

PRÁTICAS CRIATIVAS

A estimulação das habilidades
cognitivas em ambiente inclusivo

Valéria Alves Estevam Magaieski
Betania Jacob Stange Lopes
Silvia Cristina de Oliveira Quadros

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Rhayane Storch e Gabriel A. Costa

PREPARAÇÃO

Davi Boechat

REVISÃO

Gabriel A. Costa

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Elissa Gabriela

PARECERISTAS AD HOC

Dr. Admilson Gonçalves

Dr. Allan Novaes

Dra. Ellen Nogueira

Dr. Milton Torres

Dr. Rodrigo Follis

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129

Magaieski, Valéria Alves Estevam Práticas criativas [livro eletrônico] : a estimulação das habilidades cognitivas em ambiente inclusivo / Valéria Alves Estevam Magaieski, Betania Jacob Stange, Silvia Cristina de Oliveira Quadros. -- Campinas, SP : Editora Saber Criativo, 2024.

PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-87446-84-4

1. Aprendizagem cognitiva 2. Desenvolvimento cognitivo 3. Educação inclusiva 4. Estimulação cognitiva 5. Inclusão escolar I. Stange, Betania Jacob. II. Quadros, Silvia Cristina de Oliveira. III. Título.

24-243872

CDD-370.1523

ÍNDICES PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Estimulação cognitiva : Educação 370.1523

Sumário

Introdução	5
O que garante o direito da Educação Especial Inclusiva?	7
Como diferenciar a Estimulação Precoce da Estimulação Necessária?	10
Quais elementos caracterizam a Deficiência Intelectual?	15
É possível desenvolver Habilidades Cognitivas por meio da Estimulação Necessária?	26
Como tornar as práticas de Estimulação Necessárias mais criativas?	29
Atividades práticas	32
Considerações finais	60
Referências	62
Sobre as autoras	65

Introdução

A literatura indica que a Educação Infantil constitui um contexto viável para a inclusão e a estimulação necessária para crianças com deficiência intelectual no ensino regular e a família é elemento indispensável nesse processo, visto que quando se aspira maximizar o potencial educativo da família e dos professores que convivem com essas crianças consideradas especiais, uma questão instigante está na seleção e emprego de estratégias e atividades que atendam às múltiplas finalidades e mediatizem e facilitem o desenvolvimento da criança dentro de suas possibilidades.

Nessa direção, é importante divulgar estratégias e atividades de estimulação que permitam, ao mesmo tempo, ampliar o repertório dos alunos com deficiência intelectual, capacitar os professores que acompanharão as crianças na realização das atividades na sala de aula e orientar os pais/família quanto a como realizar uma estimulação compatível com as necessidades de seu filho.

Por meio de aprofundamento teórico e aplicações práticas de estimulação junto a crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil, tem-se encontrado respostas positivas apresentadas, como resultado da pesquisa realizada sobre o tema Ensino Colaborativo remoto: uma proposta inclusiva para crianças com deficiência intelectual na Educação Infantil. Esta pesquisa é fruto do elo entre a academia e a comunidade de Educação Infantil.

Nas atividades propostas para as crianças que apresentam desenvolvimento peculiar é possível perceber as diferenças de cada uma no que se refere ao domínio que elas têm sobre o contexto em que estão inseridas e no ritmo para a aquisição da autonomia. Apesar das diferenças observadas no desenvolvimento das crianças, incluindo as com deficiência intelectual, há circunstâncias comuns a todos na sala de aula, uma vez que elas crescem e se desenvolvem na convivência com outras pessoas, família e professores e por meio do valor que é dado às habilidades que cada uma tem ou adquire.

Para aquisição de determinada habilidade deve existir uma coerência entre o que se pensa sobre o desenvolvimento e a estimulação para aquisição da habilidade que se espera da criança. Por meio das atividades propostas neste material é possível ampliar o repertório do professor para incluir o aluno com deficiência intelectual no ensino regular e orientar pais em ações cotidianas que auxiliarão na aquisição das habilidades propostas no ambiente escolar.

Nessa obra, para além do aprofundamento na educação inclusiva a partir dos olhares da literatura e da legislação que a estabelece, objetivo dos capítulos 1 ao 5, também mergulhamos nas estratégias e atividades essenciais para a estimulação necessária no ensino regular em classes que tenham crianças com deficiência intelectual. Para isso, no capítulo 6 utilizamos uma sequência para o planejamento das diferentes habilidades cognitivas a serem desenvolvidas na Educação Infantil.

Esperamos atender as necessidades de reflexão e prática para a atuação do docente e um material de linguagem familiar que colabore para práticas que favoreçam o desenvolvimento da criança público-alvo da educação especial (PAEE), em específico, aquela com deficiência intelectual.

O que garante o direito da Educação Especial Inclusiva?

No Brasil, o direito à educação especial é garantido por leis e normas que salvaguardam a inclusão de pessoas com deficiência e necessidades educacionais especiais. Podemos citar a Constituição Federal de 1988, que visa garantir o direito à educação para todos, sem discriminação de qualquer natureza. A *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei nº 9.394/96) estabelece que a educação especial deve ser ofertada de forma inclusiva, com acesso ao ensino regular com pleno direito de cidadania.

A década de 1990 foi marcada por movimentos sociais em defesa de direitos das pessoas com deficiência, resultando na publicação de documentos importantes em combate à segregação e ao capacitismo. A Organização das Nações Unidas (ONU) teve um papel fundamental nesse processo. Em 1994, elaborou a *Declaração de Salamanca* – resolução que trata dos princípios, política e prática em educação especial – e, em 2006, a *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, que inspirou a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), também conhecida como *Estatuto da Pessoa com Deficiência* (Lei nº 13.146/2015).

Esse acervo legal passou a garantir a educação especial na perspectiva inclusiva. Assim, as pessoas com deficiências físicas e intelectuais, mesmo não se encaixando em um padrão social ideal, puderam ser

inseridas nas atividades escolares e sociais. Em 2015, o *Estatuto da Pessoa com Deficiência* apresentou a obrigatoriedade de a sociedade e instituições garantirem os direitos e atendimento educacional especial aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disso, a lei prevê a garantia de acesso aos recursos de tecnologia assistiva e de comunicação, bem como de professores de apoio pedagógico especializado. Este estatuto trouxe importantes marcos na promoção da Educação Especial Inclusiva no Brasil, destacando a obrigação do Estado em garantir o acesso à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou intelectuais.

A retomada dos marcos legais que perpassam a constituição histórica da deficiência é importante porque nos permite conhecer, compreender e transformar conceitos enraizados

Incluir a criança com deficiência intelectual ou de qualquer ordem na Educação Infantil é urgente

O uso de modelos pedagógicos padronizados demonstrou ser pouco eficiente para uma proposta que atinja a todos os alunos em um contexto educacional. Um modelo de avanço educacional que possibilita o acesso à educação e o direito à aprendizagem são garantias constitucionais universais, resultado de lutas, conquistas e estudos. A educação que consiste na promoção da diversidade é uma realidade do presente e futuro como um valor inegociável. Há necessidade de se respeitar as diferenças entre pessoas com e sem deficiência.

na sociedade, trazendo a tão almejada equidade social. Atualmente os alunos com deficiência são vistos pelas legislações como indivíduos com os mesmos direitos que aqueles sem deficiência. Essa conquista faz parte dos princípios que embasam a inclusão.

Documentos de impacto para a Educação Especial Inclusiva no Brasil



Como diferenciar a Estimulação Precoce da Estimulação Necessária?

A Educação Infantil é a fase da criança em que as suas aprendizagens ocorrem de maneira mais fluida quando são estimuladas. Para a criança com e sem deficiência, a estimulação é positiva e sempre bem-vinda. A criança com deficiência, em virtude de suas características, potencialidades e necessidades, muitas vezes demanda maior estimulação de algumas habilidades, especialmente quando se trata das habilidades cognitivas, as quais estão diretamente relacionadas ao funcionamento intelectual. Surge então a seguinte questão: de quem é a responsabilidade de estimular este aluno?

Estimulação precoce

A estimulação, em uma perspectiva inclusiva, trabalha a diferença envolvendo todas as crianças em sala de aula comum por meio de um processo dialético. Todavia, nem sempre a estimulação foi vista pelo viés pedagógico (Cicorum, 2018). Por muito tempo a responsabilidade da estimulação recaia apenas sobre a área da saúde, que por meio da estimulação precoce buscava estimular, na criança com deficiência, as habilidades que se apresentavam em déficit ao longo de seu desenvolvimento. Essa estimulação era

praticada por profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas, fonoaudiólogas, entre outros, e aplicada de maneira individual em clínicas ou salas de recurso.

A estimulação precoce e a intervenção precoce têm recebido várias nomenclaturas na prática educacional, porém, ainda não existe um consenso na literatura quanto à terminologia adequada a ser utilizada. Outros termos são usados como sinônimos, a saber: estimulação essencial, educação precoce, atenção precoce, intervenção precoce e intervenção essencial (Costa, 2013; Goretti, 2012; Hansel, 2012).

Estimulação precoce

- * Foca-se na deficiência;
- * É realizada por profissionais da saúde de forma individual;
- * Remete à antecipação de algum déficit.

Estimulação necessária

- * Foca-se nas potencialidades;
- * É realizada por professores na escola de maneira inclusiva em sala de aula.

