

A LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN



PLAY-BASED LEARNING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION AS A STRATEGY FOR THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME

MARIA DO CARMO BORGES FREIRE

Graduação em Pedagogia pela Faculdade Sumaré (2015); Professora de Educação Infantil no CEI Ver. João Carlos Fairbanks

RESUMO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e desempenha papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, especialmente quando pautada em práticas pedagógicas inclusivas que respeitem as diferenças individuais. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil, discutindo aspectos relacionados ao desenvolvimento infantil, às características da síndrome e às possibilidades pedagógicas favorecidas pelas brincadeiras e interações. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em produções científicas, legislação educacional e documentos normativos que orientam a Educação Infantil e a Educação Inclusiva no Brasil. A análise evidencia que as experiências lúdicas favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, emocional e social das crianças com Síndrome de Down, ampliando sua participação nas atividades escolares e fortalecendo processos de aprendizagem significativos. Portanto, a ludicidade, quando planejada de forma intencional e articulada às práticas inclusivas, constitui importante estratégia pedagógica para promover o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação da criança, reafirmando o compromisso da escola com uma educação democrática, equitativa e de qualidade.

Palavras-chave: Educação Infantil; Síndrome de Down; Ludicidade.

ABSTRACT

Early Childhood Education constitutes the first stage of Basic Education and plays a fundamental role in a child's holistic development, especially when grounded in inclusive pedagogical practices that respect individual differences. In this context, this study aims to analyze the contributions of play-based activities

to the development of children with Down syndrome within Early Childhood Education, discussing aspects related to child development, the characteristics of the syndrome, and the pedagogical possibilities fostered by play and social interactions. This is a qualitative study conducted through a literature review based on scientific publications, educational legislation, and normative documents guiding Early Childhood Education and inclusive education in Brazil. The analysis reveals that play-based experiences foster the cognitive, motor, linguistic, emotional, and social development of children with Down syndrome, enhancing their participation in school activities and strengthening meaningful learning processes. Therefore, play—when intentionally planned and integrated with inclusive practices—serves as a vital pedagogical strategy for promoting the child's holistic development, autonomy, and participation, reaffirming the school's commitment to democratic, equitable, and high-quality education.

Keywords: Early Childhood Education; Down syndrome; Play-based activities.

INTRODUÇÃO

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva representa um dos maiores desafios contemporâneos das políticas educacionais e das práticas pedagógicas desenvolvidas nas instituições escolares. Na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, esse compromisso torna-se ainda mais relevante, pois é nesse período que são estabelecidas as bases do desenvolvimento cognitivo, motor, social, emocional e linguístico da criança (OLIVEIRA, 2020).

Entre os diversos grupos atendidos pelas políticas de inclusão, destacam-se as crianças com Síndrome de Down, que apresentam características específicas de desenvolvimento e demandam práticas pedagógicas capazes de respeitar seus ritmos de aprendizagem, valorizando suas potencialidades e assegurando oportunidades efetivas de participação nas experiências escolares. Nesse contexto, a ludicidade assume papel de destaque, uma vez que brincar e interagir constituem elementos essenciais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento integral na infância (VOIVODIC, 2020).

Este estudo tem como objetivo analisar as contribuições da ludicidade para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down na Educação Infantil, discutindo os fundamentos históricos e legais dessa etapa de ensino, as características da síndrome, os principais aspectos do desenvolvimento infantil e as possibilidades pedagógicas que favorecem práticas educacionais inclusivas.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos, legislação educacional e documentos oficiais que tratam da Educação Infantil, da Educação Inclusiva e da Síndrome de Down.

Para alcançar esse objetivo, o texto inicia apresentando uma contextualização histórica da Educação Infantil no Brasil e a evolução das políticas públicas voltadas à infância. Em seguida, aborda a Síndrome de Down sob a perspectiva genética, do desenvolvimento infantil e das práticas educacionais inclusivas. Posteriormente, discute a importância da ludicidade como estratégia pedagógica,

relacionando-a aos princípios da Base Nacional Comum Curricular e à promoção da aprendizagem significativa na Educação Infantil.

