

# **A PROMOÇÃO DA SAÚDE INTEGRAL DA CRIANÇA EM EDUCAÇÃO INFANTIL: uma intervenção extensionista por meio do diálogo dos saberes**

PROMOTING CHILDREN'S INTEGRAL HEALTH IN CHILDHOOD EDUCATION: an extension intervention through the dialogue of knowledge

*Lívia Teixeira Costa SILVA<sup>1</sup>; Rosiete Pereira da SILVA<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Centro Universitário CESMAC - Maceió, Alagoas, Brasil.

---

## **RESUMO**

O presente trabalho de intervenção foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da região lagunar da cidade de Maceió, inserido na ênfase Psicologia e Processos Educativos, pelo Estágio Supervisionado do décimo período de um curso de graduação em Psicologia. Tendo como tema a promoção da saúde integral da criança em Educação Infantil através da atuação transdisciplinar, partiu do pressuposto da inseparabilidade da Saúde e da Educação, visando possibilitar a promoção da saúde integral da criança nos processos educativos, enfocando o exercício da educação emocional e da formação e manutenção de vínculos, por meio de ações transdisciplinares no formato de metodologias ativas com os três públicos-alvo envolvidos na educação de uma instituição municipal de educação infantil: alunos, comunidade e equipe pedagógica. Teve o formato de pesquisa exploratória, participante e qualitativa, onde foram realizadas intervenções psicossociais direcionadas aos três grupos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. E contou com a participação de profissionais e graduandos dos saberes da Psicologia, Pedagogia, Enfermagem, Fisioterapia e Odontologia, assumindo o caráter multidimensional da integralidade. Foram alcançados os objetivos almejados, promovendo a reflexão sobre o fazer dos envolvidos, de modo que fosse garantido o desenvolvimento saudável integral. Na prática foi possível observar os resultados previstos pela teoria e pelas orientações curriculares. A intervenção permitiu a aproximação entre os diversos atores, que passam a facilitar integralmente o cuidado da criança em educação infantil. O projeto como primeira atividade entre as instituições, foi desbravador para futuras ações.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saúde Integral. Transdisciplinaridade. Ensino-aprendizagem. Educação Infantil.

---

## **ABSTRACT**

The present work of intervention was developed in a Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) lagoon region of the city of Maceió, inserted in an emphasis Psychology and Educational Processes, by Supervised Internship of the tenth period of an undergraduate degree in Psychology. With the theme of promoting the integral health of the child in Childhood Education through the transdisciplinary action, started from the assumption of the inseparability of Health and Education, aiming to enable the promotion of the integral health of children in educational processes, focusing on the exercise of emotional education and training and maintenance of links through transdisciplinary actions in the format of active methodologies with the three target audiences involved in the education of a municipal

institution of early childhood education: students, community and pedagogical team. It had the format of exploratory, participatory and qualitative research, where psychosocial interventions were conducted directed to the three groups involved in the teaching-learning process. And it counted on the participation of professionals and graduates of the knowledge of Psychology, Pedagogy, Nursing, Physiotherapy and Dentistry, assuming the multidimensional character of integrality. The desired objectives were achieved, promoting reflection about doing by those involved, so as to guarantee the integral healthy development. In practice it was possible to observe the results predicted by theory and curricular guidelines. The intervention allowed the rapprochement between the various actors, who started to fully facilitate the care of children in early childhood education. The project as the first activity among the institutions was a pioneer for future actions.

**KEYWORDS:** Integral Health. Transdisciplinarity. Teaching-learning. Early Childhood education.

---

**Como citar este artigo:**

SILVA, L. T. C.; SILVA, R. P. A promoção da saúde integral da criança em educação infantil: uma intervenção extensionista por meio do diálogo dos saberes. – EARE[*internet*]. 2019 [acesso em: dia mês abreviado ano];1(1):1-17. Disponível em: DOI: <https://doi.org/>

---

## INTRODUÇÃO

O trabalho de intervenção foi desenvolvido em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) localizado na região lagunar da cidade de Maceió. Esse trabalho está inserido na ênfase Psicologia e Processos Educativos, pelo Estágio Supervisionado do décimo período do curso de Psicologia da instituição de ensino superior Centro Universitário CESMAC, durante o segundo semestre de 2018.

O tema escolhido para o projeto de intervenção foi: a promoção da saúde integral da criança em Educação Infantil através da atuação transdisciplinar. As ações foram elaboradas e implantadas pela estagiária de Psicologia alocada na instituição, em conjunto com profissionais e estudantes de diversos saberes, sendo eles do campo da Pedagogia e de campos da saúde (Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia), e acompanhado pela Coordenadora Pedagógica do CMEI e pela supervisora de estágio do CESMAC, assumindo assim o caráter transdisciplinar.

Além disso, percebe-se que a intervenção foi intersetorial, pois foi realizada através do diálogo entre as instituições, respeitando também a territorialidade prevista para a promoção da Saúde e da Educação, conferindo assim a garantia à integralidade da criança.

A disciplina de Estágio Supervisionado dentro do curso de graduação em Psicologia tem um papel fundamental na formação do acadêmico e o seu plano prevê o objetivo de complementar o ensino, desenvolver a capacidade de interação entre teoria e prática da realidade profissional e habilitar o estagiário para o exercício ético, técnico e responsável da profissão. Ainda é preciso destacar que os benefícios vão além dos ganhos individuais para o futuro profissional. Com essa intervenção obteve-se também: a inserção da universidade na comunidade em que está inserida, atendendo às demandas sociais; a garantia do compromisso social das instituições; e o estreitamento das relações entre os envolvidos, fortalecendo a parceria e

tornando-se espaço aberto para futuras atividades conjuntas. Cumprindo assim a função social e emancipatória da educação, seja ela de base ou superior.

A intervenção foi desenvolvida em suas atividades para que o objetivo geral de possibilitar a promoção da saúde integral da criança nos processos educativos, enfocando o exercício da educação emocional e da formação e manutenção de vínculos, por meio de ações transdisciplinares no formato de metodologias ativas com os três públicos-alvo envolvidos na educação de uma instituição municipal de educação infantil: alunos, comunidade e equipe pedagógica, fosse alcançado, levando em consideração as peculiaridades do contexto territorial. Para tanto, a estagiária observou, colheu dados sobre a instituição e aprofundou a fundamentação teórica relevante e adequada para o escopo do trabalho.

### **1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA**

O Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) é uma instituição governamental, vinculada à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da Prefeitura da cidade de Maceió – Alagoas. Como tal, é mantida e gerida pelo poder público e foi criada com o intuito de atender a comunidade do bairro em que está alocada e regiões circunvizinhas no direito constitucional da educação que é reconhecido como dever do Estado.

O CMEI atende diariamente, de segunda a sexta, 136 crianças de zero a seis anos incompletos, sendo que 24 delas frequentam em período integral, 56 apenas no horário matutino e as outras 56 no vespertino. Entretanto, fica claro que o número de vagas ofertadas pela instituição

está longe de ser o necessário para suprir a demanda territorial. Mesmo assim, destaca-se a relevância para a comunidade dos serviços oferecidos, posicionando-se com a função estratégica de oferecer suporte aos responsáveis pelas crianças, que podem buscar alternativas de emprego e renda enquanto as crianças matriculadas na instituição continuam a ter garantido seu direito ao desenvolvimento saudável.

A estrutura física que comporta a instituição foi construída e planejada para essa finalidade, possuindo: sala de direção; sala dos professores; berçário e sala de maternal I, cada um com um vestiário; três salas de convivência infantil; dois vestiários infantis, com banheiros; vestiário adulto, com banheiro; amplo pátio coberto; ampla área descoberta de jardim; refeitório; cozinha; lavanderia; sala de depósito para brinquedos em comum; pátio de areia; criadouro de tartarugas e galinhas; cinco solários (um para cada sala de convivência infantil); e pomar. Na frente da instituição possui um estacionamento.

