

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LUANA COSTA FERREIRA

EXPLORANDO VÍNCULOS NA ESCOLA: A RELAÇÃO ENTRE UMA EDUCADORA
INFANTO-JUVENIL E UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

CAMPINAS

2024

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

Luana Costa Ferreira

Explorando Vínculos na Escola: Relação entre uma Educadora Infanto-juvenil e um
Aluno com Síndrome de Down na Escola

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Unicamp, para obtenção do
título de Licenciatura Plena em Pedagogia,
sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo
Alexandrino.

Campinas

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

F413e Ferreira, Luana Costa, 2001-
Explorando vínculos na escola : a relação entre uma educadora infanto-juvenil e um aluno com Síndrome de Down / Luana Costa Ferreira. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador(es): Ronaldo Alexandrino.
Coorientador(es): Ângela Fátima Soligo.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação.

1. Afetividade. 2. Down, Síndrome de. 3. Vínculo. 4. Inclusão em educação. 5. Estudantes. I. Alexandrino, Ronaldo. II. Soligo, Ângela Fátima. III. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações complementares

Título em outro idioma: Exploring bonds at school : the relationship between a childhood and youth educator and a student with Down Syndrome

Palavras-chave em inglês:

Affectivity

Down syndrome

Bond

Inclusion (Mainstreaming in education)

Students

Titulação: Licenciada

Banca examinadora:

Ronaldo Alexandrino [Orientador]

Ângela Fátima Soligo

Data de entrega do trabalho definitivo: 06-12-2024

Luana Costa Ferreira

Explorando Vínculos na Escola: Relação entre uma Educadora Infanto-juvenil e um
Aluno com Síndrome de Down na Escola

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação da Unicamp, para obtenção do
título de Licenciatura Plena em Pedagogia,
sob orientação do Prof. Dr. Ronaldo
Alexandrino.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Prof.^a Dr.^a Ângela Fátima Soligo

Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas

Aos que vieram antes de mim, que jamais
puderam pisar em uma universidade, mas
sempre foram meu apoio e suporte, dedico
cada conquista deste caminho.

Agradecimentos

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ronaldo Alexandrino, minha gratidão e carinho. Agradeço, não só por compartilhar seu conhecimento e experiência, mas por cada conselho, incentivo e orientação ao longo deste processo. Sua dedicação e confiança foram fundamentais para a conclusão deste trabalho.

À minha família, meu mais profundo agradecimento. Vocês foram meu alicerce em cada momento, me apoiando incondicionalmente, acreditando no meu potencial e me incentivando a seguir em frente, mesmo nos momentos de maior desafio. Sem o amor, compreensão e força que vocês me deram, esta conquista não seria possível. Sou eternamente grata por tudo o que fizeram e fazem por mim

Às minhas amigas, Gabrielle, Gabriely, Kethylen e Maria, minha gratidão e carinho. Vocês tornaram esta jornada mais leve e repleta de momentos inesquecíveis. Agradeço por cada risada, pelo apoio nos momentos difíceis e pela parceria incondicional. Sou grata por ter conhecido vocês, pois juntas superamos cada desafio e crescemos lado a lado.

Ao meu amigo e namorado, Thomás, minha gratidão e carinho. Obrigada por estar ao meu lado, pelo apoio constante, pela paciência e pelo incentivo nos momentos em que mais precisei. Sou muito grata por todo o carinho e por acreditar em mim.

Resumo

Este trabalho analisa a relação entre uma Educadora Infanto-Juvenil e um aluno com Síndrome de Down. A pesquisa, fundamentada em uma abordagem qualitativa, tendo como meio de estudo, os registros do diário de bordo da educadora infanto-juvenil e suas observações realizadas ao longo de um semestre escolar. A pesquisa investiga o desenvolvimento cognitivo, motor, fonológico e social da criança com Síndrome de Down, acompanhada pela educadora infanto-juvenil. Além disso, analisa o convívio da criança no cotidiano escolar, sua participação nas atividades e suas relações interpessoais. O estudo também aborda o trabalho pedagógico realizado em parceria com a docente e destaca o interesse da criança pela leitura e o papel da afetividade no processo de aprendizagem. Assim como, revela que práticas pedagógicas adaptadas e afetividade impactam positivamente a aprendizagem e a não exclusão dessas crianças, fortalecendo a autonomia e a integração escolar do aluno. Por fim, a afetividade, desenvolvida a partir do hábito de leitura, que foi o objeto de mediação da pesquisa, compartilhado entre a educadora infanto-juvenil e a criança, exerce um papel essencial na educação, funcionando como um elemento estruturante para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Esse vínculo afetivo possibilita uma interação mais próxima e enriquecedora, que potencializa o aprendizado e o engajamento da criança no processo educativo.

Palavras-chave: Afetividade; Síndrome de Down; Vínculo; Educador infanto-juvenil; Aluno.

Lista de figuras

Fotografia 1- : Estação Jacuba, 1918. Foto de Filemon Perez
_____15

Gráfico 1- Representação do número de alunos matriculados que têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao longo do período analisado_____46

Tabela 1- Representação do número de alunos matriculados que têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao longo do período analisado_____47

Gráfico 2- Distribuição do número de crianças matriculadas, categorizadas por condições específicas, no mês de junho de 2024_____47

Tabela 2- Distribuição do número de crianças matriculadas, categorizadas por condições específicas, no mês de junho de 2024_____48

Sumário

Introdução	10
------------	----

CAPÍTULO I

A Cidade de Hortolândia	14
1.1 Contexto da cidade de Hortolândia	14
1.2 Os processos educativos e formativos em Hortolândia	17

CAPÍTULO II

O Percurso de Pessoas com Deficiência nas Escolas	26
2.1- Pessoas com Deficiência no Contexto do Mundo Ocidental	26
2.2 - Pessoas com Deficiência no Contexto Brasileiro	33
2.3 - Pessoas com deficiência no contexto de Hortolândia	45

CAPÍTULO III

Análise de Desenvolvimento e Práticas: Relatos e Reflexões	50
3.1 Desenvolvimento	52
3.1.1 - Capacidade Motora	52
3.1.2 - Aprendizagem de Conteúdo	54
3.1.3 – Fala	56

3.2 – Convívio	58
3.2.1 – No Cotidiano Escolar	58
3.2.2 - Na Realização das Atividades	61
3.2.3 - Nas relações Interpessoais	63
3.3 - Trabalho Pedagógico Docente	65
3.4 - Interesses pela Leitura	68
3.5 – Afetividade	69
3.5.1 - Na relação com a educadora	70
3. 5. 2 - Na relação com as crianças	71
Considerações Temporárias	73
Referências bibliográficas	78
ANEXO	82

Introdução

A inclusão educacional de alunos com deficiência constitui uma conquista recente e fundamental na busca por uma sociedade mais justa. No Brasil, as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e da Política Nacional de Educação Especial promovem, entre outros aspectos, a inserção de crianças com necessidades educacionais específicas em instituições de ensino regulares. Entretanto, a efetiva concretização de práticas não excludentes exige a superação de desafios significativos, não apenas no âmbito pedagógico e estrutural, mas também em relação à formação e ao engajamento dos profissionais que atuam diretamente com esses alunos

A formação de um vínculo entre educador infanto-juvenil e aluno pode contribuir para um ambiente escolar mais acolhedor, cuja convivência pode ser facilitada pela adaptação de estratégias pedagógicas que considerem suas especificidades. Para Vygotsky (2007), o educador é um mediador entre o indivíduo e o mundo, logo, o educador que o ajuda a interagir com os outros e consigo mesmo e, assim, atingir seu verdadeiro potencial.

Dessa forma, entende-se que a relação de proximidade entre educadores infanto-juvenis e alunos, neste caso um aluno com síndrome de down, constitui uma possibilidade para a promoção de uma educação, que favorece tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social e emocional desses estudantes.

Neste contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar a relação estabelecida entre uma educadora infanto-juvenil e um aluno com Síndrome de Down no ambiente escolar, explorando como a construção de vínculos afetivos pode favorecer o desenvolvimento das capacidades cognitivas e sociais do aluno. Para tal,

adota-se uma metodologia qualitativa, com base diário de bordo da educadora e nas suas experiências, procurando compreender como práticas pedagógicas não excludentes, aliadas a um ambiente afetivo, podem facilitar a adaptação do aluno e fortalecer sua experiência de aprendizagem.

Ao longo desse texto, será realizada uma análise das vivências da educadora com criança no contexto escolar, a partir das anotações realizadas pela educadora infanto-juvenil com ênfase nos aspectos fundamentais para sua adaptação e desenvolvimento integral. A investigação abrangerá o desenvolvimento cognitivo e social da criança, sua capacidade de interação e convivência com colegas e funcionários da escola, o impacto do trabalho pedagógico no processo de aprendizagem, seu interesse pela leitura, bem como a influência da afetividade nas relações estabelecidas no ambiente escolar.

Cada um desses aspectos será investigado para compreender como eles influenciam e resultam das vivências e conexões do aluno, e suas implicações no seu desenvolvimento integral.

O trabalho está organizado em três capítulos, sendo eles:

Capítulo I - A Cidade de Hortolândia; Capítulo II - O Percorso de Pessoas com Deficiência nas Escolas; e Capítulo III- Análise de Desenvolvimento e Práticas: Relatos e Reflexões.

O primeiro capítulo contextualizará a história de Hortolândia, abordando os principais acontecimentos e destacando os movimentos educacionais que marcaram a cidade ao longo do tempo. Essa contextualização permitirá compreender como se deu o desenvolvimento da cidade, as transformações sociais e políticas que influenciaram suas práticas e questões educacionais na região.

O segundo capítulo abordará o percurso das pessoas com deficiência, analisando essa questão no contexto mundial, nacional e municipal, especificamente em Hortolândia. A partir dessa análise, será possível entender como a participação das pessoas com deficiência na sociedade evoluíram ao longo do tempo, considerando as transformações nas políticas públicas e a percepção social em diferentes esferas.

No terceiro capítulo, encontram-se as análises do diário de bordo, as informações estão organizadas em quatro categorias e oito subcategorias, sendo elas:

Categoria 1: Desenvolvimento.

Subcategorias: Capacidade Motora; Aprendizagem de Conteúdo; Fala.

Categoria 2: Convívio.

Subcategorias: No Cotidiano Escolar; Na Realização das Atividades; Nas Relações Interpessoais.

Categoria 3: Trabalho Pedagógico Docente.

Categoria 4: Interesses pela Leitura.

Categoria 5: Afetividade.

Subcategorias: Na Relação com a Educadora; Na Relação com as Crianças.

No que refere às Considerações Temporárias, compreende-se que em um ambiente educativo que valoriza o afeto e a leitura, cada criança é incentivada a explorar, questionar e desenvolver-se de forma plena, sentindo-se acolhida, respeitada e valorizada em suas singularidades.

Espera-se que este estudo contribua para o campo da pedagogia ao enfatizar a importância da dimensão afetiva nas práticas não excludentes, proporcionando reflexões sobre como o vínculo educador infanto-juvenil e aluno, com Síndrome de Down, pode ser fortalecido como parte integrante da Educação Especial.

CAPÍTULO I

A Cidade de Hortolândia

1.1 Contexto da cidade de Hortolândia

Hortolândia é um município brasileiro que está localizado na Região Metropolitana de Campinas, a 115 quilômetros de São Paulo, possuindo uma posição estratégica entre os grandes polos de desenvolvimento.

Segundo Baiocchi (2012), Paschoal (2012) e Lopes (2015), registros apontam que os primeiros habitantes desta região surgiram entre 1798 e 1822, quando era conhecida como “povoado de Jacuba”, um bairro rural campineiro, marcado por integrar o fenômeno do tropeirismo, quando toda região de Campinas era trajeto dos muares, acolhendo viajantes tropeiros, colonos e escravos que paravam às margens do rio que atravessa a cidade para descansar e se alimentar.

A partir desses povos surge o nome Jacuba, pois ao fazerem uma pausa às margens do ribeirão tomavam ali suas refeições, que eram uma espécie de pirão, preparado com água, farinha de mandioca e açúcar, temperado às vezes com cachaça conhecida pelo nome de Jacuba.

Após a abertura da estação ferroviária de Campinas em 1872 os trens cortaram a cidade, o que impulsionou em 1917, a construção da Estação Jacuba. Prédio de extrema importância para a cidade, tombado como patrimônio histórico e cultural em 2003 e transformado em museu, o Centro de Memória de Hortolândia Professor Leovigildo Duarte Júnior, no ano de 2022 (Lopes, 2015).



Figura1: Estação Jacuba, 1918. Foto de Filemon Perez.

A urbanização teve início em agosto de 1947, quando a prefeitura de Campinas autorizou o primeiro loteamento, o Parque Ortolândia, projeto de João Ortolan. Através da Lei Estadual nº 2456, de 30 de dezembro de 1953, o povoado de Hortolândia foi transformado em Distrito de Paz, com terras desmembradas do distrito de Sumaré, do qual já fazia parte (Paschoal, 2012).

A mudança do nome de Distrito do Jacuba para o Distrito de Hortolândia, foi devido ao fato de Jacuba já ser o nome de um distrito na região de Arealva. O Projeto de Lei do então deputado Leôncio Ferraz Júnior, renomeou a antiga Jacuba como Hortolândia, tendo relação com as iniciativas de João Ortolan, como forma de homenageá-lo (Baiocchi, 2012).

Embora não se saiba exatamente qual teria sido o real motivo da inclusão da letra “H” àquele nome, presume-se que o loteamento de João Ortolan tenha sido confundido com os hortos florestais que existiam na Região do Jacuba, ou, segundo relatos de antigos moradores teria sido um erro de escrita.

A urbanização em maior escala ocorreu entre os anos de 1970 e 1980, com a chegada de algumas empresas. Mas o crescimento substancial só ocorreu após a emancipação do município em 1991. Desde então, a cidade não cessou de expandir (Lopes, 2015).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme pesquisa demográfica realizada pela autarquia do Governo Federal (2022), Hortolândia apresenta uma população de 236.641 habitantes. O salto populacional registrado pela pesquisa indica Hortolândia como a terceira cidade que mais cresceu na RMC (Região Metropolitana de Campinas) em números absolutos, atrás apenas de Campinas e Indaiatuba.

Ademais, os resultados obtidos pelo Censo 2022, em que foram divulgados dados da população residente em todos os municípios brasileiros, apontam, ainda, que Hortolândia segue como a quinta maior população da RMC (Região Metropolitana de Campinas). Vale constar que quando se tornou independente, em 19 de maio de 1991, Hortolândia contava com cerca de 110 mil habitantes.

Ainda não se sabe ao certo de onde vieram os atuais moradores da cidade, no entanto, há registros disponíveis no Núcleo de Estudos de População (Nepo), da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), os quais referem-se ao período anterior à emancipação de Hortolândia, quando Sumaré era o município sede.

Sendo assim, segundo a pesquisadora Rosana Baeninger, a maioria da população era composta por pessoas vindas de cidades da região, como Valinhos, Campinas, Americana, Paulínia e Nova Odessa, outra parte eram pessoas que migraram dos estados do Paraná e Minas Gerais, mas que anteriormente residiam nas localidades da região (Baiocchi, 2012).

A constante mudança das pessoas para Hortolândia está relacionada ao fato de a cidade oferecer custo baixo de terras e menor custo de vida em comparação com Campinas, e, mais recentemente, à presença de empresas e suas tecnologias.