Ao integrar esses diferentes referenciais, busca-se evidenciar que o brincar constitui elemento estruturante das práticas pedagógicas inclusivas, favorecendo o desenvolvimento integral, a autonomia e a participação das crianças com Síndrome de Down nos diferentes contextos educacionais.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Infantil ocupa atualmente uma posição estratégica no sistema educacional brasileiro, sendo reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica e como um direito fundamental da criança. Entretanto, essa compreensão é resultado de um longo processo histórico marcado por mudanças sociais, culturais, políticas e educacionais que transformaram profundamente a forma como a infância passou a ser compreendida pela sociedade (BARRETO, 2016).

Durante muitos séculos, a criança não era percebida como um sujeito dotado de necessidades específicas e a ideia predominante era de que a infância constituía apenas uma fase transitória para a vida adulta, não havendo distinções significativas entre o universo infantil e o adulto. Em consequência, as práticas de cuidado e educação não consideravam as particularidades do desenvolvimento infantil, limitando-se à preparação precoce para a vida produtiva (FREITAS, 2020).

A partir dos séculos XVIII e XIX, impulsionadas pelas transformações econômicas e sociais decorrentes da Revolução Industrial, novas demandas passaram a surgir. A crescente participação feminina no mercado de trabalho alterou a organização familiar e evidenciou a necessidade de espaços destinados ao atendimento das crianças durante a jornada laboral dos pais. Nesse contexto, foram criadas instituições voltadas inicialmente ao acolhimento infantil, cujo objetivo principal era garantir proteção, alimentação, higiene e segurança. Embora essas instituições possuissem caráter predominantemente assistencial, representaram um importante marco para o desenvolvimento das políticas destinadas à infância (BUJES, 2021).

No Brasil, as primeiras iniciativas voltadas ao atendimento institucionalizado das crianças ocorreram ainda no final do século XIX, com a criação do Instituto de Proteção e Assistência à Infância, em 1899, no Rio de Janeiro. Nesse período, a preocupação central concentrava-se na preservação da saúde infantil e na redução dos índices de mortalidade, sendo a dimensão pedagógica pouco explorada (GUSMAN; TORRE, 2023).

Ao longo do século XX, especialmente a partir das décadas de 1960 e 1970, o crescimento urbano, a intensificação da participação feminina no mercado de trabalho e os movimentos sociais em defesa dos direitos das mulheres contribuíram para ampliar o debate sobre a oferta de creches e pré-escolas. Nesse período, muitas creches comunitárias surgiram como alternativa à ausência de políticas públicas suficientemente abrangentes, embora frequentemente apresentassem limitações estruturais e pedagógicas (DALBEN, 2022).

A redemocratização brasileira representou um importante avanço na consolidação dos direitos das crianças. A Constituição Federal de 1988 conferiu à Educação Infantil o status de direito social, estabelecendo o dever do Estado de garantir atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até cinco anos de idade. A partir desse marco constitucional, a educação deixou de ser compreendida apenas como assistência social, passando a integrar efetivamente as políticas públicas educacionais (KOZMA, 2019).

Na sequência, a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) fortaleceu a proteção integral da infância ao reconhecer crianças e adolescentes como sujeitos de direitos. O Estatuto reafirma princípios como dignidade, respeito, liberdade e prioridade absoluta, assegurando o acesso à educação em condições de igualdade e orientando a formulação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento integral da criança (MENDES, 2017).

Outro importante avanço ocorreu com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que incorporou definitivamente a Educação Infantil à Educação Básica. A legislação estabelece que essa etapa tem como finalidade promover o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e emocional, em complementação à ação da família e da comunidade. A LDB também organiza essa etapa em duas modalidades: creches, destinadas às crianças de zero a três anos, e pré-escolas, voltadas às crianças de quatro e cinco anos (MILLS, 2021).