As crianças matriculadas no CMEI estão organizadas de acordo com sua faixa etária, conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Em sistema de tempo integral estão: no berçário oito crianças de zero a dois anos incompletos e no maternal I da faixa etária de dois a três anos incompletos estão dezesseis alunos. As demais crianças estão matriculadas em carga horária parcial, pela manhã ou à tarde, totalizando 112 crianças, onde em cada turno possui: uma turma de maternal II, com dezesseis crianças de três a quatro anos incompletos; uma turma de primeiro período com vinte alunos de quatro a cinco anos incompletos; e uma turma de segundo período com vinte crianças na faixa etária de

cinco a seis anos incompletos.

Sua estrutura de colaboradores possui: uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora pedagógica, dez professoras em meio período (cinco para cada turno), duas merendeiras e três funcionários terceirizados de serviços gerais. Além disso, dispõe de estagiárias que acompanham as professoras nas turmas. Foi realizada com a equipe pedagógica do turno vespertino uma pesquisa com questionário fechado, e a Figura 1 demonstra que a forma de contratação da equipe pedagógica se dá por meio de três modalidades.

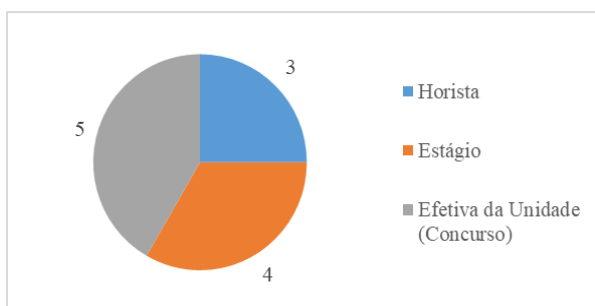


Figura 1. Modalidades de Contratação da Equipe Pedagógica

Na Figura 1, é possível perceber que das doze pessoas que compõe a equipe pedagógica do turno vespertino, apenas cinco são efetivas da unidade. E dessas, três são integrantes da equipe de gestão. Outro destaque é que das duas professoras que afirmaram na pesquisa realizada ser contratada como efetiva da unidade, uma delas trabalha por meio período no setor administrativo da SEMED, assim, apenas uma das professoras do vespertino é lotada efetivamente para essa instituição. Já na Figura 2, estão evidenciados os dados coletados sobre o tempo de formação superior da equipe pedagógica.

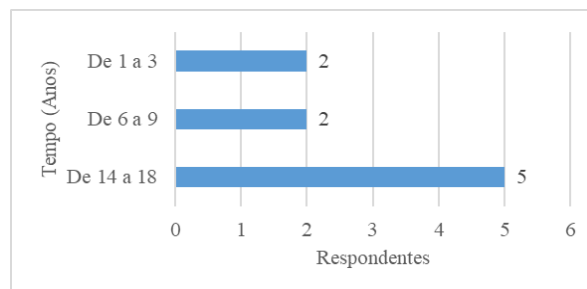


Figura 2. Tempo de Formação Superior da Equipe Pedagógica

Como visto na Figura 2, observa-se que a maioria das respondentes tem mais de quatorze anos de formadas. Fazendo o recorte apenas das pedagogas tem-se o seguinte: uma delas está formada há um ano, outra há três anos, uma se formou há seis anos e as restantes têm quatorze ou quinze anos de formação.

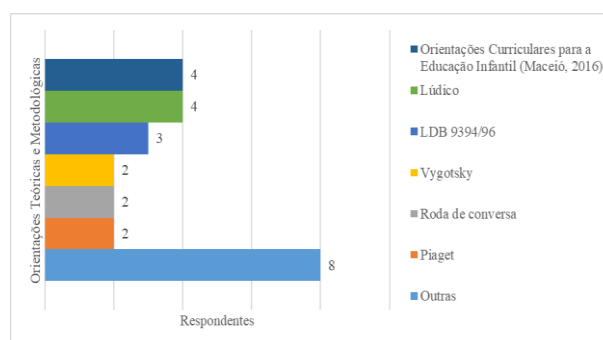


Figura 3. Orientações Teóricas e Metodológicas

Conforme a Figura 3, ao perguntar quais as Orientações Teóricas e Metodológicas seguidas pelas funcionárias, as respostas mais citadas estão coerentes com o discurso cotidiano do CMEI. Sem identificar uma base teórica norteadora, as respondentes afirmam que na sala de aula utilizam como referencial o preconizado nas “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió” (MACEIÓ, 2015) e na Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 1996). Além disso, o

recurso lúdico foi apontado como metodologia utilizada, algo que também ficou evidente durante o período de observação.

Ao considerar o CMEI uma instituição de educação infantil municipal, gerida pelo poder público, espera-se que ela se encaixe na estrutura pedagógica prevista através das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió” (MACEIÓ, 2015). Assim, foi relevante verificar o domínio de tal documento pela equipe pedagógica da instituição. Constatou-se que das doze respondentes, nove afirmaram já haver realizado algum estudo sobre o material. Deste número destaca-se que sete realizaram o estudo através de formações promovidas pela SEMED, porém apenas cinco realizaram a leitura individual do livro das “Orientações”. Dentro dos dados sociodemográficos, também foi investigada a quantidade de tempo em que cada uma estava lotada nesta unidade, conforme pode visto na Figura 4.

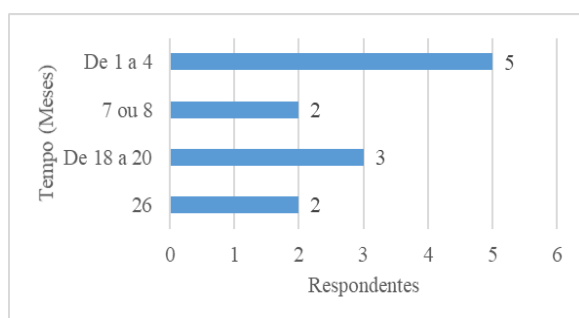


Figura 4. Tempo de Lotação no CMEI

O CMEI tem uma equipe pedagógica muito recente. Das doze pessoas entrevistadas, sete não possuem nem nove meses na instituição, e destas, cinco estão a menos de cinco meses. É possível aprofundar o dado afirmando que todas as professoras do turno vespertino começaram a atuar na instituição no ano de 2018. A queixa quanto

a quase inexistência de professores efetivos no turno vespertino da unidade é algo que foi observado em relatos de funcionários e no que foi levantado na pesquisa com o questionário, conforme pode ser observado na Figura 5.

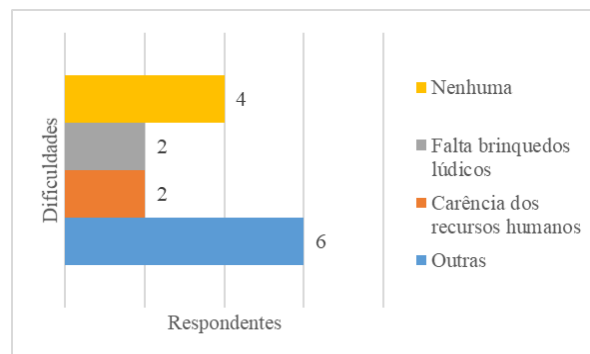


Figura 5. Dificuldades para o exercício da função

O fato de ter uma equipe tão rotativa traz diversos prejuízos a função pedagógica da instituição. Principalmente, considerando que se dedica a um público-alvo na faixa etária em que o desenvolvimento saudável está fortemente atrelado a formação e manutenção de vínculos (BOWLBY, 1989). A alta rotatividade faz com que se torne difícil planejar e promover a formação da equipe pedagógica, conforme relato das próprias funcionárias. Além disso, observa-se uma inconstância nas atividades cotidianas das turmas que podem ser suspensas pela ausência provisória ou término de contrato com alguma das professoras horistas.