O motivo que justifica a presença dessas empresas na cidade decorre da oferta de benefícios fiscais e da proximidade com a cidade de Campinas, uma localidade que apresenta uma variedade de atrativos, como universidades, o aeroporto internacional de Viracopos e um destacado polo tecnológico.

Com anos de registros históricos, sendo 33 deles com o status de município, Hortolândia emerge na RMC como uma localidade com amplo crescimento econômico. Percebe-se, portanto, um contexto propício para expansão econômica, embora ainda haja vários desafios a serem enfrentados, pois o aumento populacional e a falta de investimentos em infraestrutura no passado resultaram em uma cidade com grande potencial, mas com muitas demandas a serem atendidas, inclusive no âmbito educacional (Baiocchi, 2012).

1.2 Os processos educativos e formativos em Hortolândia

A rede municipal de Hortolândia tem sua história ligada às estratégias e direções estabelecidas pelo poder público nas esferas Federal, Estadual e Municipal, antes e durante os últimos trinta e três anos de autonomia municipal.

Conforme Baiocchi (2022), a cidade, ao longo dos anos, a educação tem sido impactada por abordagens gerencialistas, que formulam e definem políticas públicas e estratégias para a sociedade nos campos social, científico e tecnológico, tanto em termos quantitativos, com o aumento do número de alunos, escolas e profissionais,

quanto em termos qualitativos, com investimentos na formação dos profissionais e na infraestrutura das escolas.

As primeiras escolas municipais inicialmente foram chamadas de CRIS-Centro de Recreação e Integração Social, com foco inicial na Educação Infantil de natureza mais assistencialista. Posteriormente, em 1995, foram redesignadas como CADI-Centro de Atenção ao Desenvolvimento Infantil. Somente após a implementação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), no ano de 1998, essas escolas passaram a ser denominadas EMEI-Escola Municipal de Educação Infantil.

A partir de 1999, houve uma significativa preocupação na contratação de professores por meio de concursos públicos, e o quadro foi expandido para incluir professores no ensino de crianças nos níveis Jardim I e II, Maternal, além do Ensino Fundamental. No entanto, é importante destacar que algumas EMEIs não dispunham de prédios próprios e operavam em casas alugadas pela prefeitura, sem estrutura adequada para atender integralmente às crianças. Mas, com o passar dos anos foram construídos prédios próprios e gradualmente essas casas alugadas estão sendo desativadas (Baiocchi, 2012).

A história do ensino fundamental na cidade foi profundamente influenciada pelas reformas educacionais da década de 1990, que promoveram a descentralização e a municipalização do ensino. Essas mudanças, propostas pela Constituição Federal de 1988 e reafirmadas em legislações posteriores, visavam adaptar a educação às realidades locais.

Um fator relevante a ser lembrado foi a criação do FUNDEF, e mais tarde o FUNDEB, por meio da Emenda Constitucional n.º 14/1996, que garantiu a distribuição de verbas para os municípios aplicarem na educação fundamental. Essa política

priorizou o financiamento desse nível de ensino, garantindo que os recursos fossem direcionados para a ampliação do acesso e a melhoria da infraestrutura escolar, o que teve impacto na cidade de Hortolândia (Baiocchi, 2012).

É relevante mencionar que a partir de 1998/1999, foram estabelecidas as Oficinas Técnico-Pedagógicas (OTP), as quais operavam como parte da estrutura da Secretaria de Educação. Elas tinham a responsabilidade de coordenar a formação continuada e os projetos oferecidos aos alunos durante o contraturno escolar. Em 2005, foi inaugurado o Centro de Formação dos Profissionais em Educação-"Paulo Freire", em um prédio próprio construído pela administração durante o mandato anterior, que ampliou o trabalho voltado à formação de professores.

Esse centro foi concebido com base em pressupostos filosóficos inspirados nas ideias do educador Paulo Freire, especialmente no que diz respeito à valorização da educação como ferramenta de transformação social. Os principais princípios políticos que inspiraram Paulo Freire, como o diálogo e a participação dos envolvidos nas decisões, deveriam guiar as atividades de formação desenvolvidas no centro.

A alteração do nome de Oficinas Técnico-Pedagógicas (OTP) para Centro de Formação dos Profissionais em Educação "Paulo Freire" teve o propósito de contradizer a concepção de formação como algo meramente prático e operacional. O Secretário de Educação buscava modificar essa visão, inspirado pelos princípios de Paulo Freire, enfatizando a formação como um processo mais profundo e reflexivo (Baiocchi, 2012).

Em 2007, o município implementou o ensino de nove anos. Logo, as recém-criadas, escolas de Ensino Fundamental passaram a receber crianças de cinco anos, muitas vezes sem a adaptação necessária. No entanto, é importante ressaltar que

muitas das EMEFs já ofereciam salas em seus prédios para atender à Educação Infantil, devido à alta demanda para essa faixa etária.

Assim também, como essa mudança resultou na transformação das antigas pré-escolas em turmas de 1º ano, integrando-se ao Ensino Fundamental. Algumas EMEIs foram então renomeadas como EMEIEF-Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para atender a essa nova diretriz diretamente em seus próprios prédios (Baiocchi, 2012).

Para enfrentar esse desafio de demanda na educação infantil, desde 2005 a rede municipal de Hortolândia adotou o programa do Governo Federal conhecido como "Bolsa Creche", que subsidia escolas particulares credenciadas para atender crianças de 0 a 3 anos. Essas escolas são regulamentadas pela Secretaria de Educação e, em sua maioria, estão localizadas em prédios que muitas vezes não são adequados.

Desde o início do processo de municipalização, houve um aumento progressivo no número de alunos das séries iniciais que eram atendidos pelas escolas municipais em detrimento das escolas estaduais. Atualmente, em 2024, na cidade, as escolas da rede estadual atendem apenas o ensino fundamental II e ensino médio.

Existe na rede o atendimento à Educação de Jovens e Adultos (EJA), que enfrenta desafios específicos relacionados às necessidades dos alunos trabalhadores, os quais não puderam estudar na idade apropriada por diversos motivos. Ao longo dos anos, o município tem desenvolvido, por meio de seus representantes, mecanismos para atender a essa demanda, assim como em outras modalidades educacionais.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está organizada do 1º ao 5º ano (EJA I) e do 6º ao 9º ano (EJA II), com professores concursados que atuam de acordo com

as áreas do conhecimento. O atendimento é realizado em polos distribuídos em várias escolas da rede. Podem participar jovens com 15 anos completos ou mais, bem como pessoas adultas, moradoras de Hortolândia (Baiocchi, 2012).

Em Hortolândia, os gestores das escolas foram instruídos a debater durante os Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) com os professores sobre os eixos propostos: Proposta Pedagógica, Formação Contínua, Currículo e Avaliação das modalidades de Ensino Fundamental, Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Quanto à política de formação e valorização dos profissionais, observa-se que Hortolândia tem expandido ao longo do tempo os espaços e oportunidades para sua realização. Os HTPCs são momentos cruciais para que a formação em serviço ocorra, assim como os cursos oferecidos pelo Centro de Formação dos Profissionais em Educação “Paulo Freire” em colaboração com o Ministério da Educação (Baiocchi, 2012).

Em relação à inclusão e Educação Especial, o município tem seguido as políticas oferecidas pelo Governo Federal e, desde 2010, tem proporcionado atendimento educacional especializado diretamente nas Unidades Escolares para crianças com diferentes tipos de deficiências, transtornos, síndromes e outras necessidades.

As crianças frequentam a rede regular e participam de atendimento com um professor especializado duas vezes por semana em salas de recursos multifuncionais. Até 2010, crianças com necessidades mais complexas eram atendidas em uma instituição dedicada, o CIER-Centro de Integração, Educação e Reabilitação “Romildo Pardine”, através de encaminhamentos de escolas, centros de saúde e outras entidades (Baiocchi, 2012).

O CIER - Centro de Integração, Educação e Reabilitação “Romildo Pardine”, atualmente está dividido em CIER Educação e CIER Saúde:

- O CIER Educação tem um quadro de funcionários disposto de: Assistentes Sociais, Psicólogas, Terapeutas Ocupacionais, Fonoaudióloga e Professores.

- O CIER Saúde é uma parceria da Secretaria de Educação com a Secretaria da Saúde, onde esta última disponibiliza os seguintes profissionais para triagem dos casos e encaminhamentos aos programas do CIER Educação: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, fisioterapeutas, psicólogas e assistente sociais.

Desde 2010, as escolas de Hortolândia são orientadas a estabelecer uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo que as escolas-sede são obrigadas a contar com uma sala de recursos multifuncionais. Inicialmente, as instituições que não possuíam salas adequadas disponibilizavam espaços como bibliotecas, salas de informática ou qualquer outro ambiente disponível para o atendimento (Filus, 2011).

A inclusão tem sido amplamente discutida no cenário educacional. A política de democratização do ensino, juntamente com medidas para corrigir o fluxo escolar, têm incentivado os profissionais da educação a buscar estratégias que considerem o perfil de todos os alunos. Isso os desafia a garantir a aprendizagem de cada um, incluindo-os plenamente no processo educacional.

Para auxiliar crianças com necessidade de suporte do AEE durante suas atividades e rotina escolar, o município de Hortolândia criou o cargo de Agente de Políticas Sociais, especialidade Educador Infante-Juvenil, para o ensino fundamental. Tendo as seguintes obrigações:

1-Atuar nas Unidades escolares, acompanhando, cuidando, orientando alunos em idade escolar com deficiência, atendidos na rede municipal em conformidade com uma proposta educacional e política de inclusão;

- 2-Promover o contato afetivo e harmonioso entre adulto e criança;
- 3-Conhecer e acompanhar o desenvolvimento dos alunos, auxiliar em suas dificuldades e favorecer o seu progresso;
- 4-Subsidiar, orientar e operacionalizar atividades educativas, recreativas, alimentares, higiênicas, fisiológicas, de locomoção e de repouso sob orientação pedagógica;
- 5-Orientar, cuidar, servir e auxiliar o aluno em atividades de vida diária e prática, sob orientação pedagógica e ou profissionais da Ed. Especial e equipe técnica multidisciplinar (técnicos) que se fizerem necessários;
- 6-Zelar pela limpeza, guarda e conservação de ferramentas, equipamentos, materiais de consumo e do local de trabalho juntamente com a comunidade escolar;
- 7-Verificar qualquer mudança ou intercorrência com o aluno, comunicando o professor responsável e a equipe gestora da Unidade de atuação. (Lei nº 2.523/2011)

Durante o ano de 2024, surgiu também o cargo de Agente Educacional de Apoio Inclusivo, uma parceria entre as escolas municipais da cidade de Hortolândia com uma Organização da Sociedade Civil (OSC), a Associação Educacional Maria do Carmo-AEMC. Os profissionais deste cargo são terceirizados e o contrato é feito diretamente com a OSC.

A terceirização dos serviços, especialmente em setores essenciais, é frequentemente apontada como uma prática que precariza as condições de trabalho. De acordo com Antunes (2018), ao transferir atividades para empresas terceirizadas, busca-se a redução de custos às custas da flexibilização dos direitos dos trabalhadores, o que gera insegurança jurídica e deterioração salarial. Essa lógica, orientada pela maximização de lucros, desconsidera os impactos sociais e a qualidade do serviço prestado, pois trabalhadores terceirizados enfrentam, em média, condições mais instáveis e menores benefícios do que aqueles contratados diretamente.

Além disso, a terceirização pode criar barreiras para o desenvolvimento profissional e o fortalecimento do vínculo entre trabalhadores e empresas, dificultando a construção de um ambiente organizacional mais coeso. Essa prática, conforme Harvey (2005), reflete a dinâmica neoliberal, onde o foco recai sobre a eficiência

econômica em detrimento da justiça social. Assim, é fundamental repensar as estruturas de trabalho para equilibrar interesses empresariais com a garantia de dignidade e estabilidade para os trabalhadores.

A criação do cargo de Agente Educacional de Apoio Inclusivo, viabilizada por meio de contratos terceirizados, exemplifica como a terceirização incide sobre setores essenciais como a educação, suscitando a necessidade de reflexão acerca de suas implicações para as condições de trabalho e para a qualidade do serviço prestado.

O cargo de Agente Educacional de Apoio Inclusivo, citado acima, tem como objetivo o acompanhamento de crianças/estudantes com deficiência, TEA e TGD em suas atividades cotidianas, facilitando e mediando a construção de vínculos comportamentos, na comunicação e linguagem, nas atividades escolares, nas atividades dirigidas e/ou pedagógicas e ao bem-estar geral da criança/estudante: Esses têm como atividades descritas:

- Acompanhar, supervisionar e zelar pela segurança das crianças/estudantes com deficiência, TEA e TGD nos deslocamentos entre os espaços escolares sempre que necessário, bem como em atividades extracurriculares fora da escola, em especial quando se tratar das crianças/estudantes com mobilidade reduzida;
- Comunicar à equipe pedagógica da Unidade Escolar as ocorrências e demandas relativas as crianças/estudantes com deficiência, realizando os registros de acompanhamento pertinentes, conforme solicitado pela Gestão Escolar;
- Acompanhar a entrada e a saída das crianças/estudantes com deficiência TEA e TGD, ou seja, do portão de entrada até os espaços escolares (sala de aula, refeitório, banheiros, parque, brinquedoteca etc.);
- Acompanhar, supervisionar e auxiliar, quando necessário as crianças/estudantes com deficiência TEA e TGD nas atividades de higiene pessoal durante o período de permanência na escola, inclusive em apoio ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas atividades extracurriculares, nas atividades complementares e nos dias de reposição de aulas (Associação Educacional Maria do Carmo – AEMC, 2024)

De maneira geral, a principal diferença entre os dois cargos está na responsabilidade pela higienização e alimentação dos alunos assistidos, funções que podem ser desempenhadas exclusivamente pelos Educadores Infanto-Juvenis.

Essa trajetória de adaptação e regulamentação municipal reflete um movimento mais amplo presente em todo o mundo, onde o reconhecimento dos direitos de pessoas com deficiência têm evoluído gradualmente. Compreender o percurso de pessoas com deficiência no país, desde as primeiras legislações até o contexto atual, é fundamental para contextualizar os avanços e desafios enfrentados no âmbito educacional e social. É de extrema importância compreender o papel que políticas inclusivas têm desempenhado na construção da sociedade.

CAPÍTULO II

O Percurso de Pessoas com Deficiência nas Escolas

Ao revisar a evolução histórica da pessoa com deficiência até as atuais políticas de inclusão escolar, percebemos uma trajetória marcada por diversas batalhas e conquistas. Nessa luta contínua, alternam-se vitórias e derrotas na busca pelo reconhecimento pleno dos direitos e deveres desses indivíduos como cidadãos. Essa luta abrange todos os aspectos da vida: político, econômico e social, frequentemente desafiada pelo desconhecimento que alimenta o preconceito, muitas vezes impedindo ações eficazes em favor dessa população.

2.1- Pessoas com Deficiência no Contexto do Mundo Ocidental

As maneiras de lidar e tratar pessoas com deficiência foram influenciadas por crenças que associavam suas condições à presença de maus espíritos ou pecados, uma visão compartilhada por egípcios e hebreus. Em várias culturas antigas, deficiências e deformidades eram frequentemente vistas como punições por crimes ou pecados, incluindo mutilações como orelhas e narizes cortados, dedos ou mãos decepadas, e olhos perfurados (Filus, 2011).