Posteriormente, importantes documentos normativos ampliaram a compreensão sobre a função pedagógica da Educação Infantil. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), publicadas em 2009, consolidaram a concepção da criança como sujeito histórico, social e de direitos, reconhecendo-a como protagonista de seu processo de desenvolvimento. As Diretrizes também estabeleceram que educar e cuidar constituem ações inseparáveis, orientando a organização das práticas pedagógicas nas instituições de Educação Infantil (FREITAS, 2020).

Em 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprofundou essa perspectiva ao definir direitos de aprendizagem e desenvolvimento para todas as crianças brasileiras. O documento organiza o currículo da Educação Infantil em cinco campos de experiências, fundamentados nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes do trabalho pedagógico. Dessa forma, o brincar deixa de ser compreendido apenas como momento recreativo, assumindo papel essencial na construção do conhecimento, no desenvolvimento da autonomia, da linguagem, da criatividade e das relações sociais (SILVA; VIEIRA, 2018).

Nesse cenário, o professor da Educação Infantil desempenha função essencial na organização de ambientes educativos que favoreçam experiências significativas de aprendizagem. Sua atuação exige sólida formação pedagógica, planejamento intencional, observação contínua do desenvolvimento infantil e capacidade de promover práticas inclusivas, respeitando os diferentes ritmos, interesses e necessidades das crianças. Mais do que transmitir conhecimentos, cabe ao docente criar oportunidades para que a criança explore, investigue, interaja e construa aprendizagens em contextos ricos de experiências (OLIVEIRA, 2020).

Atualmente, compreende-se que a Educação Infantil exerce papel decisivo na formação humana, contribuindo para o desenvolvimento cognitivo, emocional, físico, social e cultural das crianças. As pesquisas na área evidenciam que experiências educativas de qualidade nos primeiros anos de vida repercutem positivamente ao longo de toda a trajetória escolar e favorecem a construção da cidadania, da autonomia e das competências necessárias para a participação ativa na sociedade. Assim, a Educação Infantil consolida-se como um direito fundamental, cuja efetivação depende da articulação entre políticas públicas, instituições educacionais, profissionais da educação, famílias e comunidade (VOIVODIC, 2020).

DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Embora pessoas com Síndrome de Down compartilhem uma mesma condição genética, não existe um padrão único de desenvolvimento. Cada criança apresenta características próprias, influenciadas pela interação entre fatores biológicos, ambientais, familiares, educacionais e sociais. Dessa forma, o desenvolvimento infantil não depende exclusivamente da alteração cromossômica, mas também da qualidade das experiências oferecidas desde os primeiros anos de vida (CASTILHO, 2018).

A literatura especializada demonstra que crianças com Síndrome de Down podem apresentar um ritmo de desenvolvimento diferente daquele observado em crianças sem a síndrome, especialmente nos aspectos motores, cognitivos, linguísticos e socioemocionais. Entretanto, essas diferenças não impedem a aquisição de novas habilidades, mas indicam a necessidade de estratégias pedagógicas, terapêuticas e familiares que respeitem o tempo e as características individuais de cada criança (BUJES, 2021).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da mediação realizada por adultos e por pares mais experientes. Assim, as potencialidades da criança não devem ser avaliadas apenas a partir do que ela realiza de forma independente, mas também considerando aquilo que pode alcançar mediante apoio adequado. Essa compreensão reforça a importância de ambientes educativos ricos em experiências, estímulos e oportunidades de participação (GUSMAN; TORRE, 2023).

Entre as áreas mais influenciadas pela Síndrome de Down destaca-se o desenvolvimento motor. A hipotonia muscular e a maior flexibilidade ligamentar podem retardar a aquisição de habilidades como sustentar a cabeça, sentar-se, engatinhar, andar, correr e realizar movimentos que exigem coordenação motora fina. Esses aspectos podem interferir na exploração do ambiente e, conseqüentemente, influenciar outras dimensões do desenvolvimento infantil (BARRETO, 2016).

O desenvolvimento motor, entretanto, não deve ser analisado isoladamente. As diferentes áreas do desenvolvimento humano encontram-se inter-relacionadas, de modo que avanços na motricidade favorecem novas experiências de exploração, comunicação, interação social e aprendizagem. Quanto maior a possibilidade de manipular objetos, deslocar-se pelos espaços e participar das atividades cotidianas, maiores tendem a ser as oportunidades de construção do conhecimento (VOIVODIC, 2020).