Administrativamente é perceptível que existem razões para que a contratação de professores pela SEMED deva ser preferencialmente através de concurso de professor efetivo em meio período. Se assim ocorresse seria mais viável que as professoras recebessem treinamentos, fizessem planos de aula direcionados a suas turmas, acompanhasse com maior proximidade seus alunos, enfim, houvesse

um planejamento pedagógico que considerasse a criança em sua integralidade de acordo com a territorialidade.

Professores horistas, muitas vezes não possuem a disponibilidade de atuar no CMEI promovendo o vínculo entre a instituição e a comunidade de acordo com o esperado para a educação infantil. Tal vínculo torna-se ainda mais essencial quando é considerado que muitos dos comportamentos produzidos na instituição possuem suas origens na formação, manutenção e rompimento de vínculos afetivos onde essas crianças convivem (BOWLBY,1989).

De acordo com os relatos e com o que foi observado, existe uma percepção de que a comunidade não se apropriou da instituição como parte dela. A falta de envolvimento dos pais com a escola é uma das queixas frequentes por parte da instituição. Ao mesmo tempo, não é raro que as crianças falem a escola, havendo dias que é visualmente perceptível o absentismo das crianças. Para uma melhor visualização, a Figura 6 a seguir traz as expectativas da equipe pedagógica sobre a comunidade onde o CMEI está alocado.

Como visto, as quatro maiores expectativas estão relacionadas com: participação e comprometimento, envolvimento, responsabilidade dos pais e parceria entre escola e família. Existe um desejo de que os pais se aproximem do cotidiano da escola.

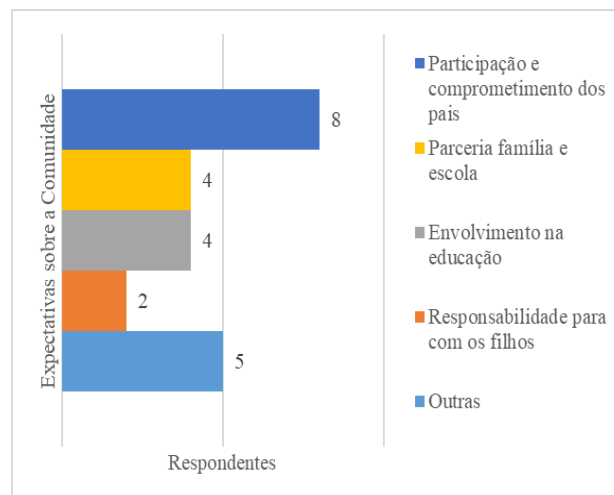


Figura 6. Expectativas da Equipe Pedagógica sobre a Comunidade

Entretanto, em algumas ocasiões, como dito anteriormente, ocorre a ausência de alguma das professoras horistas, por motivos de doença, ou por que teve que realizar treinamento de formação em outra escola em que é efetiva, ou ainda, quando uma turma fica sem aula por mais de uma semana por que uma professora horista terminou seu contrato e a SEMED ainda não enviou uma substituta. Vínculos são formados sobre uma base segura de confiança. Confiança de que existe um relacionamento mútuo em que dois ou mais lados podem dispor da prontidão de forma estável (BOWLBY, 1989).

Assim, formar e manter vínculos, seja entre escola e comunidade, entre professores e alunos, ou entre pais e professores requer de todos os envolvidos uma postura constante de disponibilidade para oferecer aquilo que é esperado para si. Deste modo, fica evidenciado que a alta rotatividade da equipe pedagógica também tem um alto impacto na possibilidade de construção de vínculo com a comunidade e o comprometimento dos pais com a instituição.



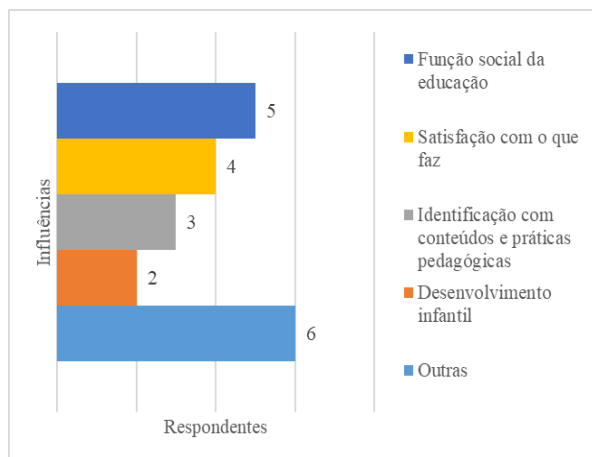


Figura 7. Influências para a Escolha e Manutenção na Carreira Profissional

De acordo com a Figura 7, o interesse pelo estreitamento da relação entre comunidade e instituição é observado inclusive nas respostas fornecidas quando questionado quais as influências para que as respondentes tenham escolhido e se mantenham na carreira dentro da Educação Infantil. Cinco delas afirmam ter na função social da educação um dos maiores fatores, por haver a possibilidade de promover a transformação. Deste modo, para que a mudança seja realmente possível, é essencial reconhecer o contexto social como componente significativo da educação infantil.

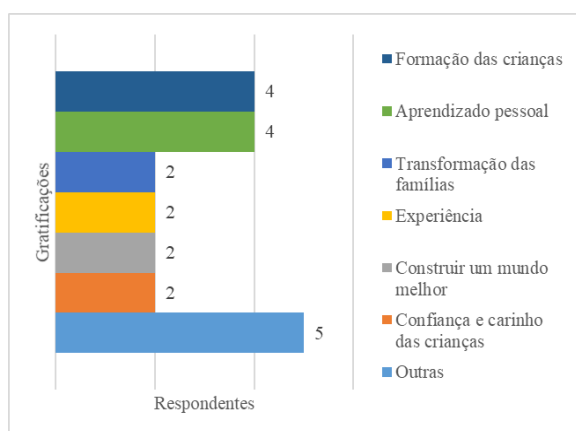


Figura 8. Gratificações na Carreira Profissional

A Figura 8 continua demonstrando como as respondentes estão implicadas em seu desejo de transformação social. As gratificações mais pontuadas como fruto do exercício de sua função estão relacionadas ao desenvolvimento e formação do outro, sejam as crianças, as famílias ou, genericamente, um “mundo melhor”. Além disso, surgem os benefícios individuais do aprendizado pessoal e da confiança e carinho oferecido pelas crianças.

Dentro da unidade de ensino é rotineiro ver a equipe de gestão acompanhando as atividades realizadas nas turmas. Também existe o diálogo frequente entre professores e coordenação pedagógica na busca por metodologias de ensino adequadas. A comunicação na instituição flui com facilidade entre os funcionários e a integração entre as turmas é espontânea quando elas ocupam o mesmo espaço físico para realização de alguma atividade. A equipe de gestão chama pelo nome a maioria das crianças. O nome tem importância no contexto de construção da identidade, além de permitir a significação de acolhimento, principalmente nessa fase de desenvolvimento (BOWLBY, 1989).

Para que esse projeto pudesse atingir o público-alvo das crianças para as ações dirigidas pela estagiária de Psicologia foi escolhida a turma do Primeiro Período Vespertino que tem como professora titular uma das pedagogas efetivas da unidade. Nessa sala estão matriculadas vinte crianças, e quase todas comparecem assiduamente. Foi observado que a professora elabora e executa um plano de aula para cada dia, sempre com atividades estruturadas com objetivo, início, meio e fim. Mesmo os momentos de “brincar livre” são programados dentro de uma rotina prevista, algo essencial nessa faixa etária para a formação de uma base segura como

defendido por Bowlby (1989).

Antes de começar a execução do projeto de estágio foram realizadas três visitas a turma do primeiro período e foi observado que, apesar de ter iniciado na unidade e nessa turma em agosto de 2018, as crianças apresentam um forte vínculo estabelecido com a professora que chama todos pelos nomes e dialoga com elas procurando conhecê-las e estreitar o relacionamento necessário para a promoção da educação infantil.