Na Grécia Antiga, crianças nascidas com deficiência eram frequentemente condenadas à morte, enquanto aquelas que adquiriram deficiências ao longo da vida, muitas vezes devido a conflitos armados, eram acolhidas em instituições específicas. Essas instituições eram apoiadas por políticos e filósofos que viam o papel do Estado na proteção dos pobres e desfavorecidos, incluindo pessoas com deficiência. Com o tempo, essas instituições foram organizadas para atender necessidades específicas,

como residências para deficientes físicos, cegos, pessoas com doenças incuráveis, além de abrigos para os muito pobres e mendigos.

Na Roma Antiga, pessoas com deficiência intelectual frequentemente viviam em vilas ou propriedades de famílias ricas. Já aquelas com deficiência física ou deformidades eram empregadas em trabalhos simples e, muitas vezes, degradantes, como participar de espetáculos em circos romanos. Há registros também de meninas cegas envolvidas em prostituição e rapazes cegos utilizados como remadores (Filus, 2011).

Com a chegada do Cristianismo, baseado na caridade, amor ao próximo, perdão das ofensas, valorização da simplicidade de vida e humildade, houve uma mudança na percepção das pessoas com doenças crônicas, deficiências físicas ou mentais.

Segundo Mantoan:

O Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador entre as “criaturas de Deus”, assim ele não poderia ser abandonado, já que possui alma. Sob a influência do Cristianismo os portadores de deficiência passam a ser assistidos em suas necessidades básicas de alimentação e abrigo, mas não havia a preocupação com seu desenvolvimento e educação (1997, p. 215)

Durante a Idade Média, surgiram hospitais para atender os necessitados, frequentemente financiados por senhores feudais ou governantes locais, com apoio da Igreja. Deficiências frequentemente eram vistas como punições divinas por transgressões cometidas, com o aumento dos feridos durante as Cruzadas exigindo atenção especial (Filus, 2011).

Os abrigos para pessoas com deficiência eram frequentemente estabelecidos para afastá-las da sociedade, influenciados por visões misteriosas e superstições relacionadas a crenças diabólicas e vexatórias da época.

Entre os séculos XV e XVII, o mundo cristão passou por transformações significativas para superar a ignorância e a superstição. O Renascimento redescobriu o valor humano e o Humanismo, revivendo o "espírito científico" das obras e manifestações da Antiguidade Clássica que haviam sido eclipsadas na Idade Média.

Durante esse período, hospitais e abrigos para os pobres, incluindo pessoas com deficiência, continuaram a existir, frequentemente por iniciativa de comunidades locais e não do governo central. Os estudos dessa época possibilitaram avanços significativos, especialmente na educação das pessoas com deficiência, como demonstrado por Ponce de León, que desenvolveu um método para educar surdos, e na medicina, com progressos notáveis na ortopedia por Ambroise Paré (Filus, 2011).

Neste contexto, as pessoas com deficiência frequentemente eram deixadas à própria sorte, com a mendicância sendo uma alternativa comum a partir do século XVI em muitos países europeus. A atividade tornou-se tão generalizada que grupos de mendigos se organizavam, incluindo criminosos, ladrões, artistas e pessoas com deficiência, todos mendigando nas ruas das cidades. Para combater isso, foram estabelecidos abrigos.

O número de instituições disponíveis não era suficiente para abrigar todas as pessoas necessitadas, levando muitas delas a recorrerem aos hospitais. No entanto, a maioria dos hospitais nos países europeus enfrentava condições precárias, com falta de higiene, negligência e até mesmo crueldade por parte de atendentes mal preparados (Filus, 2011).

No século XVII, na Alemanha e na França, alguns desses hospitais foram colocados sob controle governamental, enquanto outros se transformaram em combinações de asilos e hospitais.

No século XVIII, surgiram esforços educacionais para pessoas cegas, inspirados nas obras de Diderot, filósofo, escritor e enciclopedista francês. Valentin Haüy, professor francês que perdeu a visão após um acidente na infância, fundou o primeiro instituto para cegos em Paris, que foi bem recebido pela comunidade, pois não apenas abrigava os cegos, mas também oferecia serviços educacionais, ensinando-os a ler. Esse instituto e seu modelo se espalharam pela Europa ao longo do século seguinte (Filus, 2011).

Até o século XVIII, as instituições para pessoas com deficiência eram raras na América, pois apenas algumas comunidades tinham recursos para mantê-las. Os colonizadores seguiram os padrões estabelecidos na Europa, focando na criação de casas de assistência e hospitais. Nos Estados Unidos, foi no século XIX, especificamente em 1831, que surgiu um serviço de assistência mais organizado, voltado para soldados feridos ou mutilados.

A partir do século XIX, em muitos países, a sociedade começou a assumir maior responsabilidade em relação às pessoas com deficiência. Com a Revolução Francesa e suas consequências, aumentaram as preocupações sociais com grupos minoritários, levando à criação de organizações separadas não apenas para abrigar ou dar esmolas, mas para fornecer cuidados, assistência médica e educação. Surgiram orfanatos para crianças, asilos para idosos e residências para crianças com deficiências físicas. Essas instituições separadas facilitaram o estudo das necessidades e desafios de cada tipo de deficiência, promovendo o desenvolvimento de alternativas de atendimento e tratamento específicos (Filus, 2011).

Na primeira metade do século XIX, as instituições adotavam a abordagem do "tratamento moral" ou "medicina moral", enfatizando o treinamento psicomotor e a imposição de hábitos regulares como forma de contrapor à suposta anomalia

fisiológica. No final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a necessidade de institucionalização assumiu formas frequentemente drásticas, impulsionada pelo movimento eugênico que prevaleceu nos Estados Unidos e na Europa, influenciando também o Brasil.

O aumento de atendimentos particulares ao longo deste século foi impulsionado, em grande parte, pelo advento das duas grandes guerras mundiais e de conflitos regionais. Esses eventos exigiram da Europa, especialmente da Inglaterra, avanços significativos na área da saúde e da medicina, visando atender os feridos em combate e proporcionar melhores condições de qualidade de vida à população (Silva, 1986).

Com o fim da Segunda Guerra, os feridos e mutilados já tinham onde ser atendidos, o que possibilitou uma maior especialização dos serviços existentes, além de avanços significativos nas áreas de Terapia Ocupacional e Medicina Física. Com muitos homens no exército, mulheres e pessoas com deficiência foram recrutados para trabalhar na indústria, alterando de certa forma a percepção da sociedade sobre essas pessoas, passando a considerá-las capazes de se sustentarem por si mesmas (Silva, 1986).

Durante o século XX nos EUA, diversos grupos de crianças foram excluídos das escolas, incluindo afro-americanos, nativos americanos, cegos, surdos e deficientes físicos. O movimento eugênico ajudou a consolidar essa exclusão. O currículo escolar, adaptado para as necessidades e níveis de habilidades dos alunos, era frequentemente usado para enviar crianças de baixa renda e em desvantagem para ambientes separados. Nesse contexto, foram criadas classes especiais nas escolas públicas, não por motivos humanitários, mas porque essas crianças eram consideradas indesejadas nas salas de aula regulares.

Até as décadas de 1950 e 1960, o atendimento em classes especiais era a principal forma de escolarização para alunos com deficiência nos EUA. Durante esse período, surgiram várias organizações de pais de alunos com deficiência, que começaram a empreender ações legais para garantir que seus filhos tivessem acesso à educação junto com seus colegas. Essas ações questionavam a adequação dos serviços oferecidos nas escolas e nas classes especiais (Filus, 2011).

Em 1975, a ONU (Organização das Nações Unidas) aprovou a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, em resposta às preocupações e discussões geradas pela conclusão de que a falta de programas preventivos, especialmente em países menos desenvolvidos, era o principal fator responsável pelas deficiências físicas e sensoriais da população, superando a influência das guerras, como se acreditava anteriormente. Esse conceito de "pessoa deficiente" foi amplamente difundido e passou a ser utilizado em documentos e textos subsequentes (Silva, 1986; Carmo 1991).

No início da década de 1980, a integração de alunos com deficiência em classes regulares começou a ser implementada em muitos países, mesmo que apenas parcialmente. Esse processo começou com alguma resistência e teve resultados diversos, positivos em alguns locais e menos satisfatórios em outros (Silva, 1986).

Segundo Filus (2011), durante o período de 1980 a 1990, houve uma intensificação no movimento pela integração das pessoas com deficiência, impulsionado por encontros de órgãos internacionais associados à ONU, que discutiam os direitos à educação. Isso levou à criação de vários documentos internacionais, como as declarações de Cuenca (1981), Sundenberg (1981), a

Mundial de Educação para Todos (1990), Santiago (1993) e a Declaração de Salamanca (1994).

A Declaração de Salamanca, foi um marco importante na construção da educação inclusiva em âmbito global, enfatizando a ideia de que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais, têm o direito de frequentar a escola e participar do processo educacional em igualdade de condições. Ela trouxe à tona a importância de adaptar o sistema educacional para atender a diversidade, desafiando o modelo tradicional de ensino que segregava os alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais em instituições específicas, distantes da convivência com os demais (Bueno, 2006).

Declaração não apenas reconhece o direito de todos os alunos à educação, mas também propõe uma mudança de paradigma no ensino, sugerindo que a inclusão deve ser implementada não como um modelo isolado, mas como uma prática cotidiana nas escolas regulares. Essa perspectiva reforça a ideia de "educação para todos", demonstrando que a presença de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais nas escolas não era uma inovação, mas uma correção de uma prática educativa excludente que, por muito tempo, ignorava as potencialidades e os direitos desses alunos.

As políticas educacionais de todo o mundo fracassaram no sentido de estender a todas as suas crianças a educação obrigatória e de que é preciso modificar tanto as políticas quanto as práticas escolares sedimentadas na perspectiva da homogeneidade do alunado (Bueno, 2006, p. 16).

O movimento pela inclusão escolar destacou que o acesso à educação de qualidade não seria alcançado apenas pela criação de leis, mas exigiria uma transformação profunda nas práticas pedagógicas.

2.2 - Pessoas com Deficiência no Contexto Brasileiro

No Brasil, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) incorporou a inclusão como um princípio fundamental da educação. Muitas escolas enfrentam dificuldades para implementar esse princípio. Contudo, o principal desafio da educação brasileira é o acesso a instituições de ensino de qualidade, algo que tem sido negligenciado há muito tempo. Nesse cenário, considerar a inclusão das crianças com deficiência nas instituições de ensino exige reflexões, ajustes e paciência, já que o processo é mais longo do que se imagina (Filus, 2011).

Ao longo do texto, será abordada a trajetória da população com deficiência no Brasil, desde o período de descoberta do país até os dias atuais, no ano de 2024.

No início da Colonização, não se encontravam pessoas com deficiência entre os povos indígenas, pois estes eram sacrificados logo após o nascimento. No entanto, com o passar dos anos, a situação começou a mudar. Ainda assim, em algumas comunidades, ainda existem relatos de casos como esse. Segundo Vicente e Silva (2023, p.3) “as razões para essa prática incluem problemas de sobrevivência em ambientes com escassez de recursos, preocupações com a saúde e o bem estar da comunidade, bem como pressões externas.”

Os colonos, enfrentando problemas com insetos da terra tropical, muitas vezes eram picados e acabavam desenvolvendo limitações físicas. Além disso, trouxeram doenças para o continente, que afetaram a população indígena. Com o tempo, já era possível observar entre os povos originários, indivíduos com deficiências, como cegueira, corcundez e coxeadura (Silva, 1986).

No século XVI, por volta de 1543, surgiram os primeiros hospitais no Brasil, seguindo o modelo português de Casa de Misericórdia. Crianças nascidas com

deformações eram deixadas na Roda dos Expostos, sendo marginalizadas pela sociedade. Essas crianças eram, então, criadas em orfanatos ou conventos.

Antes do século XIX, havia poucos registros sobre o atendimento às pessoas com deficiência. Nessas épocas, a responsabilidade pelo cuidado dessas pessoas recaía sobre suas próprias famílias, e não sobre o Estado ou a sociedade (Silva, 1986).

Apesar do ensino fundamental em um contexto pouco desenvolvido, as primeiras instituições especializadas começaram a surgir no Rio de Janeiro. Em 1854, foi fundado o Imperial Instituto de Meninos Cegos, que posteriormente recebeu o nome de Instituto Benjamin Constant em homenagem ao ministro da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, que foi seu protetor e financiador. Em 1857, criou-se o Instituto dos Surdos-Mudos¹. Essas instituições foram estabelecidas por indivíduos influentes e próximos ao imperador, que estavam motivados por questões de vínculo familiar e pela vontade de educar esses alunos. No entanto, o atendimento nessas instituições era inadequado e limitado (Filus, 2011).

Mais tarde, em 1868, o Asilo dos Inválidos da Pátria foi inaugurado com a finalidade de abrigar aqueles que ficaram mutilados ou inválidos para o trabalho devido às batalhas na Guerra do Paraguai. Assim como em muitos países europeus, a assistência aos soldados que lutaram em guerras era uma responsabilidade estatal, como forma de gratidão. No Brasil, muitos desses soldados eram extremamente pobres e não contavam com apoio da sociedade, dependendo exclusivamente dessas instituições para receber ajuda.

¹ O termo surdo-mudo era amplamente utilizado para se referir a pessoas surdas que também não desenvolviam a fala, na época. No entanto, esse termo caiu em desuso, pois reforça estigmas e não reflete a realidade da maioria das pessoas surdas, que podem se comunicar de diferentes maneiras, incluindo a língua de sinais. Hoje, o termo mais apropriado é apenas surdo.

No final do Império, foram estabelecidas duas instituições voltadas para pessoas com deficiência intelectual, ambas sob a administração do Estado. Em 1874, surgiu a primeira instituição especializada, anexada ao Hospital Juliano Moreira em Salvador-BA. Já em 1887, foi inaugurada a Escola do México no Rio de Janeiro, que oferecia ensino regular e atendia deficientes físicos e visuais (Filus, 2011).

Até o período da República, as instituições se concentravam principalmente em deficiências visíveis, como as visuais, auditivas e físicas. No entanto, a partir da década de 1920 e ao longo da década de 1930, o foco passou a se direcionar para o atendimento aos deficientes intelectuais. Esse deslocamento ocorreu devido ao aumento da escolarização no país, que possibilitou a identificação mais precisa dessa deficiência (Silva, 2005).

Durante uma parte do período do Estado Novo (1937-1945), foram observadas algumas iniciativas voltadas para pessoas com deficiência, como a reforma do Instituto Brasileiro de Cegos e a criação da imprensa Braille, que passou a publicar a Revista Brasileira para Cegos (Filus, 2011).

Em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) foi criado para apoiar a educação, começando a distribuir recursos em 1946. Durante esse período, o Brasil passou por mudanças significativas, como o aumento da urbanização e da industrialização, o que elevou a demanda por habilidades básicas para novos empregos e a vida nas cidades. Isso resultou em uma maior valorização das escolas, impulsionando a expansão das instituições públicas.

Entre 1949 e 1969, houve um aumento notável no número de instituições voltadas para deficientes intelectuais, em resposta à crescente preocupação com a formação de turmas homogêneas e métodos de ensino psicológicos.

Durante esse período, foram fundadas associações como a Associação Pestalozzi e as APAEs. Essas instituições não só atendiam pessoas com deficiência intelectual, mas também incluíam alunos que, por não se adaptarem ao ensino padrão e não conseguirem acompanhar os demais, eram classificados como deficientes intelectuais (Filus, 2011).

