



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Manuela Peixe Fonseca

**Percepção de profissionais e familiares sobre o papel da Educação Infantil no
desenvolvimento integral de uma criança com T21 em seus primeiros dois
anos de vida**

Florianópolis
2026

Manuela Peixe Fonseca

Percepção de profissionais e familiares sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral de uma criança com T21 em seus primeiros dois anos de vida

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Educação Física do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador(a): Prof. Dr. Ricardo de Almeida Pimenta

Florianópolis

2026

Peixe Fonseca, Manuela

Percepção de profissionais e familiares sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral de uma criança com T21 em seus primeiros dois anos de vida / Manuela Peixe Fonseca ; orientador, Ricardo de Almeida Pimenta, 2026.

114 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Desportos, Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2026.

Inclui referências.

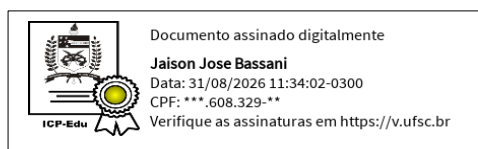
1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Síndrome de Down. 4. Trabalho Multidisciplinar. 5. Inclusão. I. de Almeida Pimenta, Ricardo. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Educação Física. III. Título.

Manuela Peixe Fonseca

Percepção de profissionais e familiares sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral de uma criança com T21 em seus primeiros dois anos de vida

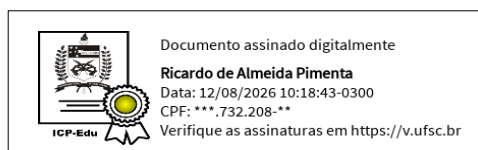
Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do título de Licenciado e aprovado em sua forma final pelo Curso de Educação Física

Auditório do Centro de Desportos, 13 de julho de 2026.



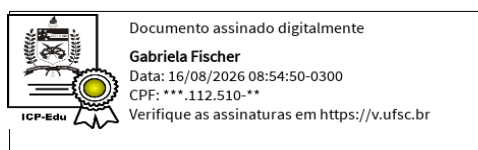
Coordenação do Curso

Banca examinadora

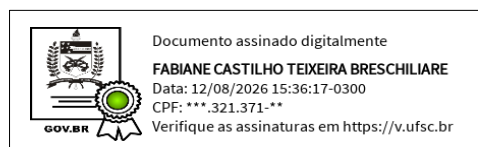


Prof. Dr. Ricardo de Almeida Pimenta

Orientador(a)



Profa. Dra. Gabriela Fischer,
Universidade Federal de Santa Catarina



Profa. Dra. Fabiane Castilho Teixeira Breschiliare
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 2026

À criança deste estudo, representada pelo girassol, por ter inspirado reflexões sobre crescimento, possibilidades e sobre a importância de enxergar cada infância para além de diagnósticos, reconhecendo singularidades, potencialidades e múltiplas formas de aprender e existir.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e infinitamente, eu agradeço aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado não só nesses 4 anos de graduação, mas em uma vida inteira... Devo meus primeiros aprendizados e a minha educação a eles.

À minha mãe que sempre foi um exemplo, não só de mulher e mãe, mas de uma excelente profissional na área da educação. Sem ela, a primeira da família a cursar uma faculdade e, atualmente, com pós doutorado. Não estaria aqui hoje, pois ela me mostrou que a dedicação e o conhecimento nos levam a caminhos lindos.

Ao meu pai que me mostra todo dia que o cuidado, a preocupação e a parceria são elementos fundamentais para essa caminhada da vida. Meu contato de socorro e acalento, que tem as mãos que fazem, do bolinho de chuva ao camarão na moranga, ter gostinho de casa.

Ao meu namorado que segurou minha mão, escutou meus desabafos, enxugou minhas lágrimas e mostrou que o amor está presente até nos momentos difíceis e que necessitam de mais paciência.

Aos excelentes mentores que passaram pela minha graduação, professores que mostram que a educação é o meio para transformarmos o mundo. Especialmente ao meu orientador e à banca examinadora que me ajudaram na elaboração da pesquisa. A escolha deles não foi por acaso, são profissionais que marcaram minha trajetória acadêmica significativamente.

Aos colegas de curso que, mesmo seguindo caminhos diferentes, permaneceram ao meu lado e com o mesmo objetivo de fazer da educação a porta da mudança. Sei que seremos profissionais incríveis, afinal, já somos.

A minha “duplinha da facul”, Melanie, que juntas, desde o primeiro dia da graduação até este trabalho de conclusão de curso, choramos, desabafamos, nos abraçamos e sustentamos até o fim. Sem uma à outra, os “surtos” seriam muito maiores.