O desenvolvimento saudável das crianças é nítido. A maioria delas demonstram o esperado repertório comportamental para a idade; conhecem e utilizam estratégias para convivência social; interagem entre si como um conjunto coeso, sem desconsiderar suas singularidades; respondem a expectativas de frustrações como esperado para suas idades; comunicam-se para conseguir a satisfação de seus desejos; compreendem histórias e instruções; e articulam o aprendizado com a criatividade. Além disso, as crianças possuem desenvolvidas suas funções linguísticas, algumas vezes além do previsto para essa faixa etária, por exemplo: a maioria sabe escrever seus nomes em letra bastão sem ser necessário cópia de modelo; reconhecem visualmente letras, mesmo no formato de imprensa jornalística; e reconhecem as letras pelo som, mesmo que não seja do seu nome. Além disso, a curiosidade e a criatividade são incentivadas e, por isso, as crianças estão aumentando seu repertório de conhecimentos gerais.

## 1.2. ASPECTOS TEÓRICOS

A prática do psicólogo ocupa um lugar diferenciado dentro dos campos de saberes. Fazer Psicologia se situa no espaço

da compreensão e reconhecimento integral, por isso, não permite a visão segmentada ou fragmentada do sujeito. Portanto, o estágio supervisionado em Psicologia, seja em qual ênfase for, exige o olhar clínico do psicólogo, a compreensão dos processos educativos e a consideração da saúde integral que se articula na territorialidade (GIACOMOZI, 2012).

O egresso da graduação em Psicologia vivenciou uma formação que foi estruturada para levá-lo a pensar sobre saúde em qualquer instituição em que ingressar (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2004). Não se trata apenas de aprofundar-se sobre o homem em contextos específicos, é sobretudo reconhecer e considerar esse homem integralmente. Esse direcionamento é tão plausível, quanto se pode imaginar que os processos psicológicos não possuem delimitações restritivas. Por exemplo, ao atuar na promoção da educação é preciso considerar que a criança violentada poderá ter dificuldades para se concentrar na sala de aula.

Violência familiar faz parte do discurso de algumas crianças dos CMEI's. Comumente, as violências para com a criança podem ser exercidas no contexto intrafamiliar ou extrafamiliar, e de forma explícita ou não. Essas crianças são reconhecidas como em vulnerabilidade, ou em situação de risco (BRASIL, 2012), e podem ter seu desenvolvimento saudável prejudicado. Bowlby (1989) destaca que as violências domésticas são mais abundantes do que se supõe, sendo apontadas como causadoras de síndromes psiquiátricas, e observa ainda que o modelo familiar de violência em geral é repetido em um ciclo vicioso de uma geração para a outra.

Considerando o sujeito integral e o caráter multidimensional da educação, atuar



dentro da educação infantil exige do interventor uma postura diferenciada como previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010). Ao escolher trabalhar com a linha de cuidado de Promoção da Saúde da Criança é preciso considerar os fatores impactantes no desenvolvimento saudável. Para compreender psicossocialmente esse desenvolvimento é necessário assumir a prerrogativa de que o meio influencia a construção deste sujeito (BRASIL, 2012). Assim, uma visão descontextualizada que patologiza a criança impondo sobre ela as responsabilidades de um comportamento distinto do esperado para a sala de aula é ferir a ética do cuidado.

Em relação aos estudos sobre crianças em situação de risco, eles apontam que as crianças entre zero e seis anos, justamente a faixa etária a que se destina a educação infantil, por estarem em uma fase de pleno desenvolvimento, encontram-se em uma relação de extrema dependência com os seus cuidadores (pais/responsáveis, poder público e sociedade). Desta forma, sua posição vulnerável torna seriamente danosa a exposição à violências, negligência e abandono. Tais situações de risco podem comprometer o seu crescimento e desenvolvimento, tanto físico quanto mental. Acarretando problemas de ordem social, emocional, psicológica e cognitiva, que persistirão durante toda sua vida (BRASIL, 2012). Neste período, ocorrem etapas primordiais para o desenvolvimento do sujeito, e qualquer impacto negativo deixará marcas na estruturação de sua personalidade. Evidenciando como existe uma conexão estreita entre as relações de objeto e os aspectos da vida psíquica (KLEIN, 1991).

Tomando como pressuposto de que se classificam também como cuidadores os

funcionários de instituições de educação infantil, para um desenvolvimento saudável, a criança precisa sentir o seu cuidador disponível, acessível e atento às suas necessidades (TINOCO; FRANCO, 2011). O vínculo de dependência da criança com o seu cuidador é o que traz a percepção de que tem liberdade para explorar, já que poderá sempre dispor de alguém para protegê-la diante de qualquer perigo ou ameaça. Esse vínculo de dependência, também chamado de vínculo de apego, trata-se, para a criança, de uma questão de sobrevivência, pois protege dos riscos de algum dano (BOWLBY, 1989).

As relações duradouras com formação de vínculos são motoras no desenvolvimento do sujeito. Em decorrência disso, as reações emocionais que surgem estão intimamente ligadas à situação em que essas relações se encontram. O aprendizado dentro da história de vida de cada um ocorre por meio das frustrações e satisfações dessas necessidades de vínculo. Manter as relações em segurança ou evitar o sofrimento de perda, passa a direcionar as suas reações ao meio externo (BOWLBY, 1989). A criança com restrição de referências humanas, tende a ter prejudicado o desenvolvimento de funções que lhe permitem sentir, pensar e agir como ser social (MACEIÓ, 2015).

A criança necessita de afeto e amparo para sentir-se protegida e, assim, se desenvolver saudavelmente. Se isso não é oferecido, e ela é entregue ao desamparo, são potencializadas as marcas destrutivas em sua personalidade. Com isso, a criança passa a ter dificuldade de construção de novos vínculos, justamente por medo de perdê-los posteriormente (TINOCO; FRANCO, 2011).

Assim, o desenvolvimento da criança será diretamente influenciado pelas respostas emitidas pelos seus objetos de apego. Para

exemplificar, é possível citar aqueles que recebem como respostas um cuidado amoroso, que desperta a percepção de proteção e segurança pretendida, onde, na maioria das vezes, desenvolve saudavelmente sua autoconfiança e coragem para as diversas vivências que poderá encontrar, além de conseguir construir outras relações saudáveis durante o decorrer da vida. Porém, se em resposta seus cuidadores tratarem a criança como estorvo ou rejeitá-la, serão grandes as chances de desenvolver características doentias, como insegurança, carência ou a postura ambivalente de evitar relacionar-se ao mesmo tempo em que busca a proximidade dentro das relações (BOWLBY, 1989).

A falta de segurança, possivelmente, gera na criança ansiedade e depressão, o que pode desencadear consequências nos aspectos: emocionais, físicos, intelectuais e sociais, e, inclusive, enfermidades físicas e mentais (ALEXANDRE; VIEIRA, 2004). A privação de uma maternagem básica ocasiona nas crianças e no futuro adulto, o que Bowlby (1989) chama de apego ansioso, devido as repetidas vivências de separações e de abandono.

Deste modo, vínculos afetivos, em geral, são estabelecidos através de relações de apego, e estas são construídas por conta de identificação realizada entre os envolvidos em relações duradoras e bilaterais. Por meio delas, a criança vai montando sua rede de apoio social e incluindo os familiares e pessoas não-familiares. Essa rede é dinâmica, e é influenciada de modo significativo, pela aprendizagem das vivências com outras pessoas (ALEXANDRE; VIEIRA, 2004). Deste modo, se caracteriza a relevância daqueles que fazem parte das instituições de educação infantil para o desenvolvimento das crianças de zero a seis anos.

Considerando o exposto em relação a teoria de desenvolvimento saudável influenciado pelos vínculos afetivos, afirma-se que a fase do desenvolvimento vivenciada pelas crianças que frequentam o CMEI, precisa que as práticas pedagógicas sejam orientadas em direção a tornar possível uma educação emocional de base, proporcionando o espaço de segurança necessária para a experiência promotora do processo ensino-aprendizagem e a consequente promoção do desenvolvimento saudável integral. O que, novamente estabelece a relevância da inserção da instituição na comunidade, considerando sua territorialidade.