Estimulação necessária

A educação em nossos tempos tem primado por oportunizar às crianças da Educação Infantil múltiplas formas de apresentação do conteúdo, de modo a atender à diversidade em uma sala de aula heterogênea e, assim, promover a participação, o interesse e a motivação na realização das atividades pedagógicas. Essa diversidade de práticas contribui para o desenvolvimento infantil na medida em que a criança produz novos significados a partir dos seus conhecimentos existentes em sua estrutura cognitiva.

Nesse sentido, Arce e Silva (2012) sugerem a estimulação como prática basal para todas as crianças até 5 anos, pois é nesse estágio que elas têm “seus primeiros contatos com o ambiente e começam a desenvolver as suas habilidades psicomotoras” (Sacon et al., 2009). Elas precisam ser estimuladas, no entanto, sem a preocupação de precocidade, de antecipar possíveis perdas futuras (Arce e Silva, 2012). A essa prática as autoras denominam estimulação necessária, e deve acontecer nas instituições de Educação Infantil tendo como princípio básico o ensino objetivando a aprendizagem dos alunos.

Nas propostas apresentadas neste livro, a estimulação está fundamentada no conceito de Estimulação Necessária (Arce e Silva, 2012), uma vez que o foco está nas potencialidades da criança e traz benefícios para todas, tanto àquelas com deficiência intelectual ou àquelas com desenvolvimento típico. Ribeiro et al. (2006) destaca a importância do ambiente em que a criança está inserida e sua interação para o desenvolvimento infantil, independente da sua condição. Nessa direção, a estimulação em grupos de crianças com e sem deficiência, com a mesma faixa etária e nos ambientes em que elas participam, suscita melhores resultados.

A Estimulação Necessária pode e deve ser realizada pelas professoras na sala de aula da Educação Infantil, ambiente propício para atividades lúdicas e estimuladoras das habilidades cognitivas das crianças, e pode ser proposta individual ou coletivamente, por incluir todas as crianças nas atividades curriculares. O *Referencial Curricular da Educação Infantil* estabelece o que deve ser ensinado e reforça que

no processo de inclusão, as crianças com necessidades educacionais não podem ser vistas apenas por suas dificuldades, limitações ou deficiências. Ela deve ser olhada na sua dimensão humana, como pessoa

com possibilidade e desafios a vencer, de forma que os laços de solidariedade e afetividade não sejam rompidos (Brasil, 2002, p. 27).

As *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (2009) destacam que a criança deve ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e ressaltam a garantia do seu direito de aprender. A *Base Nacional Comum Curricular* (2017) traz em seu texto orientações específicas para a Educação Especial, na fase da educação infantil, com destaque para uma educação inclusiva que valorize a acessibilidade e o uso de tecnologias assistivas para garantir a aprendizagem aos alunos com deficiência.

Para potencializar as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças, a BNCC (2017) propõe um novo arranjo para a etapa da Educação Infantil, os Campos de Experiência, que reforçam a concepção de criança como protagonista e o professor como mediador desse processo. Eles são baseados em seis direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.

Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.

Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.

Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Fonte: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#infantil>

Percebe-se dessa forma que a BNCC, em toda a sua estrutura, bem como em seu texto, prima pela Estimulação Necessária das aprendizagens da criança, possibilitando a criação de um ambiente de aprendizagem em que haja equidade, que permita a socialização dos conhecimentos com a finalidade de promover e efetivar uma educação inclusiva e que garanta o cumprimento dos direitos educacionais previstos em lei para todos.

Quais elementos caracterizam a Deficiência Intelectual?

A deficiência intelectual é caracterizada por uma limitação significativa no funcionamento intelectual e nos comportamentos adaptativos expressos nas questões conceituais e sociais e nas atividades de vida prática. Esse funcionamento origina-se necessariamente antes dos 18 anos. Não possuindo uma definição própria de deficiência intelectual, o Brasil utiliza a definição da *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* [Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento]. Cada pessoa é única e, mesmo que haja uma definição, faz-se necessário considerar a individualidade do sujeito e o contexto no qual está inserido.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), a deficiência não se restringe às limitações e estruturas do corpo, mas também a fatores sociais e ao ambiente à sua volta. Para se falar da pessoa com deficiência é necessário compreender os limites impostos a ela em função dos espaços e dos recursos disponíveis, além da sua interação com as diversas barreiras no dia a dia, que pode impedir a sua participação plena e efetiva na sociedade e com as demais pessoas.

O que normalmente se sabe é que a deficiência intelectual afeta o funcionamento cognitivo e as crianças com essa condição podem ter dificuldades em aprender novas informações, lembrar-se de coisas que aprenderam anteriormente, compreender conceitos abstratos ou realizar tarefas complexas. No entanto, elas também podem ter habilidades e talentos em áreas específicas e podem se beneficiar de estratégias de ensino e suporte que sejam adaptadas às suas necessidades individuais.

Crítérios para uma pessoa ser diagnosticada com deficiência intelectual

O diagnóstico de uma criança com deficiência intelectual requer uma avaliação multiprofissional, considerando diferentes aspectos, como o desenvolvimento cognitivo, a linguagem, o comportamento, as habilidades sociais e adaptativas etc. Esse diagnóstico, normalmente, é realizado por equipes da área da saúde e da educação como psicólogos, pediatras, neurologistas, fonoaudiólogos, entre outros, que se utilizam de instrumentos e técnicas variados para realizar a avaliação diagnóstica.

Todas as crianças podem aprender e se desenvolver: “o papel do professor se foca na provocação de descoberta por meio de um tipo de escuta atenta e inspirada e na estimulação do diálogo, da (co)ação e da (co)construção de conhecimentos das crianças (Edwards, 2016). É importante notar que as limitações trazidas pela deficiência intelectual variam de criança para criança e, por isso, o diagnóstico individualizado deve ser realizado com base em uma avaliação completa, multiprofissional e de forma.

Funcionamento intelectual

As crianças com DI apresentam raciocínio e compreensão abaixo da média quando analisadas e comparadas em relação

a outras crianças com a mesma idade. Elas aprendem mais lentamente ou de forma diferente de uma criança com desenvolvimento típico. As mais sérias deficiências podem ser compensadas com ensino apropriado (Vygotsky, 2003).

A realidade é que essas crianças, as com deficiência intelectual, querem participar de atividades, ouvir histórias e fazer amigos como as demais crianças da sala de aula, todavia seus desafios decorrentes da deficiência ou por crenças limitantes da família e da escola em relação as suas possibilidades impedem-nas de participarem ativamente das propostas escolares.

Comportamento adaptativo

"Conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas e são executadas por pessoas em suas vidas cotidianas" (Schalock et al., 2021, p. 32).

Habilidades conceituais

Envolve competências em termos de memória, linguagem, leitura, escrita, raciocínio matemático, aquisição de conhecimentos práticos, solução de problemas e julgamento em situações novas. Esse domínio contém muitas habilidades cognitivas, mas não deve ser confundido com eficiência intelectual.

Habilidades sociais

Nesse domínio as habilidades comprometidas na deficiência intelectual são: empatia – perceber os sentimentos, experiências e pensamentos do outro; comunicação interpessoal – fazer perguntas, responder ao ser interpelada; construir e manter amizades; infantilidade para julgar comportamentos inadequados para proteger-se. Além de incluir habilidades socioemocionais, abarca autoestima, responsabilidade

social, credulidade, capacidade para seguir regras, habilidade para ser vítima e resolução de problemas sociais (Tassé et al., 2018).

Habilidades práticas

O seu domínio compreende a capacidade de aprendizagem e autogestão nos cenários da vida, tais como: cuidados pessoais, responsabilidade estudantil ou profissional, administração do dinheiro, organização de tarefas (APA, 2014). Inclui também a habilidade para se ter um ambiente seguro e ter cuidados com a saúde (Tassé et al., 2018). As dificuldades estão na realização de atividades da vida diária de modo independente.

Educação Infantil e o processo de aprendizagem da criança com deficiência intelectual

O processo de aprendizagem na Educação Infantil é de extrema importância por ser a base da escolarização. A inclusão da criança (PAEE) na Educação Infantil tem enfrentado muitos desafios ao longo das últimas décadas, principalmente daquelas que nascem com alguma deficiência intelectual ou que apresentam características desde muito cedo (Mendes, 2010).

O enfrentamento aos desafios impostos para efetivação da inclusão escolar, ao longo dos últimos anos vem sendo realizado por meio de propostas políticas, parâmetros e diretrizes importantes para o processo inclusivo. No entanto, esses esforços ainda não têm sido suficientes para que estas propostas de fato ocorram na prática.

Sader (2005) declara que

o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social milhões de pessoas cuja existência só é

reconhecida nos quadros estatísticos e que o processo de exclusão educacional não se dá mais principalmente na questão do acesso à escola, mas sim dentro dela (Sader, 2005, p. 16).

Nesse contexto, incluir a criança PAEE, para além de garantir sua matrícula no ensino regular, envolve compromisso com o atendimento às suas necessidades e com seus direitos de aprendizagem, para que ela não esteja excluída mesmo dentro da sala de aula do ensino regular. Zerbato (2018) destaca que o currículo desenvolvido pela escola necessita ser pensado para o grupo de alunos existentes a partir da demanda real encontrada na sala de aula.

Incluir o aluno PAEE, especialmente aquele com deficiência intelectual (DI), requer um exercício de reconhecimento de suas potencialidades, para que sejam feitas proposições no sentido de levar esta criança ao sucesso em suas aprendizagens, lançando mão de todos os recursos de que ela necessita, quer sejam materiais, tecnológicos ou humanos, a fim de auxiliá-la no seu desenvolvimento.