De 1960 a 1974, uma nova instituição especializada surgia, em média, a cada ano. Enquanto hospitais particulares não investiam nesse setor, preferindo atendimento individualizado em casa para famílias mais abastadas, hospitais públicos, que atendiam populações carentes e funcionavam como centros de aprendizagem, começaram a oferecer serviços para deficientes. Esse atendimento envolveu vários profissionais e chamou a atenção do governo para os custos envolvidos.

Em 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 4.024/61, que, no Título X, “Da Educação de Excepcionais”, inclui dois artigos dedicados à educação de pessoas com deficiência:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (Brasil, 1961).

A criação de um órgão governamental dedicado à educação de pessoas com deficiência ocorreu em 1973, com a fundação do Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp). Estabelecido durante o governo de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), o Cenesp foi constituído com autonomia administrativa e financeira.

O órgão desempenhava um papel político e administrativo abrangendo as esferas federal, estadual, municipal e particular, com ênfase na integração ao sistema regular de ensino. O Cenesp visava a otimização dos recursos disponíveis e a aplicação dos conhecimentos advindos das pesquisas médicas, biológicas e psicológicas, tanto para a prevenção quanto para a educação das pessoas com deficiência.

Apesar das referências aos alunos com deficiência nas normas e documentos da educação pública, observou-se que a expansão das vagas continuava a ser predominantemente concentrada em instituições filantrópicas, as quais eram encarregadas da integração dessas pessoas na sociedade (Filus, 2011).

Nas escolas regulares, persistiam as classes especiais, particularmente para deficientes intelectuais, justificadas por gestores e professores com o argumento de que, as turmas regulares não eram adequadas para deficientes intelectuais, que pouco avançavam no aprendizado; as classes especiais eram consideradas mais integradoras do que as instituições especializadas; e, além disso, essas classes ofereciam condições de ensino superior, com métodos e técnicas adaptadas, currículos específicos, professores especializados e um número reduzido de alunos.

Pessoas com deficiência continuam a enfrentar discriminação, marginalização e exclusão tanto da sociedade quanto da família, sendo atendidas por instituições cuja filosofia predominante era assistencialista, filantrópica e segregacionista. A ênfase estava mais voltada para a assistência do que para a educação. Essas instituições, predominantemente religiosas e voluntárias, possuíam autorização do governo, mas não recebiam outro tipo de apoio (Carmo, 1991).

Em 1981, em resposta às diretrizes da ONU para o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, o Brasil estabeleceu uma Comissão Nacional para abordar

questões políticas relacionadas a essa população. A comissão adotou a linha de ação de "igualdade e participação plena" e delineou um Plano de Ação para a década de 1980, focado em conscientização, prevenção, educação, reabilitação, capacitação profissional, acesso ao trabalho, remoção de barreiras arquitetônicas e legislação. Vale ressaltar que a elaboração do Plano de Ação não contou com a participação de pessoas com deficiência ou de representantes do segmento (Carmo, 1991).

Ainda durante 1981, o Centro Nacional de Educação de Surdos (Cenesp) perdeu sua autonomia administrativa e financeira ao ser subordinado à Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus, uma mudança justificada pela implementação de um novo Regimento Interno do Ministério da Educação (MEC). Essa reestruturação fazia parte de uma reorganização mais ampla no sistema educacional brasileiro, onde o MEC buscava centralizar a administração de diversos órgãos e garantir uma supervisão mais direta sobre eles. O objetivo era alinhar as políticas educacionais de maneira uniforme, mas essa mudança também resultou em uma perda de independência para instituições como o Cenesp, que antes tinham mais controle sobre sua gestão e finanças (Filus, 2011).

De sua criação em 1973 até 1986, o Cenesp concentrou-se em prestar assistência, sobretudo, a instituições privadas, bem como na elaboração de propostas curriculares específicas, com a adaptação de conteúdos disciplinares e métodos pedagógicos voltados para diferentes tipos de deficiência. Contudo, apesar dessas iniciativas, o Cenesp não obteve sucesso em promover, de maneira satisfatória, o desenvolvimento da educação especial no país.

Durante esse período, o número de alunos atendidos cresceu de forma limitada e, em diversos estados, houve a devolução de verbas destinadas ao atendimento da população com deficiência, devido à falta de aplicação adequada. Ademais, a

integração da educação especial ao ensino regular revelou-se precária, uma vez que a própria definição de educação especial não incluía, como objetivo central, a sistematização de conhecimentos acadêmicos. Esse enfoque privilegiava, em grande parte, uma perspectiva assistencialista, em detrimento de uma abordagem mais abrangente e formativa.

Com a extinção do Cenesp, foi instituída a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde). Um dos principais avanços promovidos por essa entidade foi a inserção de pessoas com deficiência em seu Conselho Consultivo, assegurando maior representatividade (Filus, 2011).

A Corde apresentou críticas à realidade enfrentada pela população brasileira com deficiência, evidenciando que o atendimento educacional era concentrado nas regiões mais desenvolvidas economicamente e socialmente, excluindo uma parcela significativa dessa população. A fragilidade desse atendimento foi igualmente apontada, assim como a precariedade no que se refere à qualificação profissional. Verificou-se que a rede pública de ensino não se preparou adequadamente para acolher as pessoas com deficiência, transferindo essa responsabilidade para escolas especiais, que, além de não estarem integradas ao sistema educacional geral, careciam de recursos suficientes para uma inclusão efetiva (Carmo, 1991)

Em 1988, a promulgação de uma nova Constituição da República Federativa do Brasil representou um marco significativo na trajetória da educação das pessoas com deficiência no país. Entre os artigos relevantes desta Constituição, destacam-se os seguintes:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I-igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.
(...)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

(...)

III-atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino" (Brasil, 1988)

No entanto, a falta de especificidade nas normas ainda deixava muitas brechas para interpretações variadas, o que dificultava a aplicação uniforme e eficaz das políticas estabelecidas.

O Decreto nº 914, de 1993, emitido pela Presidência da República, instituiu a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Este decreto tem como um de seus principais objetivos assegurar o acesso, a admissão e a permanência das pessoas com deficiência em todos os serviços disponíveis à comunidade (Brasil, 1993).

Em 1996, o governo brasileiro adotou iniciativas para promover a igualdade entre todos os cidadãos, e essas ações ajudaram a moldar uma nova perspectiva sobre as pessoas com deficiência. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) reflete uma abordagem mais inclusiva, reconhecendo e integrando a diversidade das necessidades educativas dos alunos, sejam eles com deficiência ou não.

Capítulo V da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), intitulado "Da Educação Especial", estabelece:

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.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados

(...).

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

(...)

III-professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

(..)

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público (Brasil, 1996)

Em 1999, o Decreto nº 3.298, emitido pela Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, substituiu e revogou o Decreto anterior, regulamentando a Lei nº 7.853/89. Este decreto estabelece a Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e tem como principal objetivo garantir o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência (Brasil, 1999).

Tal decreto estabeleceu normas para garantir o acesso e a inclusão das pessoas com deficiência em áreas essenciais como educação, saúde e transporte. Assim como, definiu diretrizes para o atendimento educacional especializado, promovendo a integração dessas pessoas na rede regular de ensino.

Adicionalmente, o decreto delineou a estrutura organizacional e as responsabilidades dos órgãos e entidades encarregados de implementar as políticas de inclusão e acessibilidade, com o objetivo de assegurar a plena participação das pessoas com deficiência na sociedade.

O decreto também instituiu o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD), cujo objetivo era promover a articulação entre os órgãos e entidades envolvidos na implementação das ações relacionadas à inclusão das pessoas com deficiência. O CGPD foi composto pelos Ministérios da Educação, da Saúde, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, das Cidades, do Trabalho e Emprego, e do Planejamento, Orçamento e Gestão (Filus, 2011).

Em 2007, foi promulgado pela Presidência da República, Casa Civil, Subchefia de Assuntos Jurídicos, o Decreto nº 6.215 (Brasil, 2007), que estabeleceu o Compromisso pela Inclusão das Pessoas com Deficiência. O principal objetivo desse decreto foi promover a colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios para melhorar as condições de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade brasileira.

Ainda em 2007, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência representou um marco na proteção dos direitos das pessoas com deficiência em nível global, consolidando uma abordagem de direitos humanos. A Convenção afirmou o direito das pessoas com deficiência à participação plena e em igualdade de condições na sociedade. O Brasil ratificou essa Convenção em 2008, atribuindo a ela o status de emenda constitucional, o que fortaleceu a legislação nacional sobre o tema.

No ano de 2015, a Lei nº 13.146 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Trazendo uma série de direitos específicos para assegurar a inclusão e acessibilidade das pessoas com deficiência, essa lei reforça a necessidade de estabelecer a obrigatoriedade de adaptações e recursos de apoio em instituições educacionais e locais de trabalho, assim como, assegura o acesso integral à saúde e assistência social, incentiva a autonomia e a vida independente e caracteriza a discriminação contra pessoas com deficiência como crime.

Com a promulgação do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), que incentiva e apoia a criação de políticas públicas, programas, serviços e iniciativas voltados à promoção do desenvolvimento completo das crianças desde o nascimento até os seis anos de idade. Surgiram garantias de extrema importância para crianças

com deficiência, assegurando o direito ao desenvolvimento integral, à educação inclusiva desde a primeira infância e ao atendimento de saúde especializado.

A atualização da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 2020, propõe um modelo que combina a inclusão em classes regulares com a oferta de atendimento educacional especializado, mas também abre espaço para o desenvolvimento de classes e escolas especializadas, dependendo das necessidades dos estudantes. Ela reforça a importância do AEE ser disponibilizado em salas de recursos multifuncionais nas escolas regulares, permitindo apoio específico para que os estudantes desenvolvam suas habilidades.

Assim como, destaca a necessidade de formar e capacitar educadores e profissionais especializados, garantindo que eles estejam preparados para atender às diferentes necessidades dos estudantes com deficiência. A nova política também incentiva parcerias com instituições e organizações especializadas em educação especial, coligada com as escolas regulares.

Na concepção da PNEE de 2020, todas as escolas das redes de ensino, sejam públicas ou privadas, devem ser inclusivas, ou seja, devem acolher e estar abertas a todos os estudantes, independentemente de suas necessidades educacionais.

A política prevê que as escolas ofereçam as adaptações necessárias, visando o fortalecimento da inclusão escolar e a garantia de que todas as crianças e jovens com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação tenham seu direito à educação respeitado e atendido.

É visível que nos últimos anos, a acessibilidade digital se tornou essencial, sendo assim, o Brasil lançou diretrizes para garantir que websites, aplicativos e serviços digitais públicos e privados fossem acessíveis a todos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência já mencionava a importância da acessibilidade

digital, e novas regulamentações de 2021 em diante reforçaram esse direito, especialmente durante o aumento da digitalização.

No Guia de Boas Práticas para Acessibilidade Digital, é destacado que para tornar a Web mais acessível, um caminho seguro é seguir as Diretrizes de Acessibilidade para Conteúdo Web (Web Content Accessibility Guidelines–WCAG) que trata da acessibilidade em três grandes frentes: design, conteúdo e desenvolvimento (2021, p.7).

Ao seguir esses padrões, sites, aplicativos e serviços digitais podem incluir recursos como leitores de tela, legendas em vídeos, navegação facilitada pelo teclado e interfaces que sejam compreensíveis e adaptáveis.

Apesar desses avanços, a aplicação e fiscalização das leis enfrentam desafios, como a falta de recursos e de capacitação profissional em inclusão e acessibilidade. A consolidação de políticas inclusivas, o reforço na fiscalização e o incentivo à acessibilidade digital e física, e o respeito às diferenças permanecem prioridades no cenário brasileiro.

Quando nos aprofundamos no reconhecimento das singularidades de cada pessoa, ampliamos nossa capacidade de enxergar além das limitações impostas por estereótipos e preconceitos.

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver (...) As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado, pois o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental (Costa, 2006 *apud* Vygotsky, 1989).

Esse entendimento não é apenas nossa convivência social, como também são fundamentais políticas e práticas que visam atender às necessidades diversas de cada cidadão, especialmente aqueles que enfrentam barreiras no acesso a direitos básicos. Políticas públicas e educacionais, explorando como a promoção do

desenvolvimento integral pode contribuir para uma sociedade em que a diferença é vista como um valor essencial.

2.3 - Pessoas com deficiência no contexto de Hortolândia

Hortolândia, ainda não possui legislações municipais específicas para pessoas com deficiência, mas em conversa com uma supervisora educacional da cidade, na Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia, adquiri a informação de que estas legislações municipais específicas, encontram-se em processo de elaboração, e atualmente, em 2024, a cidade possui apenas algumas normas sobre o assunto.

Conforme a Proposta Curricular da Educação Básica de Hortolândia (2021), a cidade destaca o compromisso de integrar os princípios de equidade, igualdade e diversidade no currículo como uma política pública.

Ademais, a proposta curricular da rede, em consonância com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), abrange a diversidade como foco central, indicando que todas as pessoas devem encontrar nas escolas um ambiente propício para aprender, se desenvolver e expressar plenamente seu potencial. O princípio da inclusão, nesse contexto, busca fortalecer práticas que combatam a discriminação, o preconceito e promovam o respeito às diferenças e diversidades.

A Proposta Curricular de Hortolândia assume a necessidade de assegurar a todos os bebês, crianças pequenas e estudantes a chance de serem plenamente integrados à escola, sem distinção de credo, origem social e cultural, gênero, raça ou condição econômica, física, mental, sensorial e linguística.

Assim também, esta proposta de currículo incorpora as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE (2015-2018), que afirmam que as adaptações

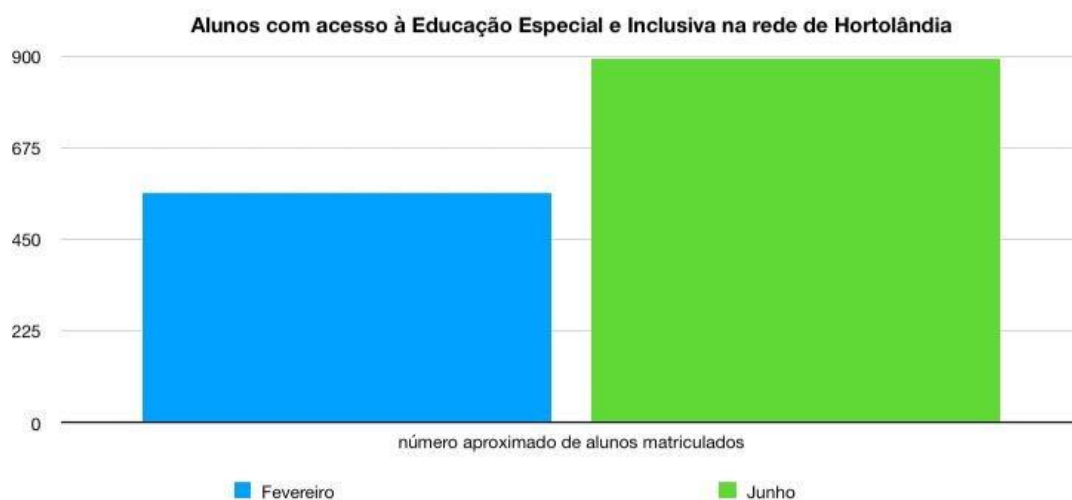
curriculares devem ocorrer em três níveis: no projeto pedagógico, na sala de aula e no nível individual, não se limitando a ajustes individualizados, mas priorizando a organização escolar e o suporte necessário.