Aprofundando a questão do território e a inserção na comunidade dos educadores infantis, as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió” (MACEIÓ, 2015) afirmam que a educação se dá em um processo de responsabilidade compartilhada entre família e sociedade, já que não há como desassociar a educação do cuidado. O que justifica o anseio daqueles que fazem o CMEI em aproximar a escola e os pais/responsáveis.

Essencialmente a proposição das “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió” (MACEIÓ, 2015) versa sobre a valorização do brincar como estratégia de empoderamento da criança que garantirá o seu desenvolvimento saudável. Tal afirmação possui embasamento para além do que a compreensão superficial pode dar a entender. A proposta pedagógica, assenta-se na ética do cuidado que promove a autonomia da criança por reconhecê-la como sujeito de direitos.

Inúmeras são as situações emocionais que podem vir a ser expressas através do brincar, em um conteúdo manifesto que

entrelaça sentimentos, fantasias, desejos e experiências reais do cotidiano. A brincadeira possibilita, através da simbolização, um alívio por meio da transferência de fantasias, ansiedades e desejos. Crianças também brincam através de jogos, onde são atribuídos papéis aos participantes. Em geral, é comum observar crianças que assumem o lugar dos adultos: ou recriando a forma como percebe que a autoridade se impõe, ou demonstrando como imaginam que deveria ser (KLEIN, 1991).

Como brincar permite a criança elaborar suas vivências e expressar seus sentimentos, quando a brincadeira é em grupo elas podem desenvolver-se em aspectos relacionais. O brincar permite o desenvolvimento saudável nas dimensões físicas, emocionais e intelectuais, pois contribui para a formação de novos vínculos e, conseqüentemente, para a rede de apoio social (ALEXANDRE; VIEIRA, 2004).

Ao considerar que o lúdico é permeado por diversos significados e possibilidades de elaboração, se torna ainda mais sustentável o argumento defendido nas “Orientações Curriculares para a Educação Infantil da rede municipal de Maceió” (MACEIÓ, 2015), de que a brincadeira é o motor possível para o rompimento com uma cultura adultocêntrica que vem utilizando metodologias de ensino, centradas em conteúdos em detrimento da consideração da criança em educação infantil como sujeito integral.

Tendo em mente o arcabouço teórico que fundamenta esse projeto de intervenção, foi justificada sua execução com o interesse de trabalhar a saúde integral da criança nos processos educativos, através do enfoque da educação emocional e dos vínculos afetivos, por meio de atividades que envolvam os três

públicos-alvo diretamente relacionados com o CMEI. Pois, apenas com a consideração multidimensional da criança, por meio da transdisciplinaridade, respeitando-a como sujeito de direitos em sua integralidade e territorialidade, será possível a promoção do binômio saúde e educação.

## METODOLOGIA

---

O presente trabalho teve o formato de pesquisa exploratória, participante e qualitativa, onde foram realizadas intervenções psicossociais em uma instituição pública municipal de educação infantil, que atende crianças de zero a seis anos em um bairro da região lagunar de Maceió. Partindo da inseparabilidade entre o processo educativo e a saúde integral da criança.

A metodologia previu para obter informações que direcionaram a elaboração do projeto: o levantamento teórico, para fundamentação, em livros e artigos, nos mais diversos meios científicos; entrevistas não-estruturadas e questionários com a equipe pedagógica; e a observação participante do cotidiano da instituição, que ocorreu duas vezes por semana durante o segundo semestre de 2018, onde em cada dia houve rodízios nas cinco turmas da instituição. Logo após, foi definida uma necessidade como foco e os públicos-alvo, o que possibilitou estabelecer os objetivos da intervenção.

Para chegar ao diagnóstico, foram feitas quinze visitas. Durante as visitas foi realizado o acompanhamento da rotina das cinco turmas, aplicação de questionários com equipe pedagógica e reuniões com a coordenadora pedagógica. A ferramenta de observação que foi utilizada nesse projeto

está baseada na aplicação dos métodos científicos da observação direta, onde o observador focaliza as ações apresentadas pelo indivíduo em um determinado espaço de tempo (DANNA; MATOS, 2006).

As ações realizadas buscaram atingir os três grupos de participantes envolvidos na dinâmica da instituição: crianças, pais/responsáveis e equipe pedagógica. Para atingir o grupo alvo das crianças, devido a limitação de tempo, optou-se por eleger o Primeiro Período Vespertino, comandado pela professora titular, responsável pela turma, para que fossem realizadas as ações interventivas. A razão da escolha se deve ao fato de que essa professora é efetiva na unidade e, portanto, será mais provável uma futura continuidade do projeto e que ela, juntamente com a coordenadora pedagógica, possa ser futuramente uma disseminadora na instituição das metodologias propostas.

Na turma do Primeiro Período Vespertino, existem 20 crianças matriculadas, de 4 a 5 anos. E as quatro ações ocorreram dentro do horário de aula, uma por dia, com a presença e apoio da professora titular e da Coordenadora Pedagógica. Elas foram no formato de duas atividades (“História da Vida” e “Como estou?”), um jogo (“O que ele sente?”) e uma contação de história (“A menina e o Pássaro Encantado” - Rubem Alves). Em cada momento, foi fornecido às crianças, por meio de técnicas lúdicas e projetivas, espaço de interação em grupo, de reflexão pessoal e de “voz”, como metodologia ativa de formação e manutenção de vínculos e educação emocional.

As quatro atividades possuíram uma sequência lógica, de modo que partiu do contexto social (“História da Vida”), seguindo pela identificação das expressões emocionais nos outros (“O que ele sente?”),

logo após houve a atividade em grupo e o reconhecimento das próprias emoções (“Como estou?”) e culminando na compreensão das emoções e como elas interferem no outro através da técnica lúdica e projetiva da contação de história com auxílio visual (“A menina e o Pássaro Encantado” – Rubem Alves).

Ainda com o interesse de atingir o público-alvo das crianças, houve a “Ação Integrada: Dia ‘D’ da Saúde”, com o tema “Promoção da saúde integral da criança na Educação Infantil”, que ocorreu no dia 06 de novembro nos horários matutino e vespertino, como atividade da “Semana do Bebê”, já prevista no calendário da instituição. A ação integrada teve o objetivo de promover a saúde integral da criança na Educação Infantil por meio da conexão entre a instituição de Educação Infantil, a instituição de Ensino Superior e a comunidade onde ambos estão inseridos. E durante, houveram ações desenvolvidas com as crianças pelos estudantes da área de saúde (Enfermagem, Odontologia, Fisioterapia e Psicologia) do Centro Universitário CESMAC.

No mesmo dia da “Ação Integrada” ocorreu uma intervenção direcionada aos pais/responsáveis das crianças matriculadas na instituição, que teve duração máxima de duas horas em cada turno. Esse momento terá como objetivo dar “voz” aos pais e permitir a reflexão sobre seus papéis na educação de seus filhos. A metodologia utilizada foi de “Roda de Conversa” com produção de cartaz, que teve como tema dois questionamentos: “O que você espera do CMEI?” e o “O que o CMEI espera de você?”. Essa intervenção foi direcionada pelas estagiárias de Psicologia.

A intervenção com os pais foi realizada como alternativa a começar a

atender a demanda generalizada da instituição e de seus funcionários de que é preciso envolver a maioria dos pais com o CMEI e a educação de seus filhos. E partindo da prerrogativa de que para intervir é preciso conhecer, esta ação buscou ser o primeiro passo para um projeto futuro que aproxime instituição e comunidade.

Para atingir o grupo alvo de professores, houve uma ação com a equipe pedagógica, onde após uma introdução expositiva sobre a relação entre os vínculos afetivos e os comportamentos produzidos pelos alunos, foi aberto um espaço para roda de conversa com produção de cartaz. Nele foi possível refletir sobre propostas para a inserção da escola na comunidade e para a educação emocional e a formação e manutenção de vínculos facilitadas pela educação infantil.