Características do fazer inclusivo na Educação Infantil

Na Educação Infantil, em uma perspectiva inclusiva, o professor deve estar atento para alguns elementos de aprendizagem ativa, a fim de que a criança com DI seja incluída em sala de aula comum. São eles: aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, aprendizagem por pares, diversificação das atividades, autonomia e contextualização das atividades à realidade da criança.

Aluno como centro do processo ensino-aprendizagem

Para que as práticas em sala de aula sejam inclusivas, Mendonça (2011) propõe que o foco do processo ensino-aprendizagem deve

ser o aluno e, para isso, o professor deve conhecê-lo. O aluno deve ser participante ativo em sala de aula e o professor deve saber seus interesses, conhecer sua história e o que lhe desperta a atenção.

Falconi e Silva (2002) endossam essa ideia ao destacarem a importância de se conhecer os interesses e as necessidades do aluno para que o professor adeque seu planejamento conforme as necessidades e potencialidades do aluno PAEE. Para conhecer seus alunos o professor precisará de tempo. Por meio da mediação professor-aluno e da interrelação aluno-aluno ele poderá identificar necessidades de apoio e suas potencialidades a fim de lhe garantir a aprendizagem. Mantoan (2005) afirma que

a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um (Mantoan, 2005, p. 58).

A fim de contemplar a diversidade em sala de aula comum, o professor deve preocupar-se não somente com o conteúdo a ser aprendido pelos alunos, mas com a forma de desenvolvê-los. Ele deve priorizar as estratégias que contemplem trabalhar com a diversidade. Vygotsky (1998) amplia essa visão no que diz respeito ao desvio de foco quando não é visto no aluno o próprio aluno, mas apenas a sua deficiência.

Para a educação da criança com retardo mental é importante conhecer como ela se desenvolve. Não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por ela mesma. A criança com deficiência mental está formada não só de sua deficiência, seu organismo se reconhece de forma

integral. A personalidade como um todo se equilibra, se compensa com os processos de desenvolvimento da criança. [...] (Vygotsky, 1998, p.107).

Conhecer a criança implica enxergá-la como um indivíduo, com características e interesses pessoais próprios.

Aprendizagem por pares

O fazer inclusivo deve considerar também a aprendizagem por pares ou a aprendizagem cooperativa, que Cunha e Santos (2007) afirmam poder proporcionar interdependência e reciprocidade, além da oportunidade de vivenciar na prática valores da cidadania democrática. “A aprendizagem resultante da interação entre os iguais pode ser muito mais rica quanto mais diferentes forem os iguais” (Paniágua; Palácios, 2007, p. 89).

A interação da criança com e sem deficiência se dá quando os professores atuam como mediadores presentes, orientando-os e ajudando-os a iniciarem e manterem interação com os seus pares (Ainscow, Booth, Dyson, 2006). A aprendizagem por pares permite ainda que cada aluno do grupo desenvolva e compartilhe objetivos comuns, sendo-lhe proporcionadas experiências em que “partilham-se ideias, opiniões, conceitos, trabalhos” (Chousa, 2012, p. 50), tornando esta prática um ponto forte para que o aluno com deficiência intelectual possa ter voz e vez dentro da sala de aula.

Para Vygotsky (1998),

o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento que são capazes de operar somente quando a criança interage com as pessoas ao seu ambiente e quando há cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados,

esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente de crianças (Vygotsky, 1998, p. 118).

Diversificação de atividades

A diversificação de atividades é fundamental, uma vez que cada aluno tem seu tempo e sua maneira de aprender, e “[...] os ritmos da sala de aula e da escola devem respeitar essas diferenças”. (Paniáguia; Palácios, 2007, p. 92). As atividades planejadas precisam ser diversificadas de forma a atender todos os ritmos e estilos de aprendizagem. A esse respeito Corso (2008) afirma:

Atender à diversidade na educação e, principalmente na Educação Infantil é um dos maiores desafios que precisamos enfrentar, porque o desrespeito ao tempo da criança e a sua maneira de aprender, somado a não valorização do seu saber, são pontos de partida para a construção de dificuldades de aprendizagem (Corso, 2008, p. 24).

O trabalho com atividades diversificadas proporciona ao professor oportunidade para orientação individual para evitar ou corrigir falhas, bem como atender ao ritmo individual de aprendizagem, além de oportunizar aos alunos variadas formas de contato com o mesmo conteúdo como meio de atender ao seu estilo de aprendizagem (Dunn; Griggs, 1995).

Autonomia

É preciso considerar também, no fazer inclusivo em relação à criança com DI, o desenvolvimento da autonomia, proporcionando a ela experiências nas quais essa característica seja

colocada em evidência. O *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* propõe que nessa etapa “é preciso que exercitem o autogoverno, usufruindo de gradativa independência para agir, tendo condições de escolher e tomar decisões, participando do estabelecimento de regras e sanções” (Brasil, 1998, p. 15).

Fujihira esclarece que a criança com DI:

De fato tem uma dificuldade nesta condição, em absorver muitas informações rapidamente – tanto no raciocínio abstrato quanto na autonomia em certos aspectos da vida cotidiana. Mas isso não significa impossibilidade de compreensão e participação. Há formas mais acessíveis de se apresentar apoios e informações que possibilitem um entendimento (Fujihira, 2012, p. 54).

Não deixando de reconhecer sua dificuldade, porém, não fixando o olhar somente na dificuldade, o professor poderá apresentar apoios para facilitar o entendimento. Zutião (2017) considera que a dificuldade em relação à autonomia apresentada pela criança com DI precisa ser levada em conta no planejamento das intervenções por meio da estimulação necessária.

Deve-se oportunizar à criança experiências ou vivências nas habilidades do comportamento adaptativo que precisam de maior estímulo: “São necessários programas que auxiliem os pais/familiares a acreditarem no potencial, a fornecerem níveis de auxílio adequado e oportunidades para os filhos realizarem as atividades com maior independência em situações estruturadas” (Zutião, 2017, p. 42). Além dos familiares, cabe à escola, também, propiciar estas experiências ao aluno com DI. Nessa direção, Montessori esclarece que

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida, esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autosuficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos; eis o que é uma educação na independência (Montessori, 2017, p. 61).

É necessário que sejam oferecidas a criança com DI oportunidades para realizar suas atividades com toda independência possível, buscando atingir por etapas a diminuição dos apoios, de maneira que essa criança cresça autonomamente.

Contextualização das atividades com o cotidiano

Mendonça (2011) e Orsatti (2013) acreditam que uma boa prática é proporcionar atividades que se relacionem com o cotidiano da criança de maneira a despertar nelas o interesse e trazer significado às suas aprendizagens. A BNCC (2017) trata desta questão ao propor que “é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania” (BRASIL, 2017, p. 358).

Ainda, é importante que as atividades, de forma lúdica, façam a aproximação entre o cotidiano da criança e o que está sendo ensinado, de forma que a criança com DI aprenda de maneira mais fácil e significativa, associando os conhecimentos que ela traz com a nova aprendizagem. “Assim, trazer os contextos de

vivência dos alunos para os contextos de aprendizagem torna-se um importante fator de aprendizagem, pois dá sentido aos conhecimentos aprendidos” (Kato; Kawaaki, 2011, p. 37).

Resumindo

Aquilo que a criança com DI aprender e aplicar no dia a dia escolar junto com seus pares fará mais sentido. Dessa forma, ela poderá ampliar seu repertório de aprendizagens, espelhando-se nos comportamentos sociais aprendidos no convívio escolar. Elementos de aprendizagem ativa necessários para inclusão de crianças com DI na Educação Infantil são: (1) aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem; (2) contextualização das atividades à realidade da criança; (3) desenvolvimento da autonomia; (4) diversificação das atividades; (5) aprendizagem por pares.

É possível desenvolver Habilidades Cognitivas por meio da Estimulação Necessária?

Para que a criança aprenda a interagir com o mundo e com as pessoas, em específico, a estimulação das habilidades cognitivas é indispensável por ser a fase mais importante deste processo. É uma tarefa que precisa ser feita pela escola em parceria com os pais. Na Educação Infantil, ao se fazer uso de atividade lúdicas, a criança não está apenas se divertindo, mas desenvolvendo uma série de habilidades como: raciocínio, atenção, memorização, linguagem, percepção, entre outros.

Essas habilidades são fundamentais para todo processo de aprendizagem durante a vida, com o que corrobora Fonseca (2009), e precisam ser conhecidas pelo profissional da educação que irá trabalhar no sentido de incentivar o seu desenvolvimento. A intencionalidade deve estar presente na elaboração de estratégias e atividades lúdicas para a criança pré-escolar. É interessante que ao planejar suas aulas, o professor tenha em mente de forma clara qual habilidade ele pretende estimular com aquele conteúdo ou atividade.

Habilidades cognitivas

Atenção

Habilidade cognitiva básica - responsável pela seleção dos estímulos ambientais mais úteis em determinado momento, leva o indivíduo a tomar consciência do que ocorre em seu entorno.

Memória

Habilidade cognitiva ou processo mental - tem o papel de receber, interpretar e armazenar os estímulos recebidos do ambiente externo ou interno. Dividida em: memória de curto prazo ou de trabalho, memória de longo prazo, fundamental no processo de aprendizagem; Uehara e Landeira-Fernandez (2010) definem memória de trabalho como um sistema de capacidade limitada que permite o armazenamento temporário e o gerenciamento de informações. Para o professor, o conhecimento do papel da memória para as aprendizagens do seu aluno o levará a intencionalmente planejar estratégias e atividades que estimulem esta habilidade.