No campo cognitivo, observa-se ampla variabilidade entre as pessoas com Síndrome de Down. Algumas habilidades podem demandar maior tempo para consolidação, especialmente aquelas relacionadas à memória de curto prazo, ao planejamento de ações, à resolução de problemas e ao raciocínio abstrato. Em contrapartida, muitas crianças demonstram bom desempenho em tarefas que envolvem aprendizagem visual, repetição de rotinas, reconhecimento de padrões e interação social, características que podem ser exploradas pedagogicamente (CUNNINGHAM, 2020).

A terminologia atualmente adotada para descrever as alterações cognitivas associadas à Síndrome de Down é deficiência intelectual, conforme os sistemas internacionais de classificação. Entretanto, essa condição não determina, por si só, os limites da aprendizagem. O desenvolvimento intelectual é influenciado pela estimulação precoce, pela qualidade das experiências educacionais, pelas oportunidades de participação social e pelo acesso aos apoios necessários ao longo da vida (GUSMAN; TORRE, 2023).

A linguagem constitui outra dimensão importante do desenvolvimento. Muitas crianças com Síndrome de Down apresentam diferença entre a capacidade de compreender a linguagem e a habilidade de expressá-la oralmente. Em geral, a compreensão costuma desenvolver-se antes da linguagem expressiva, enquanto aspectos relacionados à articulação da fala, ao vocabulário e à organização das estruturas gramaticais podem demandar maior tempo de aquisição (KOZMA, 2019).

Essas características não significam ausência de intenção comunicativa. Pelo contrário, crianças com Síndrome de Down demonstram interesse em interagir, comunicar desejos, compartilhar experiências e participar das relações sociais desde muito cedo. Dessa forma, é fundamental que família e escola utilizem diferentes recursos de comunicação, ampliem as oportunidades de diálogo e favoreçam situações significativas de interação durante as atividades diárias (CUNNINGHAM, 2020).

O brincar também desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil. As brincadeiras possibilitam a construção de conhecimentos, a ampliação da imaginação, o desenvolvimento da linguagem, da autonomia e das habilidades sociais. Crianças com Síndrome de Down percorrem as mesmas etapas do brincar observadas nas demais crianças, embora algumas atividades possam exigir maior tempo de exploração devido às características motoras e cognitivas individuais (MILLS, 2021).

Na Educação Infantil, as experiências lúdicas assumem papel ainda mais relevante, pois constituem um dos eixos estruturantes previstos pela Base Nacional Comum Curricular. Por meio das brincadeiras, das interações e da exploração do ambiente, a criança amplia suas capacidades cognitivas, motoras, afetivas e sociais, construindo aprendizagens significativas em um contexto de participação ativa (PIMENTEL, 2020).

Assim, compreender o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down implica reconhecer suas necessidades específicas sem desconsiderar suas potencialidades. O foco das intervenções deve concentrar-se na criação de oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo individual e valorizando as capacidades de cada criança (CUNNINGHAM, 2020).

A compreensão das características do desenvolvimento infantil permite reconhecer que as diferenças observadas não constituem barreiras intransponíveis à aprendizagem. Ao contrário,

representam elementos que orientam o planejamento de práticas pedagógicas capazes de respeitar os diferentes ritmos de aprendizagem e promover a participação efetiva da criança na Educação Infantil (MILLS, 2021).

O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down resulta da interação entre fatores biológicos, familiares, educacionais e sociais. Nesse processo, a família representa o primeiro contexto de aprendizagem, sendo responsável pelas experiências iniciais de cuidado, comunicação, afeto e convivência que influenciam significativamente o desenvolvimento infantil (SCHWARTZMAN, 2023).

Nos primeiros anos de vida, as relações estabelecidas entre a criança e seus familiares favorecem a construção dos vínculos afetivos, da autonomia, da linguagem e das habilidades sociais. Quando essas interações são acompanhadas por práticas de estimulação adequadas e por um ambiente acolhedor, ampliam-se as oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (VOIVODIC, 2020).