Com o intuito de avaliar os resultados do projeto de intervenção, foram analisadas com o olhar clínico da Psicologia, utilizando as técnicas de observação pertinentes, as produções concretas de cada ação e o progresso do comportamento apresentado. Por fim, para cumprir a finalidade social deste projeto com a instituição, houve a devolutiva para a Equipe de Gestão do CMEI dos resultados alcançados, bem como, a proposição de desdobramentos que permitam a continuidade das melhorias diagnosticadas como necessárias.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

---

Todas as atividades previstas foram executadas, atingindo assim os três grupos de públicos-alvo envolvidos na educação infantil do CMEI: crianças, pais/responsáveis e equipe pedagógica. As atividades foram

realizadas por meio da transversalidade dos saberes, onde o diálogo foi ferramenta essencial para construção e execução das ações. Ocorreu o respeito e a consideração da territorialidade como planejado. E é possível afirmar que houve o estreitamento dos vínculos entre todos os envolvidos: instituições, graduandos, cursos de graduação, alunos do CMEI, equipe pedagógica do CMEI e pais/responsáveis do CMEI. Com a construção e o fortalecimento dos vínculos, as instituições puderam se aproximar da comunidade onde ambas estão inseridas.

Foi atingido o objetivo geral de possibilitar a promoção da saúde integral da criança nos processos educativos, enfocando o exercício da educação emocional e da formação e manutenção de vínculos, por meio de ações transdisciplinares no formato de metodologias ativas com os três públicos-alvo envolvidos na educação de uma instituição municipal de educação infantil: alunos, comunidade e equipe pedagógica. E os objetivos específicos também foram alcançados dentro das limitações contingenciais previstas.

### 3.1. AÇÕES COM CRIANÇAS DO PRIMEIRO PERÍODO VESPERTINO

As ações com crianças de quatro a cinco anos do Primeiro Período Vespertino, realizadas durante o mês de outubro, atingiram o objetivo específico traçado de permitir o exercício pelas crianças da educação emocional e da formação e manutenção de vínculos, conferindo a elas direito de voz através do uso de técnicas lúdicas e projetivas no espaço de interação em grupo. Tomando como base a teoria do vínculo de Bowlby (1989), reconhecendo que o direito a voz faz parte da construção da autonomia do sujeito e que o exercício da

formação e manutenção de vínculos tem lugar propício na educação infantil como promotor e garantia do desenvolvimento integral da criança (MACEIÓ, 2015).

As atividades foram elaboradas, construídas e aplicadas pela estagiária de Psicologia, com a colaboração e apoio da professora titular da turma e da coordenadora pedagógica do CMEI, que antes da efetiva aplicação tiveram acesso ao planejamento e aos objetivos das ações, podendo sugerir alguma melhoria. Além disso, após a realização das ações, as três puderam discutir sobre os resultados alcançados e possíveis ampliações para inclusão na programação de atividades das turmas, como forma de continuidade do projeto.

### 3.2. ATIVIDADE: “HISTÓRIA DA VIDA”

A atividade “História da Vida” foi a primeira ação realizada com as crianças e consistia em entregar cadernos com três folhas (onde moro, minha família e o que gosto de fazer) e capa para a criança montar sua história e contar à turma, conforme (Figura 9 abaixo). Para tanto, a ação foi dividida em quatro partes: escrever nome do autor na capa e desenhar a capa; confecção dos desenhos para cada página do livro conforme os enunciados; contar a história para professora e estagiária; e cada aluno contar em roda para os outros alunos sua própria história. E o objetivo foi permitir que as crianças exercitassem a habilidade do vínculo ao conhecer a história do outro.

Com essa atividade foi possível verificar que as crianças em geral expressaram com facilidade sobre aspectos relevantes de sua própria vida. A maioria não teve restrições em desenhar e contar para a professora, para a estagiária e para os outros

alunos a história que montou.



Figura 9. Material para atividade “História da Vida”

A interpretação dos desenhos em conjunto com a história relatada, permitiu que as crianças expressassem e simbolizassem, como previsto teoricamente (KLEIN, 1991). Além disso, a atividade permitiu o espaço de voz pretendido para a educação infantil como possibilidade de empoderamento e autonomia (MACEIÓ, 2015).

### 3.3. JOGO: “O QUE ELE SENTE?”

No segundo dia de ações com as crianças do Primeiro Período Vespertino, a turma foi dividida em dois grupos que identificaram, um por vez, o sentimento dos personagens apresentados nas figuras (vinte e três no total), criando razões para esses sentimentos (conforme Figura 10). Exemplo: ele está triste, por que perdeu o brinquedo. Tendo em mente que o objetivo da ação era de treino (ensino), e não de teste, apesar de assumir o caráter de jogo, em que foi sendo anotado os pontos conquistados por cada equipe, a atividade foi realizada de forma flexível e instrutiva, onde aos poucos iam sendo fornecidas explicações para que as crianças pudessem aprender a diferenciar as expressões de emoções.





Figura 10. Material para jogo “O que ele sente?”

Deste modo, o objetivo para a ação foi alcançado de permitir que as crianças exercitassem o reconhecimento das expressões que demonstram emoções nos outros, ao mesmo tempo em que passavam a associar criativamente os contextos em que elas podem parecer. Como esperado, o espaço da educação infantil, como lugar de educação emocional, devido a faixa etária a que se destina (BOWLBY, 1989), é propício para as ações pedagógicas que levem a criança a interpretar as próprias emoções e as das pessoas com quem convive (MACEIÓ, 2015).

Além disso, segundo Klein (1991) a criança não enxerga os brinquedos apenas como coisa que desperta interesse em si mesmo. Na realidade eles também carregam dentro das brincadeiras, um significado que extrapola o sentido literal. Esses significados estão relacionados as fantasias, desejos e experiências da criança, por isso torna-se uma via de expressão da psique do sujeito. No caso dessa atividade, ficou visível que as respostas que “criavam” os contextos em que as emoções eram sentidas, estavam carregadas de significado, como nas respostas: “está com raiva por que a mãe não deixou brincar”, “está muito feliz por que saiu para brincar com os amigos”, “está preocupada por que quebrou o brinquedo”,

“está com medo por que ficou em casa sozinho”. Notadamente, o discurso apresentado corresponde ao vivido no contexto histórico e social da criança e como figura lúdica está repleta de significados para serem elaborados.

### 3.4. ATIVIDADE: “COMO ESTOU?”

No terceiro encontro, antes de começar a atividade do dia, foi lembrado o que foi trabalhado no jogo “O que ele sente?”, através do manuseio por parte das crianças das figuras utilizadas anteriormente, onde elas puderam reconhecer novamente as emoções nos personagens. Após esse momento, foi realizada a atividade “Como estou?” que consistia em três etapas, com o objetivo de possibilitar às crianças o exercício da formação e manutenção de vínculo por meio de uma atividade de interação em grupo, e permitir a eles a autorreflexão sobre as próprias emoções. Na primeira etapa as crianças, que no dia estavam em um total de nove, pintaram todas juntas um cartaz de 47 cm de altura e 81 cm de largura com o desenho de um parque, conforme Figura 11.



Figura 11. Primeira etapa da atividade “Como estou?”

Nesse momento as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar a interação entre eles de modo que foram exercitando a

compreensão dos limites de cada um e como a atividade, quando coletiva, precisa ser feita em sintonia. Inicialmente, no momento da realização dessa etapa as crianças precisaram encontrar estratégias comportamentais para definir cores para o desenho e a parte que cada um poderia pintar, além disso, quais comportamentos seus ajudariam e não prejudicariam o resultado do grupo de forma integrada.

Como previsto teoricamente, as interações nas relações interpessoais vão gerando a aprendizagem de comportamentos para evitar a frustração e alcançar a satisfação (BOWLBY, 1989). Assim, durante a primeira etapa da atividade, observou-se que as crianças foram testando comportamentos que envolviam a compreensão dos limites e da expectativa para alcance dos resultados planejados para o grupo.