Raciocínio

Habilidade cognitiva essencial para a aprendizagem, ele tem a função de analisar, comparar, avaliar, julgar e enfim aplicar os conhecimentos e informações adquiridos e armazenados na mente para a solução de problemas e para a criação de novos conhecimentos; o desenvolvimento do pensamento/raciocínio foi longamente descrito por teóricos como, por exemplo, Vygotsky e Piaget, dentre outros estudiosos do desenvolvimento humano.

Percepção

É definida por Lima (2005) como a capacidade do indivíduo responder, predominantemente, aos estímulos que lhe são

significativos em detrimento de outros. A intencionalidade deve se concentrar no que a criança percebe primeiro naquela atividade proposta, habilidade cognitiva básica para organização dos estímulos ambientais ou internos. Nós os interpretamos tais como: percepção visual, percepção auditiva, percepção gustativa, tátil, olfativa.

Linguagem

Além de ser uma função cognitiva complexa, é considerada como habilidade cognitiva básica, visto ter o papel de expressar os sentimentos, ideias e emoções do indivíduo, bem como estrutura os pensamentos internos. Seu desenvolvimento está ligado ao desenvolvimento do pensamento e foi amplamente descrito por Vygotsky.

Habilidades cognitivas: estimular para desenvolver

O estímulo a essas habilidades é essencial para que a criança PAEE possa se desenvolver e atuar em seu mundo de forma mais eficiente de acordo com sua potencialidade. Podemos acrescentar a essas habilidades a de leitura, visto ser ela um importante desencadeador das demais habilidades citadas.

A leitura na educação infantil, além de estimular o desenvolvimento da linguagem, à medida que o professor lê para a criança e faz o processo dialógico sobre o texto, ativa a memória da criança, podendo testar o que ela armazenou da história que se está lendo ou que se leu. A leitura estimula o raciocínio e amplia a percepção da criança sobre seu mundo. E, para tanto, as atividades de leitura e do processo de comunicação sobre ela devem ser planejadas a fim de estimular o interesse da criança, sua curiosidade e possibilitar o desenvolvimento da imaginação e da criatividade.

Como tornar as práticas de Estimulação Necessárias mais criativas?

Práticas pedagógicas criativas para a estimulação necessária das Habilidades Cognitivas

Antes de prosseguirmos para as sugestões de atividades e sua operacionalização é importante refletirmos que a tarefa de estimulação das habilidades cognitivas da criança com DI no pré-escolar também deve ser assumida pela família em parceria com a escola. Portanto, para as diferentes atividades propostas serão sugeridas tarefas a serem desenvolvidas previamente em família sob a orientação da escola para a preparação do trabalho de estimulação necessária a ser desenvolvido em sala de aula. No intuito de incluir o aluno com deficiência intelectual na Educação Infantil é importante, por meio da estimulação das habilidades cognitivas, desenvolver práticas educativas diversificadas tais como: roda de conversa; contação de história, estações de ensino.

Roda de conversa

Essa prática é amplamente utilizada na Educação Infantil. No *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (2002), ela é vista como um momento de diálogo e troca de ideias, dúvidas e descobertas. Essa estratégia contribui para a construção do conhecimento, valorizando a relação dialógica entre os diferentes alunos, estimulando e respeitando as diferenças.

Contação de história

É uma prática de ensino que contribui para o desenvolvimento cognitivo, pedagógico e social dos alunos, incluindo os com DI. Para Abramovich (1995, p. 17), é “através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.” Afinal, essa proposta é mais que apresentar uma história, é incentivar os processos de aprendizagem dos alunos de forma lúdica e prazerosa. Essa prática vem acompanhada de complementos que estimulam os alunos, como por exemplo, a caixa de leitura, além de objetos que podem auxiliar na contação das histórias. O resultado é que os alunos desenvolvem o desejo de participação em outras atividades que exigem uma interação maior da criança com o restante da turma.

Estações de ensino

É uma prática que contribui para a inclusão de alunos com DI no ensino regular. Vaughn, Schumm e Arguelles (1997) propõem que essa prática deve ser realizada dentro de uma proposta de Ensino Colaborativo, que consiste em dividir a turma em pequenos grupos em que dois professores se responsabilizam pela instrução da turma

na realização das atividades em pequenos grupos heterogêneos. Cada estação deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central, podendo incluir tecnologia digital. Cada estação é independente da outra e precisa ter início, meio e fim.

Atividades práticas

Antes de prosseguirmos para as sugestões de atividades e sua operacionalização é importante refletirmos que a tarefa de estimulação das habilidades cognitivas da criança com DI no pré-escolar também deve ser assumida pela família em parceria com a escola. Portanto, para as diferentes atividades propostas, serão sugeridas tarefas a serem desenvolvidas previamente em família e sob a orientação da escola para a preparação do trabalho de estimulação necessário a ser desenvolvido em sala de aula.

No intuito de incluir o aluno com deficiência intelectual na Educação Infantil é importante, por meio da estimulação das habilidades cognitivas, desenvolver práticas educativas diversificadas tais como: roda de conversa; contação de história, estações de ensino. Ao abordarmos essas atividades que são tão simples, mas tão importantes para a estimulação das habilidades cognitivas e para o desenvolvimento e aprimoramento dessas habilidades, objetivamos mostrar que o planejamento e aplicação de cada atividade pode garantir ao aluno com deficiência intelectual a participação plena e efetiva no ambiente escolar.

As atividades constituem estratégias que consideram as características e potencialidades de cada criança, ao estimularem a criatividade, o raciocínio lógico, a memória, a atenção, a percepção, dentre outras habilidades cognitivas. Para que se

alcance as três fases propostas: contextualização, problematização e desenvolvimento, é essencial que as atividades sejam planejadas e adaptadas de acordo com a necessidade de cada criança, e que elas tenham todas as oportunidades de aprendizado.

Moraes (2007), ao propor uma abordagem pedagógica criativa e inclusiva, assim como essa, que apresentamos nessa parte, enfatiza a importância da imaginação, da criatividade e da diversidade em ambientes educacionais. Essa mesma autora afirma que é preciso valorizar as experiências individuais e promover a expressão criativa dos estudantes para estimular o desenvolvimento cognitivo das crianças (PAEE).

Roda de conversa: essa prática é amplamente utilizada na Educação Infantil. No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (2002), ela é vista como um momento de diálogo e troca de ideias, dúvidas e descobertas. Essa estratégia contribui para a construção do conhecimento, valorizando a relação dialógica entre os diferentes alunos, estimulando e respeitando às diferenças.

Contação de história: é uma prática de ensino que contribui para o desenvolvimento cognitivo, pedagógico e social dos alunos, incluindo os com DI. Para Abramovich (1995, p. 17), é “... através de uma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e ser, outra ética, outra ótica.” Afinal, essa proposta é mais que apresentar uma história, é incentivar os processos de aprendizagem dos alunos de forma lúdica e prazerosa. Essa prática vem acompanhada de complementos que estimulam os alunos, como por exemplo, a caixa de leitura, além de objetos que podem auxiliar na contação das histórias. O resultado é que os alunos desenvolvem o desejo de participação em outras atividades que exigem uma interação maior da criança com o restante da turma.

Estações de ensino: é uma prática que contribui para a inclusão de alunos com DI no ensino regular. Vaughn, Schumm e Arguelles (1997) propõem que essa prática deve ser realizada dentro de uma proposta de Ensino Colaborativo, que consiste em dividir a turma em pequenos grupos em que dois professores se responsabilizam pela instrução da turma na realização das atividades em pequenos grupos heterogêneos. Cada estação deve propor uma atividade diferente sobre o mesmo tema central, podendo incluir tecnologia digital. Cada estação é independente da outra e precisa ter início, meio e fim.

Apresentaremos um conjunto de atividades para estimulação, objetivando a inclusão de alunos com deficiência intelectual na Educação Infantil. Na Educação Infantil, o trabalho baseado na contextualização, na problematização e desenvolvimento é muito importante, visto que coloca a criança como protagonista de seu processo de aprendizagem, proporcionando a ela o aprender-fazer para se chegar a um aprender a aprender. Assim, o aprendizado se torna para a criança mais significativo e prático, além de proporcionar o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da reflexão e da capacidade de resolver problemas. Nessa abordagem, há uma oportunidade de se desenvolver um relacionamento entre a escola e a comunidade, e assim se ter uma maior conexão da escola com a realidade local.

Cada conjunto de atividades tem como proposta a estimulação de habilidades específicas e está estruturado em uma sequência composta por três etapas distintas: contextualização, problematização e a sequência de três atividades. Há ainda as transições, que são a passagem de uma atividade para outra. Quanto menos perceptível melhor! É de extrema importância ser criativo no desenvolvimento da transição, chamando a atenção

das crianças por meio de perguntas diretas, objetos, características da história que será contada e/ou tarefa que será realizada.

Contextualização: etapa inicial, momento em que os alunos são confrontados com um tema proveniente de uma situação real ou simulada para interagirem com o conteúdo curricular a ser introduzido e que irá proporcionar a estimulação das habilidades propostas. Nessa etapa, é possível ainda explorar os conhecimentos prévios do grupo a respeito daquele conteúdo proposto, por meio do diálogo e participação de todos.