Logo, as adaptações curriculares no âmbito do projeto pedagógico devem concentrar-se na organização da escola e nos serviços de suporte, oferecendo uma estrutura que permita ajustes tanto na sala de aula quanto, se preciso, em nível individual, com um planejamento específico para o estudante.

Ainda de acordo com o diálogo realizado com uma supervisora educacional na Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Hortolândia, o número de alunos que requerem suporte ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem crescido ao longo dos anos.

A partir dessa conversa, foram elaborados dois gráficos e duas tabelas, especificamente para este estudo, que mostram a evolução do número de crianças matriculadas na rede municipal de Hortolândia que recebem esse atendimento especializado.

Gráfico 1: Representação do número de alunos matriculados que têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao longo do período analisado.



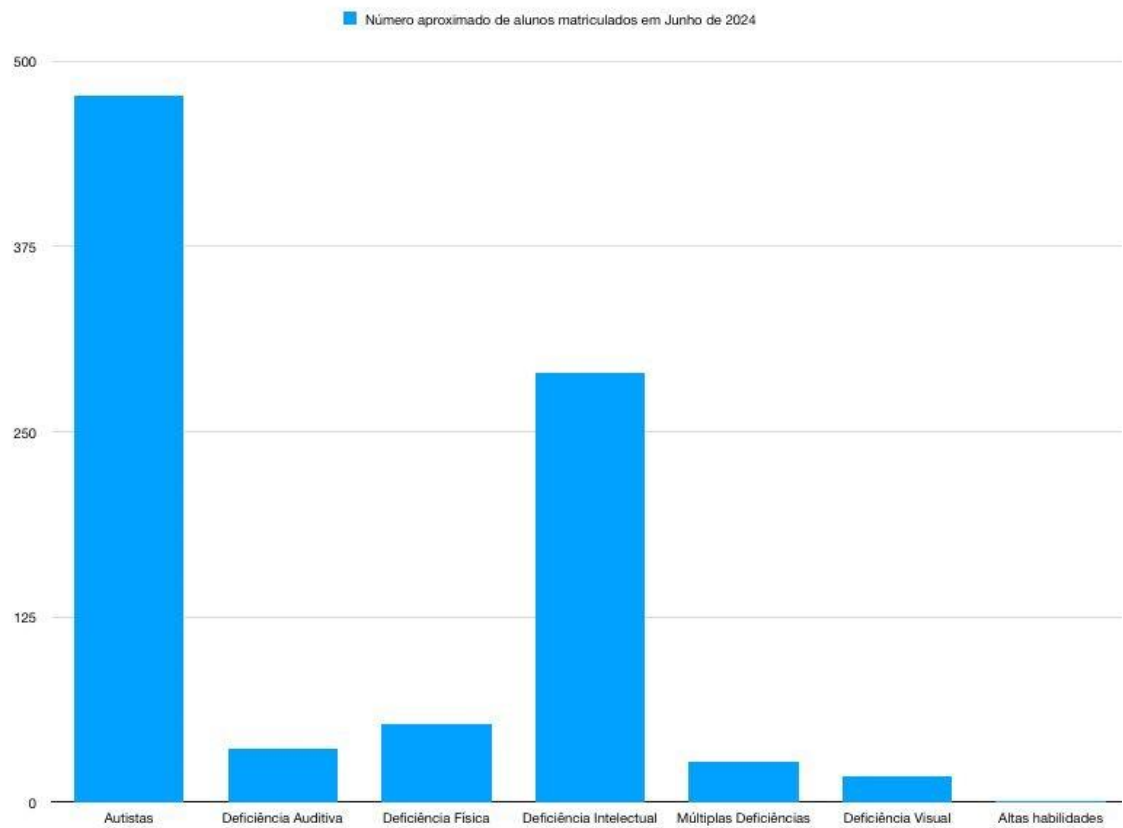
Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de conversa com a supervisão educacional da Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia do município de Hortolândia.

Tabela 1: Representação do número de alunos matriculados que têm acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao longo do período analisado.

Alunos com acesso à Educação Especial e Inclusiva na rede de Hortolândia			
	Fevereiro	Junho	
número aproximado de alunos matriculados	563	892	

Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de conversa com a supervisão educacional da Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia do município de Hortolândia.

Gráfico 2: Distribuição do número de crianças matriculadas, categorizadas por condições específicas, no mês de junho de 2024.



Fonte: Gráfico elaborado pela pesquisadora a partir de conversa com a supervisão educacional da Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia do município de Hortolândia.

Tabela 2: Distribuição do número de crianças matriculadas, categorizadas por condições específicas, no mês de junho de 2024.

Especificações de cada aluno	
	Número aproximado de alunos matriculados em Junho de 2024
Autistas	477
Deficiência Auditiva	36
Deficiência Física	53
Deficiência Intelectual	290
Múltiplas Deficiências	27
Deficiência Visual	18
Altas habilidades	1

Fonte: Tabela elaborada pela pesquisadora a partir de conversa com a supervisão educacional da Secretaria Municipal de Ciência e Tecnologia do município de Hortolândia.

A análise dos gráficos e tabelas, apresentados acima, revela um aumento significativo no número de crianças com acesso à educação especial na rede municipal de Hortolândia.

Esse crescimento reflete as conquistas de direitos que essas pessoas vêm tendo ao longo dos anos, mas o aumento da demanda também revela o aumento de diagnósticos, muitas vezes superficiais ou equivocados, como mostram Maria Aparecida Moysés e Marilene Proença Rebello de Souza, em seus respectivos capítulos, no livro *Medicalização de Crianças e Adolescentes: Conflitos Silenciados pela Redução de Questões Sociais a Doenças de Indivíduos*.

Pessoas absolutamente normais, até serem diagnosticadas/rotuladas, ocupam os espaços de discursos e de ações que deveriam ser destinados ao acolhimento e atendimento daqueles que realmente têm problemas. A esses, sob a máscara da inclusão, restam cada vez menos corações e mentes efetivamente sintonizados com eles... Até mesmo os poucos recursos públicos a eles destinados têm sido objeto de cobiça dos que inventam e reinventam as doenças do não-aprender e do comportamento (Moysés; Collares, p. 72, 2011)

Portanto, ter dificuldade de leitura e escrita não mais questiona a escola, o método, as condições de aprendizagem e de escolarização. Mas sim, busca na criança, em áreas de seu cérebro, em seu comportamento manifesto as causas das dificuldades de leitura, escrita, cálculo e acompanhamento dos conteúdos escolares. A criança com dificuldades em leitura e escrita é diagnosticada, procuram-se as causas, apresenta-se o diagnóstico e em seguida a medicação ou o acompanhamento terapêutico. E o que é mais perverso nesse processo, sob o nosso ponto de vista, é que os defensores das explicações organicistas apresentam a patologização da criança que não

aprende ou não se comporta na escola, como um direito (Souza, p.57, 2011)

A discussão sobre o aumento de diagnósticos superficiais ou equivocados, e o consequente impacto na distribuição de recursos e atenção às necessidades reais de crianças com dificuldades de aprendizagem, reflete uma tendência preocupante. Sob a máscara da inclusão, muitas vezes deslocam-se questões estruturais da escola para explicações individualizadas, como destaca Marilene Proença Rebello de Souza, patologizando dificuldades escolares e reduzindo-as a causas orgânicas ou comportamentais.

Nesse contexto, observa-se que, nas escolas do município, a maior parte dos alunos diagnosticados pertence a grupos com transtorno do espectro autista (TEA) ou deficiências intelectuais, o que demanda uma reflexão crítica sobre os critérios diagnósticos e o atendimento oferecido.

Está no planejamento da rede a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar, visando oferecer suporte pedagógico adicional aos alunos com necessidades educacionais especiais, fora do período regular de aulas. Essa medida busca garantir que os estudantes recebam um acompanhamento mais individualizado.

A formação contínua dos profissionais é essencial para garantir que o processo de ensino-aprendizagem sejam o mais agradável possível para todos, atendendo as necessidades individuais e promovendo o desenvolvimento integral de cada criança.

CAPÍTULO III

Análise de Desenvolvimento e Práticas: Relatos e Reflexões

Este capítulo apresenta uma análise detalhada dos dados coletados ao longo do primeiro semestre de 2024, especificamente no início de março ao final de julho, registrados em um diário de bordo durante minha atuação como educadora² infanto-juvenil na Escola Municipal de Ensino Fundamental Armelinda Espúrio da Silva, da rede municipal de Hortolândia. A experiência centra-se no acompanhamento de um aluno do segundo ano do Ensino Fundamental I, com Síndrome de Down, cujas interações e progressos foram observados e documentados.

Com base na metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), o diário de bordo será utilizado como objeto de estudo. Este documento, anexado integralmente no final deste (Anexo 1), oferece uma visão abrangente das práticas pedagógicas e das dinâmicas envolvidas no trabalho realizado com o aluno.

Os relatos apresentados no diário de bordo estão divididos em quatro categorias principais e oito subcategorias de análise, que permitem uma compreensão mais detalhada e organizada dos aspectos observados. As categorias e subcategorias são as seguintes:

- Categoria 1: Desenvolvimento.

Subcategorias: Capacidade Motora; Aprendizagem de Conteúdo; Fala.

- Categoria 2: Convívio.

² Irei referenciar, neste capítulo, ao meu trabalho como educadora usando a terceira pessoa do singular, rompendo com a formalidade acadêmica, uma vez que a educadora referida, também é a autora do texto.

Subcategorias: No Cotidiano Escolar; Na Realização das Atividades; Nas Relações Interpessoais.

- Categoria 3: Trabalho Pedagógico Docente.
- Categoria 4: Interesses pela Leitura.
- Categoria 5: Afetividade.

Subcategorias: Na Relação com a Educadora; Na Relação com as Crianças.

As datas foram organizadas em ordem cronológica para facilitar a visualização do desenvolvimento do aluno ao longo do tempo. Essa estrutura permite acompanhar o desenvolvimento de forma linear, evidenciando como cada etapa de aprendizado se constrói a partir das anteriores e possibilitando uma análise clara da evolução contínua das habilidades e competências adquiridas pelo aluno.

A partir dessa estrutura, a análise, de caráter qualitativo, explorará recortes temáticos das anotações, impressões e observações da educadora infanto-juvenil sobre o desenvolvimento do aluno. Logo após será realizada uma reflexão crítica sobre o papel das práticas adotadas.

Com base nessa estrutura, a seguinte análise abordará recortes temáticos das anotações, impressões e observações feitas pela educadora infanto-juvenil sobre o desenvolvimento do aluno, destacando aspectos relevantes para a compreensão do processo educativo, cognitivo e social desta criança no ambiente escolar.

3.1 Desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento será utilizado a partir do sentido proposto por Vygotsky (2001), que o entende como um processo construído socialmente e mediado por interações culturais.

Este texto analisará o conceito de desenvolvimento nas áreas de capacidade motora, aprendizagem de conteúdos e da fala, destacando como cada uma dessas dimensões contribui para o processo de formação integral do sujeito.

3.1.1 - Capacidade Motora

08/03

A pegada do lápis está mais firme, embora ainda sinta preguiça de realizar atividades que precisem dessa articulação.

22/03

Estamos trabalhando a coordenação motora fina através dessa atividade e outras com linhas e tracejados, além de atividades do cotidiano como escovar os dentes, com intuito de maior desenvolvimento motor.

05/04

Durante a semana o aluno realizou atividades de coordenação motora fina e sobre seu nome;

A pintura melhorou bastante comparado com o ano anterior, se concentrando mais em preencher o espaço da figura.

28/06

Além disso, sua coordenação motora melhorou substancialmente

Ao se tratar do desenvolvimento motor da criança. É possível observar que, durante todo o período analisado, houve um progresso gradual. Inicialmente, a criança enfrenta desafios para manter uma pegada firme do lápis e apresenta relutância em atividades que exigem maior controle motor. Esse comportamento que transparece uma certa falta de motivação, pode estar relacionado tanto a uma dificuldade motora

quanto a um certo desconforto ou falta de prática em atividades motoras mais complexas.

A inclusão de atividades do cotidiano, como escovar os dentes, abotoar roupas, abrir recipientes e usar utensílios, é uma estratégia eficaz para aprimorar a coordenação motora em um contexto prático. Essas atividades permitem à criança aplicar suas habilidades em contextos reais e promover sua autonomia e trabalhar a coordenação motora fina de maneira prática e significativa. Segundo a pesquisa “Desempenho motor fino e funcionalidade em crianças com síndrome de Down”:

Resultados apontam dificuldades específicas em tarefas motoras finas mais complexas. Este achado indica necessidade de intervenção direcionada a esse aspecto, visto que pode influenciar a aquisição de habilidades funcionais posteriormente no desenvolvimento (Coppede [et. al], 2012, p.367.).

Esse tipo de exercício integra habilidades motoras em um contexto que faz sentido para a criança e, além de promover o desenvolvimento motor, incentiva a independência e autonomia nas tarefas diárias. O desenvolvimento da habilidade de segurar o lápis e a progressão em atividades como pintura demonstram que, ao longo do tempo, a criança desenvolveu maior motricidade, familiaridade e confiança com essas atividades.

Um aspecto notável na precisão motora, mas que também abrange aspectos cognitivos desta, conforme observado em atividades como a pintura, é a melhora em se concentrar e prestar atenção aos detalhes. A habilidade da pintura demonstra um avanço, visto que, exige que a criança mantenha o controle da mão ao mesmo tempo em que se concentra na tarefa de permanecer pintando com mais precisão, tentando se manter mais próxima dos contornos da figura, ainda que saia deles.

A habilidade de sustentar o foco, mesmo quando há dificuldade, em uma tarefa, como desenvolver o movimento de pinça com prendedores, mostra que a criança está

controlando impulsos e vontades anteriores, como jogar os prendedores no chão, para alcançar um objetivo específico. O que pode ser um indicador importante do desenvolvimento de autocontrole, paciência e persistência, competências que são fundamentais para o aprendizado escolar e para o desenvolvimento social.

A utilização de atividades motoras gradativas, como traçar linhas e contornos, combinadas com atividades funcionais, parece influenciar positivamente várias áreas do desenvolvimento infantil. Ao integrar habilidades funcionais com atividades motoras finas, a intervenção consegue estimular o desenvolvimento motor de forma prática.

Ao longo desse processo, a criança não apenas aparenta aprimorar sua motricidade fina, mas também sua autonomia, confiança e capacidade de autogerenciamento.

3.1.2 - Aprendizagem de Conteúdo

22/03

Durante essa semana o aluno reconheceu algumas letras do seu nome e a vogal “o”.

05/04

Ele já está reconhecendo todas as letras do seu nome;
Está tendo maior reconhecimento corporal, conseguindo identificar as partes do seu corpo.

12/04

Foi possível observar durante essa semana, conjunto da professora de AEE que a criança está reconhecendo todas as vogais e algumas consoantes, além dos números 1 e 4.

24/05

Sua pintura também está melhor, está tendo mais noção de espaço, embora ainda pinte para fora das delimitações dos desenhos.

21/06

Continua montando seu nome todos os dias e sabe a ordem correta de cada letra.

10/05

Sua evolução em relação a sala de aula ainda tem sido boa, ele tem evoluções visíveis, como comentadas pela professora de AEE a respeito do seu aprendizado das letras.

31/05

Está identificando a maioria das cores.

O acompanhamento do desenvolvimento do aluno ao longo do semestre revela avanços significativos, com ênfase no processo de alfabetização e na consciência corporal e espacial. Esses aspectos demonstram uma evolução consistente e gradual que reflete a eficácia das intervenções pedagógicas aplicadas.