Na segunda etapa, cada criança recebeu o desenho de um rosto sem expressão para que desenhasse como estava se sentindo naquele momento (semelhantes aos da Figura 12). As crianças não tiveram dificuldades para desenhar ou falar sobre a expressão em suas figuras, o que demonstrou ser um progresso da educação emocional. Até este momento, as crianças já estavam mais familiarizadas com a compreensão das emoções de si e nos outros.

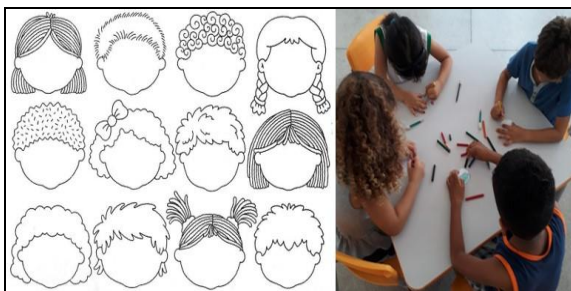


Figura 12. Segunda etapa da atividade “Como estou?”

Na última etapa as crianças se sentaram em semicírculo de frente ao cartaz do parque que estava pendurado na parede. E, um de cada vez, eles foram levantando para colar a figura do seu rosto no cartaz onde desejavam, enquanto diziam o que estavam fazendo no parque e o que estavam sentindo. Como atividade projetiva, permitiu que as crianças simbolizassem suas fantasias, sentimentos e desejos, ao mesmo tempo em que demonstravam de maneira lúdica a interação que tinham com os outros colegas. Foi possível ver que as crianças tiveram contato com suas emoções enquanto identificavam as emoções dos outros.

### 3.5. CONTAÇÃO DE HISTÓRIA: “A MENINA E O PÁSSARO ENCANTADO” (RUBEM ALVES)

No último encontro houve a contação de história: “A Menina e o Pássaro Encantado” (Rubem Alves) com o auxílio de cartazes ilustrados (treze no total) e depois foi discutido, de forma dirigida, os sentimentos da menina e do pássaro. A contação e os cartazes, como pode ser visto na Figura 13, foram elaborados para enfatizar de forma marcante os sentimentos dos personagens da história, e na realização dessa etapa foi destacado da narrativa as emoções e suas causas. Ao fim, as crianças puderam identificar quais sentimentos estavam presentes na história.



Figura 13. Três dos cartazes utilizados na contação de história

Após a primeira etapa, as crianças desenharam em uma folha de papel um dos personagens com o sentimento que desejassem. Foi verificada a simbolização para elaboração que o desenho proporcionou às crianças, como previsto teoricamente por Klein (1991), e alcançado o objetivo de levantar a reflexão sobre as emoções, incluindo a saudade proveniente dos vínculos rompidos, marcadamente presentes na história.

Avaliasse que com as quatro atividades propostas para o Primeiro Período Vespertino as crianças tiveram uma evolução sobre a compreensão das emoções e exercitaram a construção e a manutenção de vínculos afetivos, o que gerou influência direta sobre a promoção da saúde integral. Além disso, ficou claro que a professora e a coordenadora pedagógica também ampliaram sua abordagem sobre como pode ser sua atuação dentro da educação infantil como almejado nas “Orientações Curriculares” (MACEIÓ, 2015). Algo que também foi o objetivo da ação com a equipe pedagógica.

### **3.6. AÇÃO COM EQUIPE PEDAGÓGICA**

As ações com a equipe pedagógica foram iniciadas nas visitas (17 no total), na forma de rodízio nas turmas, que possibilitou trazer o olhar clínico da Psicologia para a rotina diária das crianças e professoras. A ação de participar das atividades planejadas pelas professoras, permitiu observar e intervir. Além disso, o questionário que foi aplicado com a equipe pedagógica também foi instrumento de intervenção quando permitiu a reflexão a ela sobre o fazer da prática cotidiana no CMEI.

Porém, além desses encontros de inserção diagnóstica e intervencionista,

também houve um momento estruturado durante a formação mensal do mês de outubro da equipe pedagógica do turno vespertino. Esse momento alcançou o objetivo de permitir a reflexão sobre a inserção da escola na comunidade e possibilitar o debate sobre uma visão integral do comportamento apresentado na escola, por meio de um momento de introdução reflexiva com exposição teórica sobre as influências entre os vínculos afetivos e os comportamentos apresentados pelas crianças e uma roda de conversa com produção de cartaz sobre os seguintes questionamentos: “como o CMEI pode se aproximar do contexto social das crianças?”; “como o CMEI pode facilitar o desenvolvimento saudável relacionado aos vínculos afetivos?”; e “como o professor pode proporcionar que o lúdico seja ponte para formação e manutenção de uma rede de apoio?”.

### **3.7. AÇÃO INTEGRADA: DIA “D” DA SAÚDE - PROMOÇÃO DA SAÚDE INTEGRAL DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

A ação integrada, envolveu participantes dos cursos de graduação em Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia e Psicologia do Centro Universitário CESMAC que durante um dia na primeira semana de novembro, realizaram atividades com as crianças do CMEI no turno matutino e vespertino. As atividades foram organizadas em formato de Estações em que as crianças iam visitar por turma, e diziam respeito a promoção da saúde integral das crianças, como, por exemplo, as estações: Triage do Desenvolvimento (Fisioterapia), Escovação Dental (Odontologia) e Higiene Pessoal (Enfermagem). Os participantes do curso de Psicologia, além da atividade direcionada aos pais/responsáveis, coordenaram de forma geral a Ação Integrada e ofereceram o

suporte em todas as estações, promovendo o diálogo entre os diversos saberes.

Esta ação integrada alcançou seu objetivo de promover a saúde integral da criança na Educação Infantil por meio da conexão entre a instituição de Educação Infantil, a instituição de Ensino Superior e a comunidade onde ambos estão inseridos. E para tanto, foram realizadas reuniões de planejamento com a Coordenadora pedagógica do CMEI e com alunos dos cursos participantes, sempre com a presença da supervisora e da estagiária de Psicologia responsável pelo projeto.

As atividades dos diversos cursos, foram realizados de forma articulada, onde as crianças foram vistas integralmente, e em qualquer situação que se sobressaísse, como sinal atípico do desenvolvimento, era promovido o diálogo também com a instituição educacional. Além disso, o vivido dentro do ambiente da ação integrada proporcionou aos envolvidos a observação das demandas das pessoas e da instituição, de modo a originarem futuras atividades extensionistas. Como por exemplo, na prática de Triagem do Desenvolvimento (Fisioterapia), que, além do diagnóstico puro e simples, originou diversas ideias de ações multidisciplinares para suprir as necessidades levantadas, tendo como possível público-alvo: crianças, equipe pedagógica e/ou comunidade.

Como resultado da ação integrada, destaca-se também a promoção do ensino-aprendizagem para os estudantes dos quatro cursos de graduação, em que eles puderam, através de metodologias ativas, trocar saberes e dialogar, independente do estágio atual em que encontram-se em suas formações, havendo, por exemplo, alunos do primeiro período de Psicologia que puderam dialogar

nas intervenções dirigidas por alunos do quinto período de Fisioterapia.

### **3.8. RODA DE CONVERSA COM OS PAIS/RESPONSÁVEIS**

Inseridos na Ação Integrada foram realizados momentos de roda de conversa com os pais/responsáveis com o interesse de conhecer os anseios deles, quanto ao que consideram seu papel e o papel da escola, e construir uma ponte de aproximação, para que no futuro seja possível um trabalho de integração entre comunidade e CMEI, que foram facilitados por duas estagiárias de Psicologia. Além disso, antes de iniciar a roda de conversa, os pais foram recepcionados por uma ação educativa sobre cuidados com a postura da coluna com alunos de Fisioterapia.