Problematização: segunda etapa, momento de gerar dúvida e inquietação na criança para a resolução de uma situação-problema a ser resolvida, a partir do conteúdo a ser explorado. Nessa etapa, o professor deve dialogar com os alunos e confrontar as diferentes opiniões, com a finalidade de despertar neles a curiosidade e necessidade de apreenderem o novo conteúdo.

Desenvolvimento das atividades: terceira etapa, é o momento efetivo da realização das atividades propostas onde devem ser seguidas as instruções da comanda da atividade para explorar o objeto do conhecimento. As atividades sugeridas seguem um padrão em relação ao nível de dificuldade para sua realização: a primeira apresenta pouca dificuldade, a segunda apresenta um nível médio e a terceira apresenta um desafio um pouco maior. Essas etapas são importantes na medida em que proporcionarão à criança confiança para realizá-las. São sugeridos momentos de transição entre uma e outra atividade para que a criança a exercite em forma de músicas, brincadeiras dirigidas ou histórias dramatizadas para a realização da tarefa.

Aqui, também deve-se mencionar a atividade em família. Essa é uma etapa que antecede as demais e envolve os pais da criança com DI no trabalho de estimulação. Serão propostas algumas atividades para realização em família, sempre uma semana antes do trabalho com a atividade sugerida. No processo inclusivo da criança com DI na Educação Infantil, a participação dos pais na estimulação necessária de seus filhos é de extrema importância. Segundo Rigão e Marquezan (2019, p. 131), essa parceria “fortalece laços com a escola e, conseqüentemente, gera incentivos para os alunos”.

As atividades aqui propostas para o desenvolvimento de um ambiente inclusivo na Educação Infantil estão pautadas na BNCC (2017). Elas foram preparadas de modo a ser realizadas tanto por alunos neuro típicos quanto pelos neuro atípicos, com a finalidade de todos os alunos participarem de todas as etapas do processo. As sugestões deste material procuram garantir de forma criativa e agradável os seis direitos de aprendizagem da criança: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Objeto de conhecimento: cores

Esse conteúdo curricular é contemplado na BNCC no campo traços, sons cores e formas (EI02TS02), em que se propõe para essa faixa etária utilizar materiais variados para exploração de cores, texturas, superfícies, planos, formas e volumes (Brasil, 2017).

Habilidades cognitivas estimuladas: Atenção, percepção visual, raciocínio, memória e linguagem.

Atividade em família: Preparar uma refeição bem colorida com frutas ou vegetais de cores variadas e estimular a criança a dizer as cores dos alimentos.

Roda de conversa. Apresentar para as crianças a música “**O patinho amarelinho resolveu mudar de cor**”. Clique para reproduzir. Depois de ouvirem e cantarem a música, o professor deverá discutir com as crianças sobre a mudança de cor do patinho e apresentar a informação seguida de algumas perguntas para interagirem com o conteúdo curricular a ser trabalhado.

Interação: Perguntar aos alunos: “Quando estamos pintando com tinta guache não é bom utilizarmos o mesmo pincel, sem limpar, para pegarmos outra cor?” Em seguida, simule para as crianças verem. “Você sabe por que temos que limpar o pincel antes de usarmos a outra cor? Se estivermos pintando com vermelho e colocarmos o pincel sujo de tinta vermelha na tinta azul, por exemplo, o que pode acontecer?”.

Problematização: Colocar sobre a mesa alimentos de cores primária e secundária. Apresentar a criança uma caixa com tinta guache contendo cores primárias para a criança fazer uma associação com as cores das frutas expostas na mesa. Perguntar às crianças de que cor é aquela fruta ou legume e irem retirando da caixa de tinta guache os vidros que correspondem às cores que elas dizem. Quando surgir um alimento cuja cor não exista na caixa de tintas, perguntar a eles: e agora, como faremos para conseguir esta cor?

Atividade 1 – Origem das cores

Desenvolvimento: oportunizar às crianças fazerem a mistura das cores para descobrirem o resultado da nova cor (cor secundária). Apresentar figuras de frutas, de plástico, ou frutas reais.

- * **Laranja:** misturar amarelo e vermelho;
- * **Uva (roxo):** misturar vermelho e azul;
- * **Kiwi (casca marrom):** misturar vermelho e verde, e assim por diante.

Peça para a criança escolher um prendedor, dizer qual a cor escolhida (primárias ou secundárias) e então fixar o prendedor no espaço do círculo que contém a mesma cor dele. Quando for uma cor secundária, ela deverá explicar a mistura feita anteriormente.

Se a criança com DI não conseguir realizar a tarefa na primeira tentativa, pedir a um coleguinha que faça com ela segurando sua mãozinha, e então deixe-a tentar sozinha novamente.



Transição 1

Durante a roda de conversa, conte a história “Bom dia, todas as cores!”, de Ruth Rocha. A nossa história deu alguns significados para as cores. Vamos lembrá-los? Exemplo: “Para você, a cor laranja é mesmo uma cor escandalosa?”, “Você escolheria outra cor?”, “Por quê?”.

Assim, questione aos alunos sobre as outras cores apresentadas na história e deixe eles expressarem seus sentimentos relacionando-os com as cores. Converse, então, com eles sobre cores, chamando atenção para suas mesinhas e cadeiras, levando-os a perceber que cada mesinha tem sua cadeirinha da mesma

cor. O professor deve realizar essas considerações de acordo com o seu contexto de trabalho.

Atividade 2 – Relacionar

Desenvolvimento: o professor deverá distribuir o material de forma individual ou coletiva conforme seu critério, em seguida deverá estimular os alunos a levarem a tampinha ao copinho que tenha a mesma cor desta e relacionar a cor da tampinha com a cor do copinho. Essa atividade é bastante intuitiva e deve ser realizada por todos os alunos, incluindo a criança com DI, deixando que esta realize a atividade após um ou dois alunos terem feito primeiro. Não a deixe por último.



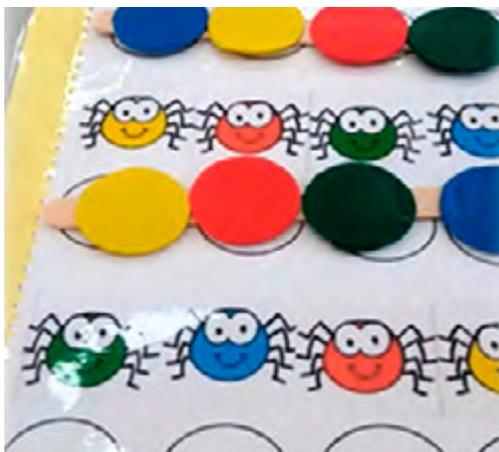
Transição 2

Roda de conversa: Discutir com os alunos: “Todos gostamos de manter as coisas em ordem. Para organizar algo devemos colocar as coisas em seus devidos lugares, se colocarmos algo fora do lugar fica desorganizado. Aqui temos uma caixa com

bolinhas coloridas. Como podemos organizá-las? Depois das sugestões das crianças, a professora colocará as bolinhas em uma sequência de cores” (ex. bola vermelha, bola amarela e bola azul). Os alunos deverão dar continuidade. O professor poderá fazer uso de outros objetos como lego, blocos lógicos, entre outros.

Atividade 3 – Identificação, relação e sequência

Desenvolvimento: Peça que a criança observe a sequência das cores das aranhas na atividade impressa, falando em voz alta os nomes destas cores. Em seguida, oriente-a a procurar o palito que contém os círculos com as cores na mesma sequência das que estão nas aranhas das figuras. Se a criança com DI apresentar dificuldade na atividade proposta, solicitar para um colega fazer a primeira sequência junto com ela. A professora vai mediando o processo, de forma que a criança identifique as semelhanças das cores nos círculos e nas aranhas. Inicialmente, ela poderá precisar de auxílio total, depois de auxílio parcial, depois dicas orais, até conquistar a autonomia na realização da atividade. É importante deixar que ela faça quantas tentativas forem necessárias para que compreenda que as cores dos círculos nos palitos devem estar relacionadas com as das aranhas.



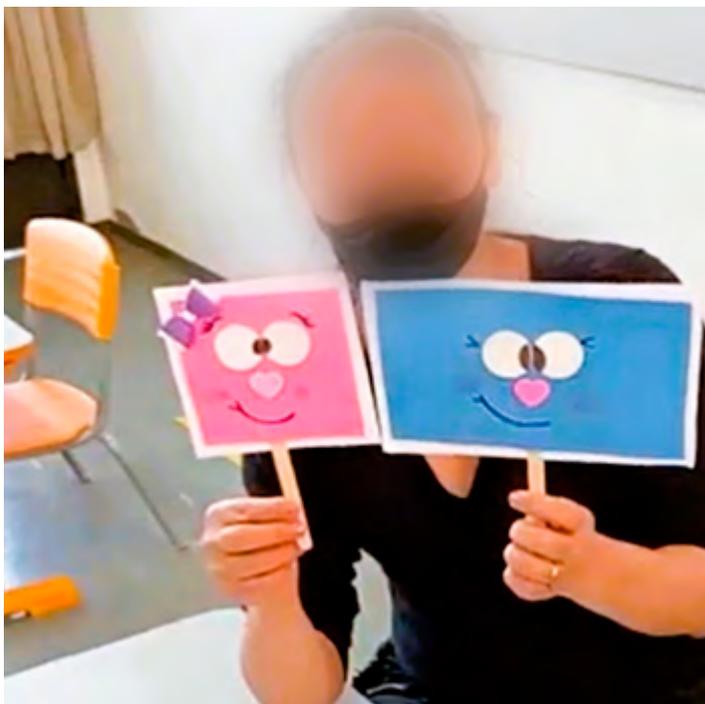
Objeto de conhecimento: formas

Este conteúdo curricular é também contemplado no terceiro campo de experiências da BNCC “traços, sons cores e formas (EI02TS02)”. Ele pode ser trabalhado de diversas maneiras. Neste material optou-se pela ludicidade.

