeitos, suas potencialidades e desafios. Porém, grande parte das discussões realizadas é centrada nas metodologias de ensino. A inclusão é tomada como algo natural, como se ela estivesse, desde sempre, aí no mundo.

As escolas são ambientes que possuem espaços e públicos diversos, cabendo a ela desenvolver habilidades para lidar com as diferenças, adotando práticas metodológicas que favoreçam a inclusão. Contudo, além do papel do corpo docente e auxiliares educacionais, é notória a importância também da família nesse processo de inclusão da criança autista. Cória-Sabini (1998, p. 65) observa que

Os pais têm um papel importante no processo de desenvolvimento da autonomia. Se eles encorajarem as iniciativas da criança, elogiarem o sucesso de tarefas que não excedam as capacidades da criança, forem coerentes em suas exigências e aceitarem os fracassos, estarão contribuindo para o aparecimento do sentimento de autoconfiança e autoestima.

Logo, é dever dos pais e de todos aqueles que compõem o núcleo familiar encorajar o processo de aprendizado das crianças, participando ativamente na resolução de atividades de casa, com o objetivo de torná-las cada vez mais autônomas. Tratando-se de crianças autistas, essa relação deve ser mais próxima ainda, de forma que ela se sinta confiante e empoderada para solucionar problemas. Clark (2009, p. 28) reforça que uma “Boa comunicação requer muita fala e muita escuta por parte de todos os membros da família. Sua criança precisa de comunicação clara, disciplina e amor de vocês dois”. Assim, é importante reconhecer os anseios e as necessidades da criança para a construção de laços afetivos de amor.

Quanto ao psicopedagogo, este profissional tem um grande papel, que é desenvolver relações da escola com

a família, de forma que orientem tomadas de decisões sobre como proceder à inclusão educacional e social de crianças autistas.

5. Considerações finais

O autismo é uma síndrome que altera o comportamento e o processo de socialização do indivíduo, sendo, na maioria das vezes, identificado nos primeiros anos da infância, devendo os pais ou responsáveis buscar ajuda especializada para lidar com as dificuldades da criança em se comunicar e desenvolver laços afetivos.

Inserida no ambiente escolar, a criança autista precisa ser atendida de forma a ser contemplada nas ativi-

dades de socialização com os demais alunos, sendo papel do professor, do corpo educacional e dos psicopedagogos promover sua inclusão a partir da adaptação dos métodos de ensino-aprendizagem, da comunicação e da implementação de atividades lúdicas que despertem o interesse do autista.

O papel do psicopedagogo é amplo quando se trata de crianças autistas, é ele quem promove a comunicação em rede entre escola e família para a construção de novos hábitos e formas de relacionamentos que visem a inclusão social e educacional. Sem esse profissional no ambiente escolar, a atenção com a criança autista pode não ser tão eficiente, maculando assim os direitos e as necessidades delas.

6. Referências

- ALMEIDA, P. N. D. **Educação lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2003.
- ASPERGER, H. Die "Autistischen Psychopathen" im Kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, p. 76-136, 1944.
- BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. A. (org.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 21-39.
- BRASIL. **Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso: 3 ago. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**: Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei n. 12.764/2012. Brasília, DF: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13287-nt24-sistem-lei12764-2012&Itemid=30192. Acesso em: 29 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 29 jun. 2022.
- CARLBERG, S. **A psicopedagogia institucional**: uma práxis em construção. Curitiba: 2000.
- CLARK, L. **SOS ajuda para pais**: um guia prático para lidar com problemas de comportamento comuns no dia a dia. Tradução Nivea Maria Machado de Melo. Rio de Janeiro: Cognitiva, 2009.
- CÓRIA-SABINI, M. A. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Ática, 1998.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HATTGE, M. D.; KLAUS, V. A importância da pedagogia nos processos inclusivos. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 327-340, maio/ago. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X7641>. Acesso em: 3 ago. 2021.
- HERGINZER, P.; CALVE, T. Educação inclusiva de alunos autistas no município de Curitiba: uma análise documental. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 15-26, 2021.
- KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. **New Child**, v.02, p. 217, 1943.
- KEINERT, M. H. J. D. M.; ANTONIUK, S. A. **Espectro autista**: o que é? o que fazer? Curitiba: Editora Íthala, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. D. A. **Metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2017.
- MARCELINO, N. C. **Estudos do lazer**: uma introdução. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- MELLO, A. M. S. R. **Autismo**: guia prático. 3. ed. São Paulo: AMA; Brasília: CORDE; 2004.
- 

- PORTILHO, E. M. L. Conhecer-se para conhecer. In: BARBOSA, L. M. S. **Psicopedagogia um portal para inserção social**. Petropolis-RJ: Vozes, 2003, p. 125-131
- SILVA, A. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L.T. **Mundo singular**: entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- SOUZA, M. T. C.C. Intervenção psicopedagógica: como e o que planejar? In: SISTO, F. F. **Atuação psicopedagógica e aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- TENENTE, L. Número de alunos com autismo em escolas comuns cresce 37% em um ano; aprendizagem ainda é desafio. **G1**, 2 abr. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>. Acesso em: 4 ago. 2021.





SECRETARIA NACIONAL DE
ATENÇÃO À PRIMEIRA INFÂNCIA

MINISTÉRIO DA
CIDADANIA