A escola constitui outro espaço fundamental nesse processo. Sua função vai além da transmissão de conhecimentos acadêmicos, envolvendo a promoção da participação, da convivência, da autonomia e da construção da cidadania. Na perspectiva da educação inclusiva, a criança com Síndrome de Down deve participar das atividades escolares junto aos seus colegas, tendo acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem, com os apoios necessários para atender às suas necessidades individuais (PUESCHEL, 2021).

A Educação Infantil possui papel especialmente relevante, pois é nesse período que ocorre intenso desenvolvimento cerebral, favorecido pela elevada plasticidade neural característica dos primeiros anos de vida. As experiências oferecidas nesse momento influenciam diretamente o desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor, emocional e social da criança, tornando imprescindível a oferta de ambientes ricos em interações, brincadeiras e situações de aprendizagem (SCHWARTZMAN, 2023).

Nesse contexto, a intervenção precoce constitui importante estratégia para potencializar o desenvolvimento infantil. O acompanhamento por equipes multiprofissionais, envolvendo áreas como Fisioterapia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional, Psicologia, Pedagogia e Medicina, possibilita a identificação precoce das necessidades da criança e o planejamento de intervenções articuladas com a família e a escola (MILLS, 2021).

Entretanto, os atendimentos especializados não substituem a escolarização em ambientes inclusivos. Pelo contrário, devem atuar de forma complementar, contribuindo para que a criança participe plenamente das experiências vivenciadas na Educação Infantil. A comunicação permanente entre profissionais da saúde, professores e familiares favorece a definição de objetivos comuns e amplia as possibilidades de desenvolvimento (PIMENTEL, 2020).

No ambiente escolar, torna-se necessário organizar práticas pedagógicas flexíveis, capazes de contemplar as diferenças individuais presentes em qualquer turma. Estratégias fundamentadas no Desenho Universal para a Aprendizagem favorecem a participação de todas as crianças ao oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades de expressão das aprendizagens e variadas formas de engajamento nas atividades propostas (PUESCHEL, 2021).

A organização do trabalho pedagógico deve priorizar experiências significativas, considerando os interesses, conhecimentos prévios e ritmo de aprendizagem da criança. Atividades lúdicas, jogos, músicas, contação de histórias, experiências sensoriais, exploração de materiais concretos e propostas colaborativas favorecem o desenvolvimento da linguagem, da motricidade, do raciocínio e das habilidades sociais (SCHWARTZMAN, 2023).

Além disso, a mediação realizada pelo professor desempenha papel decisivo na construção da aprendizagem. Cabe ao docente observar continuamente o desenvolvimento da criança, identificar potencialidades, propor desafios compatíveis com suas possibilidades e oferecer os apoios necessários para que ela avance progressivamente em seu processo de aprendizagem (MENDES, 2017).

Outro aspecto essencial refere-se à parceria entre escola e família. A troca constante de informações permite acompanhar os avanços da criança, identificar necessidades emergentes e construir estratégias educativas coerentes entre os diferentes contextos de desenvolvimento. Quando família e escola atuam de forma colaborativa, aumentam significativamente as oportunidades de aprendizagem, participação e autonomia (LAURENT, 2021).

A perspectiva contemporânea da educação inclusiva compreende que a inclusão não depende exclusivamente da adaptação da criança ao ambiente escolar, mas da capacidade da própria escola de reorganizar suas práticas para acolher a diversidade humana. Assim, a criança com Síndrome de Down deve ser reconhecida como sujeito de direitos, protagonista de sua aprendizagem e participante ativa da vida escolar (GUJARRO, 2020).

Dessa forma, a Educação Infantil representa um período privilegiado para promover experiências capazes de favorecer o desenvolvimento integral da criança com Síndrome de Down, respeitando suas características individuais e garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem, convivência e participação social (DALBEN, 2022).