Habilidades cognitivas estimuladas: Atenção, percepção visual, memória espacial e linguagem.

Atividade em família para a criança com DI: fornecer às crianças potes e tampas de formatos variados (circulares, quadrados, retangulares, se possível triangulares) e brincar com ela de encontrar as tampas corretas para os potes.

Contextualização: contar a história da quadradinha com palitoches. [Acesse ao vídeo para o professor conhecer a história.](#)



Problematização: Apresentar a natureza ou objetos externos à sala de aula para eles identificarem as formas. Na educação infantil, antes de mostrar no papel, é preciso associar essas figuras a coisas concretas e, de preferência, que estejam próximas das crianças e façam parte do cotidiano e da rotina delas — como portas, janelas e objetos diversos. Depois de vivenciar as formas a partir de contextos reais, apresentar figuras. “Veja, por exemplo, o sol, qual é a forma do sol?”, “A porta da nossa sala também tem um formato, você sabe o nome da forma da porta?”, “Vamos ver quais outras formas podemos encontrar em nossa sala de aula?”

Atividade 1	Transição 1
<p>Estrutura em tecido ou papelão com o gabarito das formas geométricas quadrado, círculo, triângulo e retângulo, com velcro colado no centro.</p> <p>Formas geométricas em tecido ou papelão com a outra parte do velcro colado do lado de trás da forma (neste caso as formas foram presas por fitas de cetim ao tecido para que não se perdessem).</p>	<p>Música: “O trenzinho das formas”.</p>
Atividade 2	Transição 2
<p>Cartolina com duas divisórias, na de cima um envelope com formas geométricas coloridas imantadas, embaixo um trenzinho com as mesmas cores das formas geométricas tendo</p>	<p>Tapete com formas geométricas coloridas, ou formas coloridas coladas em papel manilha.</p> <p>Blocos lógicos.</p>

ao centro o molde em branco daquela figura com um ímã.	
Atividade 3	
Formas geométricas em EVA ou papel cartolina colorido (melimelô), folhas de papel em branco ou com as silhuetas das figuras exemplificadas no desenvolvimento desta atividade.	

Atividade 1 – Identificação das formas

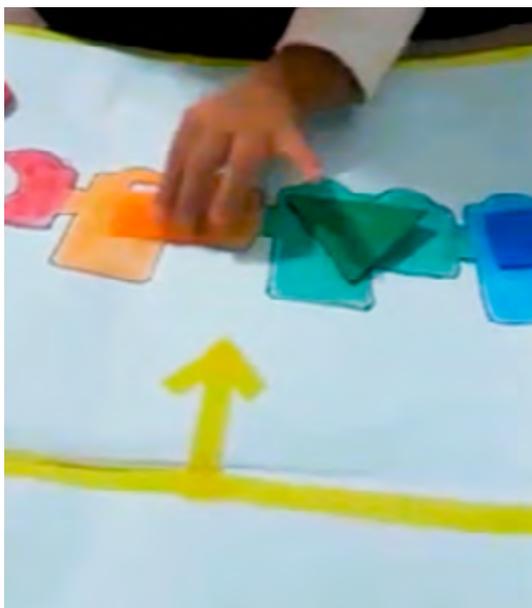
Desenvolvimento: o professor deverá distribuir individual ou coletivamente o material preparado, conforme seu critério, estimular os alunos a dizerem os nomes das formas geométricas que estão vendo nas figuras do material recebido e dar oportunidade à criança com DI pedindo que ela aponte uma das formas no seu material e perguntando o nome daquela forma. Se ela não conseguir o professor deve dizer o nome da forma e pedir que ela o repita. Orientá-los a encontrar dentro do bolsinho confeccionado na própria atividade a forma geométrica, e encaixar a figura retirada do bolsinho no local em que está o molde desta figura na própria atividade, e fazer a relação entre o gabarito desenhado e a figura da forma que ela retirou do bolsinho.



Transição: ouvir e cantar com eles a **Música das Formas**. Conversar com elas sobre o que foi entrando no trenzinho, ouvir a maneira como elas chamam as formas que viram no vídeo da música, nomear com elas de modo correto as formas que viram.

Atividade 2 – Relacionar forma e cores

Desenvolvimento: O professor deverá distribuir o material preparado formando alguns grupos com quatro alunos, entregar uma figura geométrica para cada aluno, estimular os alunos a dizerem os nomes das formas geométricas e das suas cores. Pedir que um aluno por vez pegue a figura e a coloque no trenzinho, atentando não apenas para a forma, mas também fazendo a relação da forma e cor de cada figura geométrica. A criança com DI não deve ser a última nem a primeira a colocar a sua figura, ela deverá observar a maneira como seus colegas estão realizando a atividade e então participar da atividade em grupo.



Transição: Twist com as formas. No tapete de formas geométricas, ou com as formas desenhadas no chão, orientar uma criança de cada vez a tomar uma posição. Por exemplo, pedir que a criança coloque os dois pés no retângulo azul, a mão direita no círculo vermelho e a mão esquerda no triângulo verde, e assim por diante, variando as posições para cada criança. Entregar as crianças blocos lógicos para que brinquem e montem figuras (cabeças com chapéu, robzinho, palhacinhos e assim por diante), pois na educação infantil é importante que o objeto de conhecimento seja percebido de maneira concreta, através da visão do tato e dos demais órgãos do sentido, para que haja uma apropriação concreta deste conhecimento.

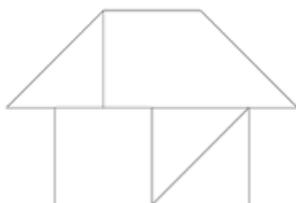
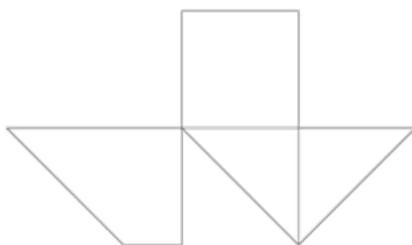
Atividade 3 – Criar com peças de figuras geométricas (meli-melô)

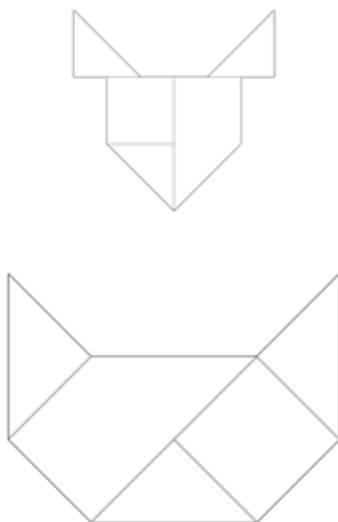


Desenvolvimento: existem muitos quebra-cabeças matemáticos que podemos usar com as crianças, dentre eles o meli-melô, que é um jogo matemático composto por cinco peças. O professor deverá montar uma imagem com as peças deste jogo,

colando-as na lousa inicialmente, para mostrar para as crianças algumas possibilidades.

Em seguida, o professor deverá distribuir as peças do meli-melô, recortadas em cartolina colorida, um jogo para cada criança, e pedir que elas montem suas próprias figuras utilizando suas peças do meli-melô. A composição das imagens poderá ser realizada com ou sem as silhuetas. Para a criança com DI, a sugestão é que ela comece trabalhando com as silhuetas e depois tente criar as suas próprias, conforme os modelos seguintes.





Objeto de conhecimento: vogais

Este conteúdo curricular é contemplado na BNCC no eixo Escuta, fala pensamento e imaginação (EI03EF09). Levanta hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea. Para trabalhá-lo de maneira lúdica sugerimos a seguintes atividades.

Habilidades cognitivas estimuladas: Atenção, percepção visual, raciocínio e linguagem.

Atividade em família: em um passeio em família, no parquinho ou outro lugar qualquer, pronunciar para a criança o nome de objetos ou animais presentes no local e dizer para ela, por exemplo, “areia começa com a vogal A” ou “o Imã da geladeira começa com a vogal I” e assim por diante. Aproveite as oportunidades!

Contextualização: introduzir a atividade cantando uma **música das vogais**.

Problematização: na roda de conversa o professor deverá perguntar se os alunos lembram se existe algum coleguinha dentro da sala que tem o nome iniciado pela vogal A. Fazer o mesmo com as outras vogais. Em seguida, o professor diz que vai fazer uma brincadeira de adivinhar e fala uma palavra bem esquisita sem as vogais. Ele pergunta então às crianças se elas entenderam. Depois ele fala a mesma palavra colocando as vogais e pergunta a elas se percebem alguma diferença, se agora elas entenderam melhor.