Aos locais e profissionais que me deram a oportunidade de trabalhar como estagiária e monitora, que me ensinaram e mostraram na prática que minha vontade de ser professora era algo possível e incrível.

Especialmente, à instituição pública de Educação Infantil, que, em seu tripé ensino-pesquisa- extensão, oportunizou a realização do estágio e, posteriormente, desse estudo.

À professora, à família e aos profissionais que, desde a manifestação de meu interesse e convite, demonstraram entusiasmo em contribuir com a pesquisa, por meio das entrevistas.

E a todos que de alguma forma cruzaram meu caminho nesses quatro anos. Seja com uma risada, um abraço, uma ajuda, uma parceria de trabalho, em quadra ou em ciclos que se encerraram.

Todos que marcaram essa trajetória linda que foi a minha graduação!

“Tu te tornas eternamente responsável por aquilo que cativas.”

— Antoine de Saint-Exupéry

*Há sementes que demoram mais a romper a terra,
mas nem por isso deixam de carregar vida.
O tempo do florescer não é o mesmo para todas,
e ainda assim, toda flor tem valor.*

*Na infância, crescer é experiência compartilhada:
um olhar, uma brincadeira, uma palavra,
um ambiente que acolhe,
uma presença que incentiva,
uma relação que impulsiona.*

*Assim também é o girassol:
ele não apressa o sol,
apenas se move em direção à luz.*

Autor desconhecido

RESUMO

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, constitui uma das bases fundamentais na contribuição ao desenvolvimento humano, abrangendo as dimensões motora, cognitiva e social. Para crianças com deficiência, a promoção do desenvolvimento integral exige práticas pedagógicas inclusivas, inovadoras e com um olhar atencioso que respeite seus direitos fundamentais, suas individualidades, potencialidades e autonomia. A educação inclusiva, embora consolidada como direito humano, ainda enfrenta barreiras diversas, necessitando uma articulação qualificada entre família, escola e profissionais da saúde. O presente estudo teve como objetivo geral: analisar a percepção de familiares e profissionais sobre o papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral de uma criança com Síndrome de Down (Trissomia do Cromossomo 21 – T21) em seus primeiros dois anos de vida em uma instituição pública federal. A metodologia do estudo envolveu uma pesquisa de abordagem qualitativa, caráter descritivo, por meio de estudo de caso, com coleta de dados a partir da aplicação de entrevistas semiestruturadas com familiares, professores e profissionais da equipe multidisciplinar envolvidos no atendimento a uma criança com T21. As entrevistas foram elaboradas a partir da organização de quadros contendo guia de perguntas direcionadas a cada entrevistado, baseado nos objetivos específicos da pesquisa: compreender quais as contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos; identificar potencialidades e barreiras na inclusão de bebês e crianças com T21 na Educação Infantil; discutir as contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de crianças com T21. A análise de dados permitiu organizar e interpretar os relatos a partir de eixos temáticos previamente estabelecidos, possibilitando a identificação de aproximações entre os dados produzidos e os conceitos discutidos na Literatura. As categorias foram definidas inicialmente *a priori*, construídas com base nos objetivos da pesquisa e no referencial teórico adotado, à luz de autores como Vygotsky (1991) e documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dentre os principais resultados da investigação: compreensão s papel fundamental da Educação Infantil, como espaço por excelência que oportuniza vivências que impactam o desenvolvimento integral infantil, sobretudo, por meio das contribuições da Educação Física por meio do diálogo na tríade escola-família-equipe multidisciplinar. Além disso, dentre as percepções dos respondentes do estudo, evidenciou-se que os bebês e crianças bem pequenas, por meio da imitação e de suas relações brincantes umas com as outras, nos espaços intencionalmente planejados, têm a possibilidade de ampliar seu repertório e suas múltiplas linguagens. Esta pesquisa almejou contribuir para a valorização de práticas inclusivas na Educação Infantil e com as pesquisas na área da Educação Física, como peças imprescindíveis do trabalho multidisciplinar com crianças com deficiência.

Palavras-chave: Educação Infantil; Síndrome de Down; Desenvolvimento integral; Educação Física; Trabalho multidisciplinar; Inclusão