A atividade, que teve como objetivo específico de estabelecer um espaço de “voz” aos pais/responsáveis e promover a reflexão sobre seus papéis na educação de seus filhos, colhendo informações que subsidiem uma futura aproximação entre escola e comunidade, veio como resposta a demanda observada e relatada pelo CMEI de que a comunidade ainda não se apropriou da instituição, e de que é necessário que os pais/responsáveis estejam envolvidos em uma responsabilidade compartilhada com o CMEI para a promoção do desenvolvimento saudável na educação infantil (MACEIÓ, 2015).

Os pais sentiram-se à vontade para expor seus anseios e dialogar sobre o necessário para a educação infantil de seus filhos. O vínculo de confiança entre os participantes foi estabelecido de modo que os pais não sentiram medo de retaliação por suas falas. O material coletado como resultado dessa ação foi tabulado e entregue

ao CMEI pela estagiária de Psicologia em uma conversa explicativa com a coordenadora pedagógica, de modo a garantir o encaminhamento dos pontos levantados. A atividade, além de intervencionista, foi também diagnóstica, por permitir ao CMEI e as estagiárias a compreensão de espaços de atuação para futuras atividades.

### **3.8. DEVOLUTIVA COM A EQUIPE DE GESTÃO DO CMEI**

Após ser finalizada todas as ações de intervenção previstas no projeto foi realizada a devolutiva para a equipe de gestão da instituição de educação infantil em que foi apresentado e entregue o relatório final, com resultados alcançados e as possibilidades de desdobramentos, e disponibilizado em mídia digital os materiais elaborados para as ações, com o objetivo de que seja possível que o projeto possua uma continuidade que abranja os pontos diagnosticados.

De modo geral, avalia-se que para todos os envolvidos nas atividades do projeto de intervenção houve ganhos significativos que promoveram a atenção da saúde integral das crianças dentro da educação infantil, por meio do respeito à territorialidade e da transversalidade dos saberes. Compreender educação como algo desassociado da saúde é negar ao sujeito a sua integralidade.

Além disso, a realização desse projeto de intervenção permitiu, tanto para o Centro de Educação Infantil, quanto para a Instituição de Ensino Superior, o que se espera do processo de ensino-aprendizagem: que ocorra inserção na comunidade dos alunos e da instituição como um todo. Pois, a formação ocorreu de forma dialógica, na troca de saberes: vivenciais e acadêmicos. Aproximando os cursos de graduação e seus processos de ensino-aprendizagem; a

instituição de ensino superior ao centro de educação infantil; e a comunidade às instituições. Permitindo a construção de um saber multidimensional, através de um discurso transversal que possa realmente promover saúde integral dos diversos envolvidos na educação infantil.

## **CONCLUSÃO**

---

Considerando a intervenção aqui descrita, evidencia-se que ela foi planejada tendo em mente as limitações de tempo, recursos e estrutura a que foi sujeita. Dentro deste formato as atividades previstas foram factíveis de modo a proporcionar o alcance dos objetivos almejados, inclusive o objetivo geral de possibilitar a promoção da saúde integral da criança nos processos educativos, enfocando o exercício da educação emocional e da formação e manutenção de vínculos, por meio de ações transdisciplinares no formato de metodologias ativas com os três públicos-alvo envolvidos na educação de uma instituição municipal de educação infantil: alunos, comunidade e equipe pedagógica.

Apesar do projeto buscar abranger os três grupos diretamente envolvidos nos processos educativos do CMEI, já estava previsto que a demanda não fosse totalmente sanada, cabendo aqui a reflexão crítica de que, sendo esse o primeiro projeto de estágio realizado na instituição, foi avaliado como altamente válido o alcance do resultado de fortalecer os vínculos entre a instituição de ensino superior e a instituição de educação infantil, de modo a favorecer a continuidade da parceria que gerará novas atividades estruturadas para atingir as demandas que não puderam ser atendidas nessa ocasião.

A equipe pedagógica do CMEI



encontrasse aberta ao exercício da prática acadêmica dentro de suas dependências, considerando a faculdade como fonte propícia para a troca de saberes dentro do campo dialógico. E existem pontos favoráveis para que haja cada vez mais o estreitamento dos vínculos entre as duas instituições. Um deles é a proximidade geográfica, ocupando ambas a mesma região de saúde, o que possibilita o exercício do princípio da territorialidade. Outro é a gama de oportunidades de aprendizados possíveis devido a unidade de educação ser relativamente nova e, portanto, com vários pontos a estruturar, além da faixa etária das crianças atendidas ser diretamente ligada ao desenvolvimento saudável e, portanto, do interesse de vários cursos de graduação da instituição de ensino superior.

Quanto à receptividade das crianças e dos professores para a execução do projeto de estágio, avalia-se que o vínculo formado entre a estagiária responsável e a instituição de educação infantil, facilitou o alcance dos resultados esperados para todas as atividades planejadas. Entretanto, é necessário destacar que as ações com os professores necessitavam de tempo e participação maiores do público-alvo, que foram menores do que o programado inicialmente. Mas destaca-se que, após serem finalizadas as ações, o CMEI já esboçou um interesse de atividades futuras que envolvam a formação da equipe pedagógica

Tendo esses pontos em mente, avalia-se que as atividades estruturadas tiveram a capacidade de promover o alcance dos objetivos almejados. Sobretudo nas ações com as crianças do Primeiro Período Vespertino, em que cada atividade foi estruturada de modo que fosse possível a interação, oportunizando a elas a “voz” que constrói a autonomia almejada na

“Orientações Curriculares” (MACEIÓ, 2015). E, além disso, para cada momento, com todos os públicos-alvo, foi possível o exercício da educação emocional e da formação e manutenção de vínculos (BOWLBY, 1989) como planejado. Tendo em vista que é através da vivência lúdica e das metodologias ativas que os sujeitos constroem e reconstróem significados, dando sentido ao vivido, aprendendo gradativamente a se relacionar.

Percebe-se que o tema “desenvolvimento saudável infantil” é comum às diversas áreas da saúde, portanto, comprova-se que para a compreensão da criança na educação infantil é essencial que haja o diálogo entre os mais diversos saberes de modo que a atuação seja transversal, e não ocorra a fragmentação do sujeito. Assim, destaca-se que as atividades desenvolvidas, permitiram visualizar na prática o diálogo entre os saberes, considerando que todas as ações foram desenvolvidas tendo a transdisciplinaridade e a territorialidade como norteadoras, que tornaram possível a compreensão dos sujeitos em sua integralidade, considerando como indissociável os processos educativos e a saúde. Concluindo que essa intervenção permitiu ir além da visão que fragmenta as atuações, e abriu espaço para a atuação multidimensional que promove a conexão entre os envolvidos de forma integrada, corresponsável e colaborativa.

## REFERÊNCIAS

---

ALEXANDRE, D. T.; VIEIRA, M. L. Relação de apego entre crianças institucionalizadas que vivem em situação de abrigo. *Psicologia de Estudo, Maringá*, v. 9, n. 2, p. 207-217, mai./ago. 2004.

BOWLBY, J. *Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.



- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.
- \_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Saúde da criança: crescimento e desenvolvimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96**. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 1996.
- \_\_\_\_\_. CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Resolução 8/2004: institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia**. Brasília: Diário Oficial da União, 2004.
- DANNA, M. F.; MATOS, M. A. **Aprendendo a observar**. 2. ed. São Paulo: Edicon, 2011.
- GIACOMOZI, A. I. A inserção do psicólogo na Estratégia de Saúde da Família e a transição do paradigma em Saúde. **Psico**, Porto Alegre, PUCRS v. 43, n. 3, p. 298-308, jul./set. 2012.
- KLEIN, M. A técnica psicanalítica através do brincar: sua história e significado (1955 [1953]). In: \_\_\_\_\_. **Inveja e gratidão e outros trabalhos (1946-1963)**. Rio de Janeiro: Imago, 1991.
- MACEIÓ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de Maceió**. Maceió: EDUFAL, 2015.
- TINOCO, V.; FRANCO, M. H. P. O luto em instituições de abrigo de crianças. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 4, p. 427-434, out./dez. 2011.