Atividade 1	Transição 1
Folha impressa (florzinha feita no programa Word), vogais em papel ou EVA coladas sobre tampinhas de garrafa.	Vídeo da música das vogais .
Atividade 2	Transição 2
Cartolina com uma divisória bem marcada com fita colorida no meio, uma seta apontando para a direita e cliques colados um abaixo do outro do lado direito, brinquedos de plástico cujos nomes se iniciam com as vogais (deverão estar fixados no brinquedo) dispostos de forma aleatória, colados do lado esquerdo desta cartolina, vogais imantadas de papel ou EVA soltas, guardadas em um envelope fixado à esquerda da cartolina. (Na foto a criança está comparando atividade	Boliche feito com cinco garrafas pet, nas quais estarão coladas as vogais.

tradicional em folha de papel com a atividade lúdica).	
Atividade 3	
Cartolina com vogais médias coladas na sequência. Abaixo destas, círculos com velcro; figuras de objetos diversos cujos nomes se iniciem com as vogais (estes devem estar escritos abaixo desta figura em letra bastão), na parte de trás destas figuras devem ser colados velcros para serem fixados na cartolina das vogais.	

Atividade 1 – Identificação das Vogais

Desenvolvimento: a professora deverá distribuir a cartolina com a florzinha das vogais e as tampinhas com as vogais para os alunos. Isso pode ser trabalhado coletivamente ou individualmente, a critério de cada professor; se pedirá que a criança encontre a tampinha com a vogal A e leve esta tampinha até a pétala da flor onde está a mesma vogal. Seguir os mesmos passos para cada uma das vogais.

Transição: Cantar com as crianças a música das vogais, fazendo com eles os movimentos para que internalizem este objeto de conhecimento. Sugestão: **Grupo TRII Vogais**. A professora pode apontar objetos na sala de aula cujos nomes se iniciem por vogais, pedir para os alunos falarem os nomes destes objetos enquanto ela os escreve na lousa, e em seguida a professora chama a atenção das crianças para as vogais iniciais nestes nomes.

Atividade 2 – Relacionar vogais iniciais

Desenvolvimento: a professora distribuirá o material, individual ou coletivo, a seu critério. Em seguida, deverá estimular os alunos a dizerem os nomes das figuras ou brinquedos colados na cartolina, explorar a palavra que os nomeia na lousa, observar para ver a primeira e a última letra; pedir que peguem uma vogal dentro

do envelope fixado na própria atividade e que alguém identifique a vogal retirada falando-a em voz alta; procurar na atividade a imagem ou o brinquedo cujo nome comece com aquela vogal e então fixar a letra no local correspondente, conforme imagem a seguir.



Transição: Brincar com as crianças de Boliche das vogais; deixar que elas explorem bastante as peças do jogo, procurando lembrá-las dos objetos que nomearam na atividade da sala de aula e que a professora escreveu na lousa.

Atividade 3 – Reconhecer, ler e relacionar vogais iniciais



Após distribuir o material, a professora deve pedir que as crianças leiam as vogais em voz alta. Em seguida, peça que elas separem as figuras e estimule-as a localizar entre várias uma figura cuja letra inicial seja a vogal A; depois fazer o mesmo com cada uma das vogais. Nesta primeira etapa a professora pode auxiliá-las e até mesmo fazer com elas. Nas demais etapas da atividade, deve-se dar a oportunidade de que elas realizem a atividade em grupos, uma criança de cada vez, sendo que a criança com DI também deverá participar após observar alguns colegas, pegando a figura e fixando-a no velcro abaixo da vogal escolhida por ela, procurando deixar que as crianças interajam entre si para se corrigirem durante a realização da atividade.

Objeto de conhecimento: números

A BNCC contempla este objeto de ensino no eixo Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações, na unidade temática Números, para a Educação Infantil. Para trabalhar este tema sugerem-se as seguintes atividades:

Habilidades cognitivas estimuladas: Percepção visual, raciocínio, atenção e linguagem.

Atividade em família: Fazer conjuntos de brinquedos pequenos e pedir para a criança contar quantos elementos há em cada conjunto.

Contextualização: Introduzir a atividade contando de forma criativa a história do “Pequeno 1”, de Ann e Paul Rand.

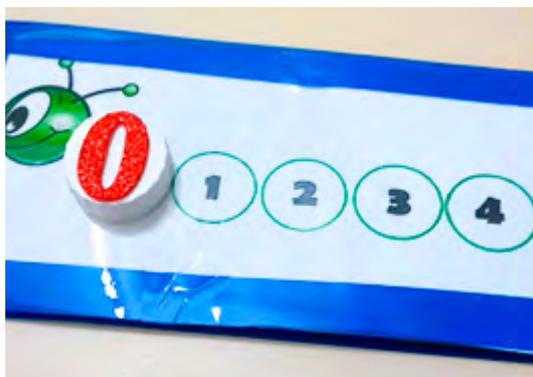
Problematização: Os números existem ao nosso redor em quase todos os lugares. Você sabe me dizer para que podemos usar os números? Como dica, sugiro perguntar a idade da criança. Levar a criança a pensar na utilidade dos números, por exemplo, no seu endereço, no documento do papai ou da mamãe, no preço

das coisas no mercado, o tamanho do calçado, dentre outros contextos do cotidiano na criança.

Atividade 1	Transição 1
<p>Figura impressa de centopeia com círculos contendo numerais de zero a cinco, números de zero a cinco colados em tampinhas de garrafa.</p>	<p>Amarelinha riscada ou pintada no chão.</p>
Atividade 2	Transição 2
<p>Êmbolos com números e tampinhas de garrafas de leite ou suco com números impressos ou cortados em papel, de 1 a 5. Uma estrutura de papelão ou outro material firme para colar os êmbolos (aqui foi utilizado papelão coberto com fita adesiva colorida). Conjuntos de figuras diversas em papel ou EVA nas quantidades indicadas pelos números coladas na estrutura (foram usados cortadores de papel e EVA).</p>	<p>Alunos, que serão contados.</p>
Atividade 3	
<p>Placa de papelão com um varal de barbante fixado nas extremidades apenas, números de zero a cinco colados em prendedores de roupa presos no varal da placa de papelão, seis vestidinhos de tecido ou de EVA, cada um com uma quantidade de botões (de zero a cinco botões), uma cestinha colada na placa de papelão (como se fosse um envelope) onde os vestidinhos deverão ser guardados.</p>	

Atividade 1 – Identificação dos números de um a cinco

Desenvolvimento: O professor deverá solicitar à criança que encontre a tampinha com um número de 0 a 5. Em seguida deve-se pedir para a criança procurar na centopeia o número que está na tampinha. Então será solicitado a ela que coloque a tampinha na centopeia na sequência em que os numerais aparecem.



Transição: Brincar de pular amarelinha fora de sala de aula, voltar para a sala cantando “um, dois, feijão com arroz, três, quatro, feijão no prato, cinco, seis falando inglês, sete e oito, comer biscoito, nove e dez comer pasteis”.

Atividade 2 – Contagem termo a termo

Desenvolvimento: o professor deve preparar com antecedência o material (o mesmo para todos). Distribuí-lo a todos os alunos em estações de ensino. Estimular os alunos a contarem as figuras mostrando os dedinhos. Apontar e falar os nomes dos números e pedir que mostrem a tampinha que tem o número. Pedir que rosqueiem a tampinha no êmbolo correto.



Transição: a professora deverá escolher um aluno para contar as meninas e os meninos e registrar esta quantidade na lousa ou em um painel próprio para isto. Pode-se também contar quantos alunos estão presentes, entre outras contagens possíveis em sala de aula. A professora deve sempre registrar o número referente à contagem realizada.

Atividade 3 – Relação número quantidade

Desenvolvimento: Após distribuir o material, a professora poderá solicitar à criança que escolha um vestidinho dentro da cestinha fixada na própria atividade. A criança deverá contar quantos botõezinhos há no vestidinho. Em seguida, o professor solicita à criança que encontre no varal o prendedor com o número correspondente à quantidade de botões naquele vestidinho e prenda o vestido neste prendedor no varal.



Objeto de conhecimento: nome próprio

Esse objeto de conhecimento é contemplado na BNCC no campo de experiência O Eu, O Outro e Nós. O nome próprio de uma criança marca sua identificação e, por isso, é tão valorizado por ela. É por esse motivo que este trabalho gera uma relação de identidade da criança com a escrita do seu nome. Sugerem-se para trabalhar este conteúdo curricular as seguintes atividades:

Habilidades cognitivas estimuladas: Atenção, percepção visual, memória raciocínio e linguagem.

Atividade em família: oferecer algum tipo de alimento pastoso para a criança em prato de vidro transparente colocado sobre um

papel, com o nome dela escrito com caneta piloto em letra bastão, e à medida que ela for comendo, pedir que diga a letra do nome que for aparecendo. Ao final dizer a ela que aquelas são as letras do nome dela.

Contextualização: o professor pode introduzir a atividade cantando com as crianças a música “**O meu nome eu vou falar**”.

Problematização: na roda de conversa, a professora pode perguntar: “Você sabe quem escolheu o seu nome?”, “E o que ele significa?”. Procurar o significado de alguns nomes na internet. É possível propor a seguinte inquietação: “Você já viu alguma galinha chamada Alice Barbosa Ferreira ou alguma cadeira com nome e sobrenome tipo Cadeira Borges de Campos? Só as pessoas têm sobrenome, não é? Você sabe para que servem os sobrenomes?” Assim, peça que a criança pesquise junto aos pais de onde vem cada um dos seus sobrenomes.