O BRINCAR E A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

O brincar constitui uma das experiências mais significativas da infância e desempenha papel essencial no desenvolvimento integral da criança. Por meio das brincadeiras, a criança explora o ambiente, estabelece relações sociais, desenvolve a linguagem, amplia suas capacidades cognitivas, exercita habilidades motoras e constrói conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo. Independentemente da presença de deficiência, a ludicidade representa uma linguagem própria da infância e um importante meio de aprendizagem (SCHWARTZMAN, 2023).

Na Educação Infantil, as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas, conforme estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular. Nessa perspectiva, o brincar deixa de ser compreendido apenas como momento recreativo e passa a assumir função educativa, favorecendo a construção de experiências que promovem o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e físico das crianças (CASTILHO, 2018).

A Base Nacional Comum Curricular organiza o trabalho pedagógico na Educação Infantil em cinco Campos de Experiência: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Esses campos articulam diferentes dimensões do desenvolvimento infantil e orientam a construção de experiências que favorecem a aprendizagem por meio das interações e das brincadeiras (CUNNINGHAM, 2020).

No contexto da educação inclusiva, essa organização curricular contribui para que crianças com Síndrome de Down participem ativamente das propostas pedagógicas, explorando suas potencialidades em situações significativas e compartilhadas, respeitando seus ritmos de aprendizagem e garantindo o acesso aos direitos de aprendizagem previstos para toda a Educação Infantil (BATISTA, 2020).

Para crianças com Síndrome de Down, as atividades lúdicas apresentam importância ainda maior, pois criam oportunidades de participação ativa, exploração do ambiente, comunicação e resolução de desafios de maneira prazerosa. Durante as brincadeiras, diferentes habilidades são estimuladas simultaneamente, permitindo que a criança desenvolva competências motoras, cognitivas, linguísticas e sociais em situações significativas de aprendizagem (LAURENT, 2021).

Sob a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas com outras pessoas. As brincadeiras favorecem essas interações ao permitir que a criança observe, imite, compartilhe experiências, negocie regras e construa novos conhecimentos com o apoio de colegas e adultos. Nesse processo, a mediação realizada pelo professor possibilita que a criança avance para níveis cada vez mais complexos de aprendizagem, respeitando seu ritmo de desenvolvimento e valorizando suas potencialidades (MANTOAN, 2015).

As experiências lúdicas também favorecem o desenvolvimento das funções executivas, como atenção, memória de trabalho, planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva, habilidades fundamentais para o processo de aprendizagem. Em crianças com Síndrome de Down, essas capacidades podem exigir maior tempo de consolidação, tornando ainda mais importante a utilização de propostas diversificadas, contextualizadas e motivadoras (MILLS, 2021).

O planejamento das atividades deve considerar as características individuais de cada criança, evitando práticas padronizadas ou excessivamente simplificadas. A aprendizagem ocorre de forma mais significativa quando os materiais utilizados despertam interesse, possibilitam manipulação concreta, incentivam a exploração sensorial e favorecem a participação ativa dos estudantes (MENDES, 2017).

Entre as estratégias pedagógicas mais eficazes destacam-se jogos de construção, brincadeiras simbólicas, contação de histórias, dramatizações, músicas, circuitos motores, atividades sensoriais, experiências com materiais concretos e jogos cooperativos. Essas propostas ampliam as oportunidades de interação entre as crianças, fortalecem vínculos sociais e favorecem a aprendizagem em diferentes áreas do desenvolvimento (MANTOAN, 2015).

No desenvolvimento da atenção, o professor pode organizar atividades curtas, claras e progressivamente mais complexas, utilizando instruções objetivas, recursos visuais, demonstrações

práticas e rotinas previsíveis. A utilização de materiais concretos, imagens, objetos reais e jogos contribui para manter o interesse da criança durante as atividades propostas (LAURENT, 2021).

Em relação à memória, experiências contextualizadas e repetidas em diferentes situações favorecem a consolidação das aprendizagens. Situações do cotidiano escolar, como organização da rotina, identificação de objetos, jogos de associação, músicas, histórias e atividades práticas permitem que os conhecimentos sejam retomados continuamente, fortalecendo a aprendizagem de maneira natural (FREITAS, 2020).