A observação de progressos na coordenação motora e na percepção espacial é relevante, pois essas habilidades influenciam diretamente a capacidade do aluno de realizar tarefas como a escrita e o desenho.

A criança tem apresentado um avanço significativo no reconhecimento corporal, demonstrando avanços na identificação das partes do próprio corpo. Esse desenvolvimento é essencial para a construção da consciência corporal e representa um importante passo na ampliação de sua autonomia.

Assim também, apresenta uma progressão clara no reconhecimento das letras, passando do domínio parcial de algumas letras do nome e da vogal "o" para o reconhecimento completo de todas as letras de seu próprio nome e, posteriormente, de todas as vogais e algumas consoantes.

Esse desenvolvimento gradativo indica a construção de uma base sólida para a alfabetização. “Esse processo de reflexão sobre as letras do alfabeto, identificá-las e nomeá-las, fazem parte da Alfabetização” (Silva; Guedes-Pinto, 2022, p.24).

Além disso, o avanço para o reconhecimento numérico, especificamente dos números 1 e 4, demonstra a capacidade do aluno de diferenciar e associar símbolos, uma habilidade fundamental para a progressão numérica.

O aluno está demonstrando avanços significativos na identificação das cores, conseguindo reconhecer a maioria delas. Esse progresso é um marco importante pois a habilidade de distinguir cores contribui para a compreensão de conceitos visuais básicos, o que impacta diretamente suas interações e atividades no ambiente escolar. A identificação das cores também desempenha um papel fundamental em várias áreas do aprendizado, como a organização de objetos, o entendimento de padrões e a realização de atividades.

Esse desenvolvimento destaca a importância de práticas pedagógicas baseadas no monitoramento individualizado, que respeitam o ritmo próprio do aluno e garantem um aprendizado efetivo e progressivo.

3.1.3 – Fala

08/03

O aluno tem apresentado grandes evoluções em relação ao ano anterior. Antes não sabia expressar muito bem suas vontades por ser uma criança não-verbal, mas atualmente já consegue expressar e balbuciar algumas palavras, como: não; sim; quer (quando quer algo); água (antes pedia por água apenas apontando); tia. Além disso, reproduz sons como au e piu piu para se referir a alguns animais.

15/03

Está conseguindo falar “sapo” perfeitamente.

12/04

Está bem “falante” tentando cada vez mais se comunicar com os colegas.

26/04

Essa semana disse o nome de dois colegas.

03/05

Consegue recusar dizendo “não”, quando não está com vontade ou quer algo.

24/05

A cada dia que passa a criança tem demonstrado mais desenvolvimento na fala, tem reproduzido (da sua forma) algumas palavras que as outras crianças dizem para ele.

É notável uma evolução nas habilidades linguísticas e interativas ao longo das observações. Essa característica abrange aspectos fundamentais da comunicação, desde a expressão de necessidades até o uso da fala em contextos sociais, indicando um desenvolvimento linguístico consistente.

Inicialmente, observa-se que a criança começa a utilizar palavras simples como "não", "sim" e "água" para expressar suas necessidades, em substituição aos gestos que utilizava anteriormente. Essa mudança permite à criança comunicar vontades básicas e interagir de forma mais eficaz com o meio.

A utilização de palavras de negação, como "não," também reflete um desenvolvimento importante na expressão de autonomia. A capacidade de recusar algo verbalmente sugere que a criança está empregando a linguagem para expressar preferências e afirmar sua individualidade. Esse uso funcional da negação demonstra uma habilidade crescente em regular suas interações e estabelecer limites, um aspecto essencial para a formação da identidade e para a interação social.

Ademais, a criança começa a demonstrar uma intenção comunicativa mais ampla ao buscar interagir verbalmente com seus colegas. Esse comportamento revela o início do uso da linguagem para fins sociais, indo além da simples expressão de necessidades. Ao nomear colegas e buscar interação com eles, a criança adquire um entendimento mais complexo das funções da linguagem, utilizando a fala para construir laços sociais e se posicionar em um contexto grupal.

Por fim, a imitação das palavras ditas pelos colegas revela uma tentativa de integração com os colegas da turma. A imitação é um mecanismo fundamental para a aquisição de novos termos e para o aprendizado da fala. Ao reproduzir o vocabulário dos colegas, ainda que com variações, a criança mostra um esforço de adaptação e aprendizado por meio do contato social. Esse comportamento denota tanto um

desenvolvimento linguístico quanto uma maturação social, pois a criança busca aproximar-se das outras e estabelecer conexões por meio da fala.

O seguimento observado no desenvolvimento da fala dessa criança representa uma ampliação de suas habilidades linguísticas, cognitivas e sociais. Algo importante, pois “há evidência de que a habilidade de ler palavras na SD³ correlaciona-se estreitamente com medidas do processamento fonológico” (Cardoso-Martins; Silva, 2008, p.153)

Ademais, esses avanços têm impacto direto em sua adaptação ao ambiente escolar, contribuindo para a construção de uma identidade comunicativa própria e para o fortalecimento de suas relações interpessoais.

3.2 – Convívio

Neste momento, o termo "convívio" refere-se à convivência social e ao comportamento do aluno no cotidiano escolar, abrangendo a realização das atividades, as relações interpessoais e a forma como ele interage com os demais no ambiente escolar. Esse comportamento será analisado de modo geral, considerando as dinâmicas e interações no dia a dia escolar.

3.2.1 – No Cotidiano Escolar

29/03

Na educação física, o mesmo não gosta de participar das atividades propostas e muitas vezes empurra seus amigos durante esse momento. Na aula de arte também não demonstra grande interesse, a professora não oferece atividades adaptadas, então, quando é algo simples, ele consegue fazer, ou quando eu consigo adaptar de outra forma o aluno realiza algo, caso

³ Sigla para Síndrome de Down.

contrário não faz nada. Na aula de inglês geralmente pinta ou realiza atividades de ligação e pareamento no livro didático.

12/04

O aluno tem permanecido na sala o mesmo tempo que os outros colegas, algo que não era possível quando entrou na escola pela sua agitação, visto que, ele saía correndo da sala em diversos momentos.

26/04

O aluno ainda tem mostrado uma dependência maior

03/05

Ao chegar na escola no ano de 2023 o aluno apresentava muita dependência, mas agora já está pegando seu lanche e almoço sozinho, e quando quer repetir também, come sozinho quase todos os dias, quando volta de feriados se mostra mais resistente quanto a isso.

17/05

O aluno tem mostrado grande independência. Em um dia dessa semana, ao voltar do intervalo, avisei que iria trocar sua fralda e ele deu tchau para os colegas da turma e foi na minha frente para o banheiro, onde deitou na maca e me esperou. Outro dia, ao chegar na sala, abriu o armário da professora e pegou um livro e um pote de canetinhas demonstrando que queria fazer lição.

31/05

O aluno está começando a lidar com suas limitações de forma diferente, quando alguma criança ou situação o incomoda, o mesmo vem até mim e me chama, como se quisesse me avisar do que está acontecendo.

07/06

quando termina uma tarefa coloca sozinho em sua rotina para mostrar que essa tarefa já foi realizada.

14/06

Quando sente vontade de brincar ou comer fora do horário estipulado, pega uma imagem da sua rotina e me mostra, geralmente, após conversar com ele, o mesmo entende e espera para realizar tais coisas junto dos seus colegas de sala.

28/06

Neste semestre, o aluno apresentou uma evolução notável em diversas áreas. Ele demonstrou grande progresso, tornando-se mais participativo e à vontade nas atividades de grupo, o que reflete um avanço significativo em suas habilidades sociais.

O relato destaca um processo gradual de adaptação e amadurecimento. Desde o início, observa-se uma resistência a atividades coletivas e uma certa agitação, que dificultavam sua participação em aulas de educação física. Nessas ocasiões, o aluno demonstrava pouco interesse e apresentava uma postura de recusa, frequentemente empurrando colegas durante as atividades.

No caso da aula de especialistas, a ausência de atividades adaptadas pode ter contribuído para a falta de engajamento, sugerindo a importância de adaptações curriculares para que ele se sinta incluído e motivado. No entanto, ao longo do semestre, houve uma progressiva abertura para o envolvimento em tarefas, ainda que inicialmente limitadas a atividades simples e adaptadas, como pintar e realizar exercícios de ligação e pareamento no livro didático.

Outro aspecto significativo é a evolução em sua independência e autonomia. No início do período escolar, o aluno apresentava dificuldade em permanecer na sala de aula pelo mesmo tempo que os colegas, devido à sua agitação, e era muito dependente nas tarefas do cotidiano, como as refeições. Com o tempo, foi possível observar um crescimento nas habilidades de autonomia, refletido no fato de ele passar a se servir sozinho nas refeições. Esse ganho de independência também é demonstrado pela organização de suas atividades, como ao finalizar uma tarefa e automaticamente registrá-la em sua rotina, indicando uma compreensão clara do fluxo de suas obrigações diárias.

É notável uma mudança do aluno no que diz respeito à compreensão e respeito pelos horários e atividades estabelecidas, utilizando imagens de sua rotina para expressar suas vontades quando deseja realizar algo fora do momento possível. Com breves orientações, ele demonstra entendimento da situação, o que revela um avanço significativo em sua adaptação ao ambiente escolar.

Outro destaque é que a criança passou a demonstrar uma nova abordagem para lidar com situações desconfortáveis. Ele passou a recorrer à educadora em momentos de desconforto, sinalizando sua necessidade de apoio e compreensão do que ocorre ao seu redor, o que reflete uma melhora na gestão emocional.

Esses movimentos resultam em uma maior integração e participação nas atividades de grupo. A princípio, demonstrava resistência à socialização, mas, com o passar do tempo, tornou-se mais à vontade nas interações coletivas e nas tarefas realizadas junto aos colegas, o que representa um importante progresso nas habilidades sociais e um marco em sua adaptação ao cotidiano escolar.

A convivência escolar é vista como essencial para que a criança desenvolva habilidades sociais, que são valiosas em suas relações dentro e fora da escola. Esse ambiente contribuí para a formação integral e saudável da criança. “A criança precisa aprender a viver em sociedade, a se conhecer, a se respeitar e simultaneamente conhecer e respeitar os outros”. (Sucupira-Lins, 2018, p. 77)

Em síntese, o aluno apresentou uma trajetória de evolução constante, revelando avanços tanto na independência e compreensão de suas responsabilidades quanto na interação social e gestão emocional.

3.2.2 - Na Realização das Atividades

15/03

Está aguentando realizar as atividades com maior atenção, mas ainda assim se concentra num tempo curto, se mantendo ansioso em alguns momentos.

29/03

O aluno tem feito mais atividades e mostrado maior interesse em realizá-las, ainda assim, são atividades feitas mais rapidamente possível, o mesmo não apresenta muita paciência em atividades mais complexas.

12/04

Tem realizado todas as atividades propostas, inclusive nas aulas de especialistas.

19/04

Durante essa semana o aluno apresentou certa dificuldade em se concentrar nas atividades.;

Está realizando as atividades propostas, mas não em grandes quantidades.

26/04

vem realizando as atividades propostas pela professora normalmente; Apresenta grande interesse em aprender as letras.

07/06

O aluno tem mostrado interesse em realizar suas atividades e acompanhar sua rotina.

14/06

Tem estado mais atento nas atividades, embora em passos lentos, está conseguindo prender mais sua atenção no que precisa realizar e continua sempre se mantendo em sala.

28/06

Educacionalmente, o desenvolvimento também foi expressivo, estando cada vez mais atento e engajado nas tarefas propostas.

A trajetória do aluno em relação à realização das atividades escolares ao longo do semestre revela um processo de adaptação e desenvolvimento notável, marcado por um aumento gradual de engajamento, atenção e capacidade de organização diante das tarefas propostas. No início do período, era possível observar que, embora o aluno se esforçasse para participar das atividades, sua atenção era limitada a períodos curtos, frequentemente acompanhados por momentos de ansiedade. Ele tendia a realizá-las com pressa, evitando atividades que exigiam maior concentração e paciência, especialmente aquelas de maior complexidade. Essa característica inicial pode ser interpretada como um reflexo de uma ansiedade natural diante do desafio de se adaptar às demandas do ambiente escolar.

Com o passar das semanas, o aluno começou a demonstrar uma evolução significativa em sua capacidade de se concentrar e de se envolver nas atividades de maneira mais consistente. Notou-se um crescimento em sua disposição para enfrentar tarefas propostas não apenas pela professora titular, mas também nas aulas com outros especialistas, o que sugere uma ampliação de seu interesse e uma maior aceitação das diversas demandas curriculares.

Essa situação pode ser atribuída, em parte, à maneira gradual com que ele foi se inserindo na rotina escolar, a qual passou a entender e aceitar com mais naturalidade. Um ponto interessante observado foi o seu interesse particular em

aprender letras, sinalizando uma curiosidade intelectual que começou a se manifestar de maneira mais evidente ao longo do semestre.

Ainda que esse movimento tenha ocorrido de forma gradual, o aluno passou a dar sinais de uma crescente atenção ao que estava sendo solicitado. Ele conseguia permanecer na sala de aula por períodos mais longos e participava das atividades com maior consistência, evidenciando uma capacidade de se manter engajado. Esse avanço na concentração e na paciência reflete um fortalecimento de sua capacidade de autorregulação, aspecto essencial para que ele possa explorar seu potencial de aprendizagem de maneira mais autônoma e independente. Sua postura de permanência em sala e o comprometimento em seguir as atividades da rotina também mostram uma adaptação saudável e produtiva ao ambiente escolar, possibilitando a ele vivenciar as tarefas com um interesse mais profundo e menos impulsivo.

Em síntese, a evolução do aluno ao longo do semestre reflete um crescimento expressivo em sua capacidade de adaptação e em sua relação com as atividades. Demonstrando avanços tanto no interesse pelas atividades quanto na habilidade de concentrar-se por períodos cada vez mais prolongados, sendo capaz de realizar as tarefas propostas de maneira mais estruturada e com maior envolvimento.

3.2.3 - Nas relações Interpessoais

03/05

Tem melhorado bastante suas relações com os colegas, embora às vezes empurre algumas crianças por achar que é brincadeira, está tendo mais cuidado e demonstrado certa empatia pelos colegas que se machucam durante algum momento de brincadeira.

21/06

Está sendo mais carinhoso e extrovertido;
Tem estado bem energético e animado.

28/06

evidenciando um crescimento integrado tanto no aspecto educacional quanto físico e social.

A análise das relações interpessoais do aluno ao longo do semestre revela uma evolução significativa em sua capacidade de interação e de empatia com os colegas. No início, embora apresentasse interesse em se aproximar das outras crianças, o aluno demonstrava comportamentos que, mesmo sem intenção, em alguns momentos incomodava os colegas, como empurrões durante as brincadeiras. Esse comportamento, que ele percebia como parte da diversão, refletia a necessidade de desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o espaço pessoal e o modo de interagir com as outras crianças.

Com o passar das semanas, o aluno mostrou avanços importantes na maneira como se relaciona com os outros. Ele começou a demonstrar uma maior sensibilidade para com os sentimentos dos colegas, especialmente em situações de desconforto ou quando alguém se machucava. Essa mudança indica o desenvolvimento de uma habilidade essencial para a vida em grupo. Ele foi progressivamente aprimorando sua capacidade de reconhecer os sinais emocionais dos amigos e de ajustar seu comportamento, passando a ser mais cuidadoso e atento ao bem-estar dos que estão ao seu redor.