Atividade 1	Transição 1
<p>Panela grande, concha, pratos e talheres, as letras iniciais dos nomes das crianças em tamanho médio.</p>	<p>Crachá com os nomes das crianças.</p>
Atividade 2	Transição 2
<p>Refratário de vidro transparente, com suco de frutas colorido. Papel da mesma cor do suco com as letras do nome da criança dispostas de forma aleatória escritas em outra cor em papel da cor do suco, colocado embaixo do refratário; copo de vidro transparente; crachá com o nome do aluno.</p>	<p>Crachá com os nomes das crianças; alfabeto móvel Tampinhas de garrafa.</p>

Atividade 3

Foto da criança colada em um rolo de papel toalha; anéis feitos com fitas de papel com cada uma das letras dos nomes das crianças; crachá com o nome do aluno.

Atividade 1 – Identificação da letra inicial do nome

Desenvolvimento: Em uma panela bem grande, a professora pode fazer de conta que vai preparar uma sopa de letrinhas, acrescentando uma a uma as iniciais dos nomes de cada um dos alunos na sala, nomeando cada uma das letras e frisando (“agora vamos colocar o A da Anna”, por exemplo). Misturar bem as letras, fazer de conta que a panela está em um fogão, ligar os botões do fogão, e assim por diante. Em seguida, pode-se solicitar que uma das crianças vá à frente, retire da panela a letra inicial do seu nome e coloque em seu pratinho. Repetir o processo até que cada uma das crianças tenha participado da brincadeira. A criança com DI não deverá ser a primeira nem a última, é importante que ela veja outras crianças realizando a atividade para que possa realizar também, e fazê-lo com entendimento.



Transição: A professora pode cantar uma música ou realizar a chamadinha para a criança identificar o seu crachá (esta é uma prática rotineira da educação infantil).

Atividade 2 – Identificação de cada letra do nome

Desenvolvimento: a professora poderá colocar um refratário com água colorida sobre um papel com o nome de cada criança da sala escrito de maneira aleatória, sem seguir uma sequência, e convidar os alunos individualmente para irem com o seu crachá até a mesa onde estará o refratário. Os alunos deverão ser estimulados a procurar cada uma das letras de seu nome apontando-as no crachá. O aluno deve procurar por esta letra utilizando um copo de ponta cabeça colocado no refratário. Pedir a eles que digam o nome da letra que encontrarem.



Transição: Bingo do nome: a professora poderá ir sorteando letras aleatórias para que a criança as procure em seu crachá.

Sobre esta letra a criança colocará uma tampinha. A criança que encontrar primeiro todas as letras de seu primeiro nome é a vencedora do bingo.

Atividade 2 – Sequência das letras do nome próprio

Desenvolvimento: a professora distribuirá o material individualmente, juntamente com o crachá da criança. Em um rolo de papel toalha com a sua foto colada, a criança deverá ser orientada a montar seu nome com os anéis de papel com as letras na sequência correta, conforme a criança pode observar no crachá. Para esta atividade as orientações deverão ser individualizadas para cada uma das crianças e uma atenção maior deve ser dada à criança com DI. A atividade deve ser realizada quantas vezes forem necessárias até que as crianças adquiram o conhecimento da sequência das letras do seu primeiro nome.



Considerações finais

Esperamos que este material possa trazer aos profissionais da educação uma reflexão sobre o contexto e conceitos mais comuns da educação inclusiva, e que os exemplos aqui tratados na segunda parte da obra possam ter trazido a importância da realização de planejamento na proposição e aplicação das atividades. O direito da educação inclusiva, como vimos, é garantido pela lei, que estabelece o acesso à educação para todos, indiscriminadamente. Desde a Constituição (1988) até ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015) e, mais recentemente, na Política Nacional de Educação Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (2020).

Abordamos a questão da diferenciação entre a estimulação precoce e a estimulação necessária, e a partir da diferenciação entre elas apresentamos a estimulação no viés pedagógico, que objetiva auxiliar a criança ao fornecer estímulos necessários adaptados às suas necessidades. Ambas podem envolver a participação de profissionais de saúde, professores, pais ou cuidadores da criança. A partir dessa visão das duas abordagens, explicitamos, de forma breve, a caracterização da deficiência intelectual, que se apresenta em relação ao funcionamento intelectual com uma aprendizagem mais lenta e de forma diferente de uma criança com desenvolvimento típico.

Nessa condição, a criança possui limitações significativas nas habilidades intelectuais e adaptativas, além da dificuldade de expressão, raciocínio lógico, resolução de problemas e habilidades sociais, por exemplo. A estimulação necessária, como vimos, é um caminho para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sendo constituída de atividades que tragam estímulos adequados ao nível da criança. A estimulação necessária pode ser um excelente meio para engajar a criança no processo de aprendizagem.

As práticas de estimulação, como apresentadas nesse material, podem ser cada vez mais criativas ao utilizar materiais diversos, coloridos e diferentes estratégias de abordagem para proporcionar experiências diversificadas e adequadas que auxiliem no desenvolvimento da criança. A diversificação também incentivará a criança a ser criativa e a criar ou adaptar as próprias atividades. O importante para o sucesso das práticas de estimulação necessária é manter o interesse e a motivação da criança em alta na execução da atividade.

Ao término dessa obra, ressaltamos que a aplicação de práticas criativas para a estimulação das habilidades cognitivas, em ambiente inclusivo, valoriza a criança como indivíduo único, com suas habilidades e potencialidades, que podem ser desenvolvidas e, assim, tornar plena a vida da criança dentro de suas possibilidades.

Referências

- BOMBASSARO, M. C. **A roda na educação infantil: Aprendendo a Roda aprendendo a conversar.** 2010. 96f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. —Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial: Livro I/MEC/ Seesp.** Brasília, 1994.
- COSTA, R. C. G. F. **O estado do conhecimento sobre estimulação precoce no conjunto de teses e dissertações brasileiras no período entre 2000 e 2011.** 123f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação Setor de Educação. Curitiba/PR, 2013.
- GAT. Grupo de Atención Temprana. **Libro blanco de la atención temprana.** Documento 55/2000. Madrid: Real Patronato de revención y de Atención a Personas com Minusvalía. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2000.

- LIMA, R.F. 2005. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciência & Cognição**, 6(1):113-122.
- OLIVEIRA, Z.R. **Educação infantil**: fundamentos e métodos. 2ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 2005.
- MORAES, M.C. **Educação criativa e inovação**. Campinas: Papirus, 2007.
- PIAGET, J. **O desenvolvimento do pensamento**: equilíbrio das estruturas cognitivas. Lisboa: Dom Quixote, 1977.
- PRAIS, J. L. S. **Das intenções à formação docente para a inclusão**: contribuições do Desenho Universal para a Aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.
- RIBEIRO, J. et al. A clínica de Fisioterapia como contexto de desenvolvimento infantil: levantamento bibliográfico e discussão conceitual. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 19, n. 4, p. 41-48, out./dez. 2006.
- SANTOS, J. B DOS. Intervenção Essencial em crianças com síndrome de Down, em busca de uma independência com base nas aptidões individuais. in **FIEP BULLETIN** - Volume 84- Special Edition - ARTICLE I - 2014
- UEHARA, E.; LANDEIRA-FERNANDEZA, J. 2010. Um panorama sobre o desenvolvimento da memória de trabalho e seus prejuízos no aprendizado escolar. **Ciências & Cognição**, 15(2):31-41.
- VAUGHN, S.; SCHUMM, J.; ARGUELLES, M. E. The ABCDEs of co-teaching. **Teaching Exceptional Children**, v. 30, n. 2, p. 4-10, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

WARSCHAUER, C. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Paz e Terra, 1993.

ZABALZA, M.A. **Qualidade em educação infantil**. 1° edição. Porto Alegre, RS: Editora Artmed, 1998.

Sobre as autoras

Valéria Alves Estevam Magaieski é mestre em Educação (2021) pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). É também especializada em Educação Especial Inclusiva (2011) e graduada em Letras (1995) e Pedagogia (2000). Tem experiência de duas décadas na área.

Betania Jacob Stange Lopes é doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestre em educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É especialista em Supervisão Escolar pelo Unasp e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letra de Mandaguari (Fafiman). Tem experiência na educação básica, com ênfase em coordenação pedagógica de unidades educativas da Rede Adventista de Educação no Brasil (1982-2006). No Unasp, foi coordenadora do curso de Pedagogia (2007-2017) do campus de Engenheiro Coelho e assessora pedagógica do ensino superior (2017-2018). Também foi professora do Mestrado Profissional em Educação (2016-2022). Atualmente, atua como assessora pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Engenheiro Coelho.

Silvia Cristina de Oliveira Quadros é doutora em Letras pela Universidade de São Paulo e cursou pós-doutorado na mesma instituição. Tem MBA em Gestão Estratégica também

na USP, campus Ribeirão Preto. Possui especialização em Liderança, Gestão, Resultados e Engajamento na Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Foi diretora acadêmica e coordenadora do curso de Letras no Centro Universitário Modulo (UNIMODULO). No Unasp, atuou como Assessora Pedagógica, Diretora Acadêmica e Pró-reitora de Graduação. Atualmente, é docente do curso de Pedagogia no campus São Paulo e coordena o Mestrado Profissional em Educação, no campus Engenheiro Coelho.



Primeira edição, dezembro de 2024.

Impresso no Brasil.

Você tem a liberdade de compartilhar, copiar, distribuir e transmitir esta obra, desde que cite o autor e não faça uso comercial.

www.editorasabercriativo.com.br

regina@editorasabercriativo.com.br

fb.com/sabercriativo

instagram.com/@sabercriativo