As habilidades motoras também podem ser estimuladas por meio de atividades lúdicas que envolvam deslocamentos, equilíbrio, coordenação ampla e fina, manipulação de objetos, encaixes, pintura, modelagem, recorte, jogos corporais e brincadeiras tradicionais. Essas experiências favorecem não apenas o desenvolvimento físico, mas também a autonomia e a participação nas atividades escolares (OLIVEIRA, 2020).

No campo da linguagem, o brincar oferece inúmeras possibilidades para ampliar o vocabulário, estimular a comunicação oral, favorecer a compreensão de diferentes gêneros discursivos e incentivar a interação entre as crianças. Jogos simbólicos, faz de conta, rodas de conversa, dramatizações e leitura compartilhada constituem importantes recursos para o desenvolvimento da comunicação (PUESCHEL, 2021).

As atividades relacionadas ao pensamento matemático também podem ser desenvolvidas de maneira lúdica, utilizando situações presentes no cotidiano infantil. Classificações, agrupamentos, sequências, comparação de quantidades, jogos de tabuleiro, construção de padrões, exploração de formas geométricas, noções espaciais e temporais possibilitam a construção gradual dos conceitos matemáticos por meio da experimentação concreta (SCHWARTZMAN, 2023).

Na perspectiva da educação inclusiva, o planejamento pedagógico deve ser organizado considerando toda a diversidade presente na turma. Os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem contribuem para a elaboração de propostas que ofereçam diferentes formas de acesso aos conteúdos, múltiplas possibilidades de participação e variadas maneiras de demonstrar as aprendizagens, beneficiando todos os estudantes, com ou sem deficiência (PIMENTEL, 2020).

Nesse contexto, o professor atua como mediador do processo educativo, observando continuamente as necessidades da criança, identificando potencialidades, ajustando estratégias e promovendo desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento. A avaliação também assume caráter processual, acompanhando a evolução individual e valorizando os avanços alcançados ao longo da trajetória escolar (SILVA; VIEIRA, 2018).

O Atendimento Educacional Especializado constitui importante suporte para o desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, atuando de forma complementar à escolarização realizada na classe comum. Sua finalidade consiste em identificar barreiras à aprendizagem, disponibilizar recursos de acessibilidade e colaborar com o planejamento pedagógico, fortalecendo a participação da criança nas atividades escolares (BATISTA, 2020).

Além da atuação da escola, a parceria entre professores, família e equipe multiprofissional amplia significativamente as possibilidades de desenvolvimento. A troca de informações entre esses diferentes contextos favorece a construção de estratégias coerentes, possibilitando que as experiências vivenciadas na escola sejam fortalecidas também no ambiente familiar (PIMENTEL, 2020).

Assim, o brincar configura-se como uma prática pedagógica intencional que concretiza os princípios da Educação Infantil e da educação inclusiva, favorecendo o desenvolvimento integral, a participação, a aprendizagem e a construção de relações sociais significativas pelas crianças com Síndrome de Down. Nessa perspectiva, a ludicidade deixa de ser compreendida apenas como recurso metodológico e passa a constituir elemento estruturante do currículo, possibilitando que todas as crianças tenham assegurado o direito de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades em ambientes educativos inclusivos (PUESCHEL, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo possibilitou compreender que a ludicidade constitui um dos principais elementos estruturantes das práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil, assumindo papel ainda mais relevante quando direcionada ao atendimento de crianças com Síndrome de Down. A análise da literatura permitiu responder ao problema proposto ao demonstrar que experiências lúdicas planejadas de forma intencional favorecem o desenvolvimento cognitivo, motor, linguístico, emocional e social dessas crianças, ampliando suas possibilidades de aprendizagem, participação e autonomia no contexto escolar.