Além disso, a evolução de seu comportamento afetuoso e sociável é evidente. Ele tornou-se mais extrovertido e carinhoso, interagindo com entusiasmo e energia nas atividades e brincadeiras em grupo. Esse aumento na abertura social e no carinho com os colegas revela não apenas uma adaptação bem-sucedida ao ambiente escolar, mas também uma disposição genuína de se conectar com os outros. Seu comportamento energético e animado contribuiu para a construção de um ambiente mais acolhedor e alegre, beneficiando não só seu próprio desenvolvimento, mas também o clima social da sala de aula.

O progresso observado na integração das suas relações interpessoais aponta para um crescimento integrado que abrange aspectos educacionais, físicos e sociais. Esse avanço reflete uma adaptação cada vez mais próxima às demandas da vida escolar.

3.3 - Trabalho Pedagógico Docente

O trabalho pedagógico referido diz respeito às estratégias e práticas implementadas pela professora e pela educadora com o objetivo de promover a adaptação e o desenvolvimento da criança no ambiente escolar.

15/03

Estamos trabalhando com foco maior no aprendizado de vogais e números.

22/03

A professora preparou uma espécie de crachá, no qual o aluno observa seu nome, pega um prendedor (todos estão marcados com alguma letra que forma o nome do aluno) e coloca sob a letra representada nele.

29/03

No final da realização das atividades trabalhamos músicas infantis e tenho notado o maior desenvolvimento em sua fala.

05/04

Durante essa semana iniciei com ele, uma rotina física, na qual ele pega sua fotinho realizando alguma atividade como comer ou escovar os dentes e coloca na ordem que formos fazendo. O aluno despertou um interesse inicial.

26/04

Após realizar as atividades coloco vídeos sobre as letras do alfabeto e ele tenta repeti-las.

31/05

Estamos trabalhando elas através de jogos educativos e atividades de pareamento e coordenação motora.

07/06

Durante esta semana estamos trabalhando bastante o raciocínio lógico e as consoantes que ele ainda tem dificuldade de identificar.

O acompanhamento do trabalho pedagógico realizado com o aluno ao longo do semestre revela uma abordagem voltada para o desenvolvimento de suas habilidades de leitura, escrita, coordenação motora e comunicação oral. No início, as atividades concentraram-se no aprendizado das vogais e dos números, visando estabelecer uma base sólida para o reconhecimento das primeiras letras e dos símbolos numéricos. Esse foco inicial permitiu ao aluno familiarizar-se com os elementos fundamentais da alfabetização de forma gradual.

Posteriormente, a professora introduziu um recurso lúdico e personalizado: um crachá que contém as letras do nome do aluno. A atividade consistia em observar o nome no crachá e, em seguida, selecionar prendedores marcados com letras correspondentes, colocando-os sobre as letras corretas. Essa prática não apenas reforça o reconhecimento das letras, mas também fortalece a coordenação motora e estimula o aluno a identificar e formar seu próprio nome.

Ao longo das semanas, a inclusão de músicas infantis ao final das atividades trouxe uma contribuição significativa para o desenvolvimento da fala do aluno. A música, além de ser um recurso envolvente, permite que ele explore a linguagem de forma lúdica, estimulando sua pronúncia e ampliando seu vocabulário de maneira natural e divertida. Esse tipo de prática cria um ambiente positivo e estimula uma comunicação mais espontânea.

Outro aspecto importante do trabalho pedagógico foi a introdução de uma rotina visual, com a utilização de fotos do aluno realizando atividades como comer ou escovar os dentes. Ele passou a organizar essas fotos em ordem, conforme as realizações das ações, construindo assim uma sequência lógica e fortalecendo sua compreensão de rotina. Esse recurso visual promove tanto a autonomia quanto o

entendimento das ações cotidianas, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades organizacionais.

A educadora implementou vídeos sobre o alfabeto, permitindo que o aluno visualizasse as letras e tentasse repeti-las, o que incentivou o reconhecimento auditivo e visual. Essa prática foi complementada por atividades com jogos educativos focados em pareamento e coordenação motora, que, além de manterem o interesse do aluno, ajudaram a aprimorar sua motricidade e o raciocínio lógico.

É necessário certo esforço da professora e da educadora infanto-juvenil, para realizarem um trabalho que capte o interesse do aluno e tenha resultados positivos para a criança, para Maria Judith Sucupira da Costa Lins “educação não se expressa por meio de um conceito abstrato, pelo contrário, é uma atividade concreta que envolve pessoas comprometidas com valores e engajadas na prática pedagógica” (2013, p. 34).

O trabalho pedagógico foi estruturado, diversificado e moldado conforme as necessidades e vontades da criança, integrando elementos visuais, musicais e lúdicos para despertar o interesse do aluno e favorecer seu desenvolvimento integral. Utilizando uma metodologia que respeita o ritmo da criança, proporcionando um ambiente acolhedor e enriquecedor para o desenvolvimento de habilidades essenciais para sua trajetória escolar. Foi possível permitir ao aluno aprimorar suas habilidades linguísticas, cognitivas e motoras de forma harmoniosa, fortalecendo sua confiança e interesse pelo processo de aprendizagem.

3.4 - Interesses pela Leitura

Neste tópico, será abordado o interesse da criança em ouvir histórias, destacando a influência desse campo no seu desenvolvimento e as consequências desse envolvimento.

15/03

O aluno demonstrou mais interesse em livros infantis, principalmente os que contêm figuras de animais.

21/06

Durante esses últimos dias tem gostado muito de escutar histórias, principalmente de livros mais interativos.

O interesse inicial do aluno por livros infantis com imagens sugere que ele ainda se encontrava em uma fase de exploração visual, onde as imagens eram essenciais para motivar e engajar sua atenção. Esse foco em figuras pode indicar que, o aluno é atraído por estímulos que oferecem informações visuais claras e de rápida compreensão.

Esse tipo de preferência também aponta para uma fase inicial do desenvolvimento da leitura, na qual o aluno ainda está aprendendo a associar palavras aos significados, e o suporte visual contribui para sua compreensão.

A segunda anotação, mostra um avanço no interesse do aluno, que demonstra prazer em ouvir e observar histórias interativas. Isso representa um avanço significativo em seu desenvolvimento cognitivo, indicando que ele já consegue manter a atenção por períodos mais longos e interagir de maneira mais profunda com o conteúdo, indo além do estímulo visual.

Esse gosto por histórias interativas também sugere o aprimoramento de sua capacidade de concentração e a habilidade de seguir sequências narrativas. Esse tipo

de livro incentiva o aluno a pensar, questionar e imaginar, habilidades fundamentais para a formação de um leitor que se engaja e reflete sobre o que lê ou ouve.

As duas observações juntas apontam para um desenvolvimento consistente, indicando que o aluno não só aprimorou habilidades de leitura, mas também passou a apreciar o processo de leitura, algo essencial para formar leitores motivados e independentes.

Por fim, percebe-se que o aluno estabelece uma conexão significativa com a educadora nesses momentos de leitura. Com um acompanhamento cuidadoso, essa relação e as habilidades recém-adquiridas, promoveram uma experiência de leitura prazerosa, significativa e educativa.

3.5 – Afetividade

A afetividade aqui é o que define cada gesto de aproximação e interação do aluno com a educadora e com as outras crianças. Tendo como foco que é “através do vínculo afetivo que, nos anos iniciais, a criança vai tendo acesso ao mundo simbólico e, assim, conquistando avanços significativos no âmbito cognitivo” (Leite; Tassoni, 2002).

Essa afetividade, de um vínculo positivo, surge nos momentos de contato genuíno e nas trocas diárias que transformam o ambiente escolar. É nesse espaço que o aluno encontra confiança para explorar, aprender e se relacionar, alimentando laços que vão além do aprendizado, construindo uma convivência rica em significado e pertencimento.

3.5.1 - Na relação com a educadora

19/04

Além disso, tem se mostrado mais dependente que o normal e demonstrado certa carência.

10/05

Tem demonstrado um pouco de carência, não aceita que outra educadora fique com ele caso eu esteja na escola e precise resolver algo fora de sala, chorou em algumas vezes que isso aconteceu.

É possível observar que o vínculo criado entre educadora e aluno foi essencial para ele naquele período. Visto que, ele demonstrou um forte apego e confiança, o que o ajudou a se sentir seguro e acolhido na escola. Esse laço afetivo foi muito importante para que ele adquirisse confiança e se sentisse confortável no ambiente escolar, tendo em vista figura de apoio.

No entanto, também é notável que essa dependência gerava alguns desafios. O aluno apresentava uma carência significativa e resistia quando precisava ficar com outra educadora. Ele reagia com choro e desconforto sempre que sua educadora estava temporariamente ausente. Podendo indicar que ele ainda estava em uma fase de desenvolvimento emocional.

Essa situação exige uma abordagem equilibrada. Sendo essencial oferecer o apoio que o aluno necessitava, mas também, necessário trabalhar, de forma gradual, para que ele se sentisse seguro na presença de outros adultos. Assim, ele poderia lidar com mudanças de forma mais tranquila, fortalecendo sua capacidade de adaptação e autonomia emocional, habilidades fundamentais para o futuro convívio social.

3. 5. 2 - Na relação com as crianças

03/05

Tem melhorado bastante suas relações com os colegas, embora às vezes empurre algumas crianças por achar que é brincadeira, está tendo mais cuidado e demonstrado certa empatia pelos colegas que se machucam durante algum momento de brincadeira.

21/06

Tem brincado junto com seus colegas, e demonstrado afeto por eles, os abraçando e fazendo carinho

Ao observar a relação do aluno com seus colegas, é possível notar um desenvolvimento progressivo nas suas interações sociais. Em 03/05, o aluno começou a demonstrar melhorias nas relações com os colegas. Embora ainda tivesse momentos em que empurrava algumas crianças, provavelmente por não perceber que isso poderia ser desconfortável para os outros e achar que fazia parte da brincadeira, ele demonstrou um esforço para ser mais cuidadoso. Esse comportamento de empatia, especialmente quando se mostrou atento aos colegas que se machucavam, é um indicativo de que ele está começando a compreender melhor as emoções e as necessidades dos outros, um aspecto importante no desenvolvimento social e emocional.

Ao longo dos dias, as relações do aluno com os colegas parecem ter evoluído ainda mais, com ele se envolvendo de forma mais ativa nas brincadeiras. O aluno passou a demonstrar afeto pelos colegas de maneira mais clara, como ao abraçá-los e fazer carinhos. Esses gestos indicam um aumento da sua capacidade de expressar emoções de forma positiva e de fortalecer laços afetivos com os outros. A tendência a se envolver de maneira afetuosa nas brincadeiras revela que ele está desenvolvendo habilidades de interação social mais maduras e respeitosas.

O aluno aparentou estar em um processo contínuo de aprimoramento nas suas habilidades sociais, o que é crucial para o desenvolvimento de amizades e de uma

convivência com os colegas. A evolução na maneira como ele interage com os outros mostra que ele está se tornando cada vez mais consciente das necessidades emocionais dos outros, o que facilitará sua adaptação e integração em ambientes sociais, tanto na escola quanto fora dela.

Considerações Temporárias

Este estudo buscou explorar o impacto da construção de vínculos afetivos entre uma educadora infanto-juvenil e um aluno com necessidade de suporte do AEE, focando especificamente em um aluno com Síndrome de Down.

Ao longo deste trabalho, foi possível observar, através de pesquisas bibliográficas, a trajetória das pessoas com deficiência no contexto mundial, nacional e municipal, em Hortolândia, destacando conquistas e desafios na implementação de políticas inclusivas. Historicamente, observa-se uma transição significativa, ainda que insuficiente, de práticas excludentes para aquelas que asseguram o direito ao aprendizado e ao desenvolvimento integral de cada pessoa.

Ao analisar a trajetória das políticas públicas direcionadas às pessoas com deficiência no âmbito nacional, constata-se que a maioria dos projetos foram promovidos por governos de orientação política progressista.

Se formos observar os marcos mais recentes da política nacional, voltados para pessoas com deficiência, teremos a promulgação do Marco Legal da Primeira Infância (Lei nº 13.257/2016), sancionado em 8 de março de 2016, durante o governo da presidente Dilma Rousseff, que enfatiza o acesso prioritário e integral a serviços de saúde, educação e assistência social para crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades.

E, logo após, a atualização da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) em 2020, que sugere um modelo que integra a inclusão em classes regulares com a oferta de atendimento educacional especializado, permitindo também o desenvolvimento de classes e escolas especializadas conforme as necessidades dos estudantes.

No entanto, atualização da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), levanta preocupações sobre a possibilidade de o governo transferir para outras organizações a responsabilidade por parte do trabalho educacional e de apoio especializado. Ao permitir a terceirização de serviços, a PNEE abre espaço para que atividades antes conduzidas diretamente pelo governo sejam assumidas por entidades privadas ou organizações sem fins lucrativos. Isso pode ser visto como uma tentativa de reduzir os custos e a gestão direta por parte do governo, mas gera questionamentos sobre a qualidade e continuidade do atendimento, uma vez que organizações terceirizadas podem operar com condições diferentes das públicas.

Ao se tratar da rede municipal de Hortolândia, percebe-se um esforço para avançar nesse aspecto, refletindo uma busca por melhorias e atualizações nas práticas educacionais. Podemos observar tais fatos, pela informação obtida em conversa com uma supervisora educacional da rede municipal de Hortolândia de que legislações municipais específicas, encontram-se em processo de elaboração.

No entanto, essa evolução ainda acontece de forma lenta, com desafios estruturais e recursos limitados que muitas vezes atrasam o progresso. O fato de apenas algumas escolas contarem com uma sala de recursos multifuncionais é um fator, que pode ser visto como um obstáculo para um ambiente escolar não excludente.

Além de que, a difusão da Proposta Curricular da Educação Básica de Hortolândia (2021), que introduz a ideia de realizar os Atendimentos Educacionais Especializados (AEE) no contraturno escolar, precisa ser revisitada. A de se considerar a questão da locomoção dos estudantes para escolas-sede, a disponibilidade de horários, e outras possíveis dificuldades que essa organização

pode gerar para as famílias, uma vez que estamos falando de crianças com deficiência.

Embora haja uma visão de um ideal de qualidade e acolhimento no ambiente escolar, a realidade, mundial, nacional e municipal, ainda se encontra remota a esse objetivo. Ainda assim, esse processo, tem se mostrado mais efetivo ao longo dos anos nos dando motivo de esperar.

Ao observar o desenvolvimento social, cognitivo, motor e fonológico da criança, fica evidente a importância de ter uma pessoa dedicada ao seu acompanhamento, evidenciando a necessidade de educadores especializados no atendimento a crianças com deficiências. Esse acompanhamento constante permite que a criança receba o suporte individualizado necessário para auxiliá-la em suas vivências.

Além disso, a interação com outras crianças e funcionários da escola é essencial para que uma criança se sinta em um ambiente acolhedor e seguro, o que contribua para seu desenvolvimento pleno e para a construção de vínculos de confiança.

O presente trabalho confirma as diretrizes previstas nas legislações vigentes, destacando a contribuição da relação entre a educadora infanto-juvenil e o aluno para o desenvolvimento integral deste. A atuação em parceria com a professora apoiou o desenvolvimento motor, a aprendizagem, o desenvolvimento fonológico, o convívio no ambiente escolar, a realização das atividades e as relações interpessoais do aluno e na articulação do trabalho docente.

No entanto, os relatos deste trabalho revelam que a leitura se configura como um elemento central de mediação na construção do vínculo entre a educadora infanto-juvenil e a criança. É por meio da leitura que se estabelecem interações significativas,

permitindo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também o fortalecimento de laços afetivos e de confiança.

A leitura desempenha um papel fundamental na construção de vínculos, especialmente no contexto educativo. Quando educadores e crianças compartilham momentos de leitura, cria-se um espaço de troca afetiva, diálogo e proximidade. Esse processo vai além do simples desenvolvimento cognitivo; ao ler juntos, educadores e alunos constroem uma relação de confiança e acolhimento, na qual o educador se torna uma figura de apoio e segurança.

A leitura permite que as crianças expressem sentimentos e dúvidas, ampliando suas perspectivas e fortalecendo as conexões interpessoais. Dessa forma, a leitura contribui para um ambiente de aprendizagem mais humano e integrador, onde o vínculo afetivo torna-se uma base essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Esse contexto afetivo, no qual a leitura se torna um meio de conexão, revela como atividades pedagógicas podem ser também oportunidades para fortalecer o vínculo afetivo, proporcionando à criança um espaço seguro e estimulante para seu desenvolvimento.

É curioso observar que o trabalho da professora não aparece nos registros do diário de bordo no que diz respeito à afetividade. Embora tal interação afetiva tenha ocorrido, ela não se mostrou visível a ponto de emergir nos dados. Provavelmente, isso se deve ao fato de o vínculo estabelecido com o educador infanto-juvenil ser mais próximo e constante, o que reforça a presença desse profissional nas interações afetivas com as crianças.

Esse fato evidencia o papel do educador infantojuvenil e o do professor são complementares e insubstituíveis. Cada função possui especificidades e contribuições

únicas para o desenvolvimento integral do aluno, sendo essencial que ambas as profissões sejam devidamente reconhecidas e valorizadas.

Para Sérgio Antônio da Silva Leite “a qualidade da mediação pedagógica, portanto, é um dos principais determinantes da qualidade dos vínculos que se estabelecerão entre os sujeitos/alunos e os objetos/conteúdos escolares” (2012, p. 365). Logo, mostra-se a importância de afetos no ambiente escolar.

Portanto a afetividade exerce papel essencial na educação da criança sendo um elemento estruturante para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social. Ao promover um ambiente acolhedor e de respeito mútuo, o educador não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de vínculos sólidos e saudáveis, que garantem à criança, com Síndrome de Down, segurança e confiança.

Em um cenário educativo onde o afeto e a leitura são valorizados, cada criança é encorajada a explorar, questionar e se desenvolver de maneira integral, sentindo-se respeitada e cuidada. Assim, a afetividade, construída neste caso a partir da leitura, torna-se uma ferramenta pedagógica fundamental, potencializando o processo educacional e impactando positivamente no desenvolvimento pleno do ser humano.

Referências bibliográficas

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018. 325 p.

ASSOCIAÇÃO MARIA DO CARMO. **Processo Seletivo para Agentes Educacionais De Apoio Inclusivo** (Município de Hortolândia/SP). Hortolândia, 2024. Disponível em: <https://aemc.org.br/contato/processos-seletivos/>.

BAIOCCHI, J. C. C. B. **Formação do Coordenador Pedagógico na Construção do Projeto Político-Pedagógico das Escolas da Rede Municipal de Hortolândia**: Desdobramentos de Uma História. Campinas - SP: [s.n.], 2012. p. 1 - 202. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/901364>.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. **Decreto nº 914 de 06 de setembro de 1993**. Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1993. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D0914impressao.htm.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9.394/1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Brasília: Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm#art60.

BRASIL. **Decreto nº 6.215 de 26 de setembro de 2007**. Brasília, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/decreto/D6215impresso.htm.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

BUENO, J. G. S. **Inclusão/exclusão escolar e desigualdades sociais**. 2006. Projeto de pesquisa.

CARDOSO-MARTINS, Cláudia; SILVA, Juliana Ribeiro da. **A Relação entre o Processamento Fonológico e a Habilidade de Leitura**: Evidência da Síndrome de Down e da Síndrome de Williams. Belo Horizonte. p 151-159, 2008.

CARMO, A. A. do. **Deficiência física**: a sociedade brasileira cria, recupera e discrimina. Brasília: MEC/Secretaria dos Desportos/PR, 1991.

CONVENÇÃO SOBRE O DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009: Declaração Universal dos Direitos Humanos. Vitória: Ministério Público do Trabalho, 2014. 124 p.

COPPEDE, Aline Cirelli; CAMPOS, Ana Carolina de; SANTOS, Denise Castilho Cabrera; ROCHA, Nelci Adriana Cicuta Ferreira. Desempenho motor fino e funcionalidade em crianças com síndrome de Down. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 19, p. 363-368, 2012.

COSTA, Dóris Anita Freire. **Superando limites**: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. psicopedag. [online]. 2006, vol.23, n.72 [citado 2024-12-04], pp.232-240. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010384862006000300007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 0103-8486.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

FILUS, Josiane Fujisawa. **Amarrações e arrumações na inclusão escolar do município de Hortolândia-SP**. Campinas - SP: [s.n.], 2011. p. 1 - 199. Disponível em: <https://www.repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470721>.

HARVEY, David - **O neoliberalismo**: História e implicações. Tradução. Adail Sobral. Maria Stela Gonçalves. Edições Loyola; 5ª edição (15 julho 2008)

IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Censo 2022**: População e Domicílios - Primeiros Resultados - Atualizado em 22/12/2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/hortolandia/panorama>.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. **A afetividade em sala de aula**: as condições de ensino e a Mediação. In: AZZI, R.; SADALLA, A. M. F. Psicologia e formação. 2002.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Afetividade nas práticas pedagógicas**. Temas psicol. [online]. 2012, vol.20, n.2, pp.355-368. ISSN 1413-389X. <https://doi.org/10.9788/TP2012.2-06>.

LOPES, Gustavo Esteves. **Memória em construção**: Hortolândia e sua gente em narrativas e imagens. 1. ed. Americana: Adonis, 2015. p. 1- 472.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Compreendendo a deficiência mental**: novos caminhos educacionais. São Paulo: Scipione, 1989.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. *In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes** - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. 290 p.*

NIC.br; Governo Britânico; Governo Federal. **Guia de Boas Práticas para Acessibilidade Digital**: Programa de Cooperação entre Reino Unido e Brasil em Acesso Digital. Brasil: 20 de setembro de 2023. 64 p. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/acessibilidade-e-usuario/acessibilidade-digital/guia boas praticas para acessibilidade digital.pdf>.

PASCHOAL, Aparecido. **Hortolândia Sempre**. 2. ed. Edilivro, 2012. p. 1 - 142.

PORTAL EDUCAÇÃO NA REDE HORTOLÂNDIA. CIER - Centro Integrado de Educação e Reabilitação. Disponível em: <https://portaleducacao.hortolandia.sp.gov.br/>.

PROPOSTA CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA DE HORTOLÂNDIA: Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Hortolândia: SMECT/IBSA, 2021.

SILVA, Otto Marques da. **A Epopéia Ignorada**: A pessoa Deficiente na História do Mundo de Ontem e de Hoje. São Paulo: CEDAS, 1986.

SILVA, M.; GUEDES-PINTO, A. L. **Práticas de letramento com crianças pequenas**: possibilidades na alfabetização. Revista Brasileira de Alfabetização, (17), 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2022619>.

SOUZA, Marilene Proença de. Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. *In: Conselho Regional de Psicologia, Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (Orgs.). **Medicalização de Crianças e Adolescentes** - conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. 290 p.*

SUCUPIRA LINS, M. J. C. **Natureza da educação e filosofia da educação**. Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 39, p. 31-39, jan./jun. 2013.

SUCUPIRA LINS, M. J. C. **A filosofia da educação a partir do pensamento de von Hildebrand**. *In: SUCUPIRA-LINS, M. J. C; MIRANDA, B. R. C. (Org.). Filosofia da pessoa e educação: Dietrich von Hildebrand. Curitiba: CRV, 2018. p. 73-85*

VICENTE, C. T. V.; SILVA, G. M. **Infanticídio indígena**: Conflitos entre tradição cultural e direitos humanos. Rev. Cadernos de Campo, Araraquara, v. 23, n. 00, e023022, 2023. e-ISSN: 2359-2419. DOI: <https://doi.org/10.47284/cdc.v23i00.18312>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007. 182 p. (Psicologia e Pedagogia).

VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

ANEXO

DIÁRIO DE BORDO

08/03

O aluno tem apresentado grandes evoluções em relação ao ano anterior. Antes não sabia expressar muito bem suas vontades por ser uma criança não-verbal, mas atualmente já consegue expressar e balbuciar algumas palavras, como: não; sim; quer (quando quer algo); água (antes pedia por água apenas apontando); titia. Além disso, reproduz sons como au au e piu piu para se referir a alguns animais.

A pegada do lápis está mais firme, embora ainda sinta preguiça de realizar atividades que precisem dessa articulação.

15/03

O aluno demonstrou mais interesse em livros infantis, principalmente os que contêm figuras de animais. Está conseguindo falar “sapo” perfeitamente.

Está aguentando realizar as atividades com maior atenção, mas ainda assim se concentra num tempo curto, se mantendo ansioso em alguns momentos.

Estamos trabalhando com foco maior no aprendizado de vogais e números.

22/03

Durante essa semana o aluno reconheceu algumas letras do seu nome e a vogal “o”. A professora preparou uma espécie de crachá, no qual o aluno observa seu nome,

pega um prendedor (todos estão marcados com alguma letra que forma o nome do aluno) e coloca sob a letra representada nele.

Estamos trabalhando a coordenação motora fina através dessa atividade e outras com linhas e tracejados, além de atividades do cotidiano como escovar os dentes, com intuito de maior desenvolvimento motor.

29/03

O aluno tem feito mais atividades e mostrado maior interesse em realizá-las, ainda assim, são atividades feitas mais rapidamente possível, o mesmo não apresenta muita paciência em atividades mais complexas.

No final da realização das atividades trabalhamos músicas infantis e tenham notado o maior desenvolvimento em sua fala.

Na educação física, o mesmo não gosta de participar das atividades propostas e muitas vezes empurra seus amigos durante esse momento. Na aula de arte também não demonstra grande interesse, a professora não oferece atividades adaptadas, então, quando é algo simples, ele consegue fazer, ou quando eu consigo adaptar de outra forma o aluno realiza algo, caso contrário não faz nada. Na aula de inglês geralmente pinta ou realiza atividades de ligação e pareamento no livro didático.

05/04

Durante a semana o aluno realizou atividades de coordenação motora fina e sobre seu nome, ele já está reconhecendo todas as letras do seu nome.

A pintura melhorou bastante comparado com o ano anterior, se concentrando mais em preencher o espaço da figura.

Está tendo maior reconhecimento corporal, conseguindo identificar as partes do seu corpo.

Durante essa semana iniciei com ele, uma rotina física, na qual ele pega sua fotinho realizando alguma atividade como comer ou escovar os dentes e coloca na ordem que formos fazendo. O aluno despertou um interesse inicial.

12/04

O aluno tem permanecido na sala o mesmo tempo que os outros colegas, algo que não era possível quando entrou na escola pela sua agitação, visto que o mesmo saia correndo da sala em diversos momentos.

Foi possível observar durante essa semana, conjunto da professora de AEE que a criança está reconhecendo todas as vogais e algumas consoantes, além dos números 1 e 4.

Tem realizado todas as atividades propostas, inclusive nas aulas de especialistas. Está bem “falante” tentando cada vez mais se comunicar com os colegas.

19/04

Durante essa semana o aluno apresentou certa dificuldade em se concentrar nas atividades. Além disso, tem se mostrado mais dependente que o normal e demonstrado certa carência.

Está realizando as atividades propostas, mas não em grandes quantidades.

26/04

O aluno ainda tem mostrado uma dependência maior mas vem realizando as atividades propostas pela professora normalmente.

Apresenta grande interesse em aprender as letras, após realizar as atividades colocou vídeos sobre as letras do alfabeto e ele tenta repeti-las. Essa semana disse o nome de dois colegas.

03/05

Ao chegar na escola no ano de 2023 o aluno apresentava muita dependência, mas agora já está pegando seu lanche e almoço sozinho, e quando quer repetir também, come sozinho quase todos os dias, quando volta de feriados se mostra mais resistente quanto a isso.

Consegue recusar dizendo “não”, quando não está com vontade ou quer algo.

Tem melhorado bastante suas relações com os colegas, embora às vezes empurre algumas crianças por achar que é brincadeira, está tendo mais cuidado e demonstrado certa empatia pelos colegas que se machucam durante algum momento de brincadeira.

10/05

Tem demonstrado um pouco de carência, não aceita que outra educadora fique com ele caso eu esteja na escola e precise resolver algo fora de sala, chorou em algumas vezes que isso aconteceu.

Sua evolução em relação a sala de aula ainda tem sido boa, ele tem evoluções visíveis, como comentadas pela professora de AEE a respeito do seu aprendizado das letras.

17/05

O aluno tem mostrado grande independência. Em um dia dessa semana, ao voltar do intervalo, avisei que iria trocar sua fralda e ele deu tchau para os colegas da turma e foi na minha frente para o banheiro, onde deitou na maca e me esperou. Outro dia, ao chegar na sala, abriu o armário da professora e pegou um livro e um pote de canetinhas demonstrando que queria fazer lição.

24/05

A cada dia que passa a criança tem demonstrado mais desenvolvimento na fala, tem reproduzido (da sua forma) algumas palavras que as outras crianças dizem para ele. Sua pintura também está melhor, está tendo mais noção de espaço, embora ainda pinte para fora das delimitações dos desenhos.

31/05

O aluno está começando a lidar com suas limitações de forma diferente, quando alguma criança ou situação o incomoda, o mesmo vem até mim e me chama, como se quisesse me avisar do que está acontecendo.

Está identificando a maioria das cores. Estamos trabalhando elas através de jogos educativos e atividades de pareamento e coordenação motora.

07/06

O aluno tem mostrado interesse em realizar suas atividades e acompanhar sua rotina, quando termina uma tarefa coloca sozinho em sua rotina para mostrar que essa tarefa já foi realizada.

Durante esta semana estamos trabalhando bastante o raciocínio lógico e as consoantes que ele ainda tem dificuldade de identificar.

14/06

Tem estado mais atento nas atividades, embora em passos lentos, está conseguindo prender mais sua atenção no que precisa realizar e continua sempre se mantendo em sala. Quando sente vontade de brincar ou comer fora do horário estipulado, pega uma imagem da sua rotina e me mostra, geralmente, após conversar com ele, o mesmo entende e espera para realizar tais coisas junto dos seus colegas de sala.

21/06

Está sendo mais carinhoso e extrovertido. Tem brincado junto com seus colegas, e demonstrado afeto por eles, os abraçando e fazendo carinho. Tem estado bem energético e animado .

Durante esses últimos dias tem gostado muito de escutar histórias, principalmente de livros mais interativos.

Continua montando seu nome todos os dias e sabe a ordem correta de cada letra.

28/06

Neste semestre, o aluno apresentou uma evolução notável em diversas áreas. Ele demonstrou grande progresso, tornando-se mais participativo e à vontade nas atividades de grupo, o que reflete um avanço significativo em suas habilidades sociais. Educacionalmente, o desenvolvimento também foi expressivo, estando cada vez mais atento e engajado nas tarefas propostas. Além disso, sua coordenação motora melhorou substancialmente, evidenciando um crescimento integrado tanto no aspecto educacional quanto físico e social.