Ao longo da discussão, verificou-se que a compreensão contemporânea acerca da Síndrome de Down ultrapassa concepções centradas exclusivamente nas limitações biológicas, reconhecendo que o desenvolvimento infantil resulta da interação entre fatores genéticos, ambientais, familiares, educacionais e sociais. Nessa perspectiva, o acesso a práticas pedagógicas inclusivas desde a Educação Infantil, associado ao trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional, contribui significativamente para a potencialização das capacidades individuais e para a efetivação do direito à educação de qualidade.

Além disso, foi possível evidenciar que a Base Nacional Comum Curricular fortalece essa perspectiva ao reconhecer as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes da Educação Infantil, atribuindo à ludicidade papel central na construção das aprendizagens. Assim, o brincar deixa de ser compreendido apenas como atividade recreativa e passa a constituir uma prática pedagógica intencional, capaz de promover experiências significativas que respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem e favorecem a inclusão escolar.

Portanto, a construção de uma Educação Infantil verdadeiramente inclusiva depende da organização de práticas pedagógicas fundamentadas no respeito à diversidade, no planejamento intencional e na valorização das potencialidades de cada criança. Espera-se que as reflexões apresentadas contribuam para o fortalecimento das discussões sobre educação inclusiva e para a

ampliação de práticas pedagógicas que assegurem às crianças com Síndrome de Down condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento integral, reafirmando o papel social da escola na construção de uma educação equitativa e comprometida com os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, A. M. R. F. **Proposta Pedagógica e Currículo em Educação Infantil**: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise. Secretaria de Educação Fundamental. MEC/SEF/DPEF/COEDI, 2016.
- BATISTA, C. A. A escola comum diante da Síndrome de Down. In: **Atendimento Educacional Especializado**. São Paulo: MEC/SEESP, 2020.
- BUJES, M. I. E. **Escola Infantil**: Pra que te quero? (livro: Educação Infantil pra que te quero? CRAIDY E KAERCHER). Porto Alegre: Artmed, 2021.
- CARVALHO, S. P. **Aspectos Sócios Históricos, Políticos e Filosófico da Educação Especial**. Universidade do Estado do Mato Grosso. Sinop: UNEMAT, 2020.
- CASTILHO, E. W. V. **Direito à igualdade e à diversidade**: Condições de Cidadania. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, v.02, 2018.
- CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down**: uma introdução para pais e cuidadores. 3ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2020.
- DALBEN, M. **A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola**. Rev. TRINO. São Paulo: Escola da Vila, 2022.
- FREITAS, C. S. C. **Interação Social entre pares**: a importância do brincar para a inclusão escolar da criança com Síndrome de Down. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2020.
- GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. In: **Ensaios pedagógicos – construindo escolas inclusivas**. Brasília: MEC/SEESP, 2020.
- GUSMAN, S.; TORRE, C. A. Fisioterapia na Síndrome de Down. In: **Síndrome de Down**. São Paulo: Memmon, 2023.
- KOZMA, C. O que é Síndrome de Down? In: **Crianças com Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. Porto Alegre: Artmed, 2019.
- LAURENT, M. L. **O desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do Síndrome de Down**: revendo concepções e perspectivas educacionais. Ciências & Cognição, 2021.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo, Moderna, 2015.
- MENDES, R. E. A. **Alternativa do Bê-á-bá**: o construtivismo no processo de alfabetização. Revista: AMAE Educando. Belo Horizonte, 2017.
- MILLS, N. D. A educação da criança com Síndrome de Down. In: **Síndrome de Down**. São Paulo: Memmon, 2021.
- OLIVEIRA, A. A. S. **Flexibilização e adequação curricular para atendimento às necessidades educacionais especiais**. Universidade do Estado do Mato grosso. Sinop: UNEMAT Editora, 2020.

PIMENTEL, S. C. **(Com) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal da Bahia, 2020.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadres. 9º ed. Campinas: Papirus, 2021.

SCHWARTZMAN, J.S. **Síndrome Down**. São Paulo, Memnon: Mackenzie, 2023.

SILVA, K.; VIEIRA, M. C. **O papel das interações no processo de inclusão de crianças com Síndrome de Down**. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2018.

VOIVODIC, Maria Antonieta M. A. **Inclusão Escolar de Crianças com Síndrome de Down**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2020.