ABSTRACT

Early Childhood Education, the first stage of Basic Education, constitutes one of the fundamental foundations for promoting human development, encompassing motor, cognitive, and social dimensions. For children with disabilities, the promotion of holistic development requires inclusive and innovative pedagogical practices, as well as a sensitive approach that respects their fundamental rights, individuality, potential, and autonomy. Although inclusive education has been established as a human right, it continues to face multiple barriers, highlighting the need for effective collaboration among families, schools, and healthcare professionals. The present study aimed to analyze the perceptions of family members and professionals regarding the role of Early Childhood Education in the holistic development of a child with Down syndrome (Trisomy 21 – T21) during the first two years of life in a federal public educational institution. The study adopted a qualitative, descriptive case study approach. Data were collected through semi-structured interviews conducted with family members, teachers, and professionals from the multidisciplinary team involved in supporting a child with T21. The interview guides were developed according to the specific objectives of the research: to understand the contributions of Early Childhood Education to the holistic development of infants and young children aged 0 to 2 years; to identify the strengths and barriers related to the inclusion of infants and young children with T21 in Early Childhood Education; and to discuss the contributions of Physical Education to multidisciplinary work in the development of children with T21. Data analysis was conducted using Content Analysis and enabled the organization and interpretation of participants' reports based on previously established thematic axes, allowing the identification of relationships between the empirical data and the concepts discussed in the literature. The analytical categories were initially defined *a priori*, based on the research objectives and the adopted theoretical framework, particularly the works of Vygotsky (1991), as well as Brazilian educational policy documents, including the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education (DCNEI) and the National Common Curricular Base (BNCC). The findings highlighted the fundamental role of Early Childhood Education as a privileged context for providing experiences that positively influence children's holistic development, particularly through the contributions of Physical Education and the collaborative dialogue established among the school, the family, and the multidisciplinary team. Furthermore, participants emphasized that infants and very young children expand their repertoire of skills and multiple forms of expression through imitation, playful interactions with peers, and participation in intentionally planned educational environments. This study seeks to contribute to the strengthening of inclusive practices in Early Childhood Education and to advance research in the field of Physical Education, recognizing its essential role within multidisciplinary work involving children with disabilities.

Keywords: Early Childhood Education; Down Syndrome; Holistic Development; Physical Education; Multidisciplinary Work; Inclusion.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OMS	Organização Mundial da Saúde
PNEEI	Política Nacional de Educação Especial Inclusiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
T21	Trissomia do Cromossomo 21
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 OBJETIVOS	17
1.1.1 Objetivo Geral	17
1.1.2 Objetivos específicos	17
1.2 JUSTIFICATIVA	18
2 REVISÃO DE LITERATURA	21
2.1 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE 0 A 2 ANOS	22
2.1.1 Desenvolvimento motor	27
2.1.2 Desenvolvimento cognitivo e social	31
2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E	33
INCLUSÃO	33
2.2.1 A Educação Infantil nos primeiros dois anos de vida: cuidado, educação e	36
desenvolvimento	36
2.2.2 Potencialidades e desafios da inclusão de crianças com T21 na Educação	38
Infantil	38
2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO	39
2.4 A CRIANÇA COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21 NA PERSPECTIVA DO	44
DESENVOLVIMENTO HUMANO	44
2.5 O trabalho multidisciplinar no desenvolvimento da criança	48
com T21	48
2.6 A Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições	51
para o desenvolvimento integral	51
2.6.1 O brincar e as experiências corporais na Educação Física	56
3 METODOLOGIA	60
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	60
3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	63
3.4 ANÁLISE DE DADOS	65
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
4.1 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO	67
INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS	67
4.1.1 A Educação Infantil como espaço de ampliação das oportunidades de ...	68
desenvolvimento	68
4.1.2 Interações sociais, imitação e aprendizagem no desenvolvimento da	77
criança com T21	77
4.2 POTENCIALIDADES E BARREIRAS NA INCLUSÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS	82
COM T21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL	82
4.3 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO	87
MULTIDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM T21	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	101
REFERÊNCIAS	104
APÊNDICE A – GUIA DE COLETA DE DADOS	110

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma das bases estruturantes para o desenvolvimento humano, constituindo-se como a primeira etapa da Educação Básica e como um dos espaços em que a criança estabelece suas primeiras relações com o mundo externo ao convívio familiar, em interação com o outro, consigo mesma e com o ambiente.

Nesse contexto, compreende-se que o desenvolvimento integral se constitui em três principais dimensões: motora, cognitiva e social. Tais dimensões norteiam os principais objetivos das práticas pedagógicas voltadas à primeira infância e que servirão de suporte às aprendizagens posteriores. Quando se trata de crianças com deficiência, precisa-se de um olhar mais atencioso e de um compromisso ético e pedagógico que garanta o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno em um ambiente educativo que respeite as diferenças e potencialize as capacidades individuais e autônomas das crianças.

Dessa forma, a instituição de Educação Infantil não se limita ao cuidado, mas assume um papel fundamental na promoção de experiências significativas, interações qualificadas e estímulos que favorecem a formação integral da criança enquanto sujeito histórico, cultural e social. Leva em consideração um desenvolvimento que ocorra de forma que as habilidades das crianças sejam potencializadas e que alcancem marcos de desenvolvimento de acordo com sua faixa etária e dentro de suas possibilidades. Nessa direção, compreende-se que crianças, sejam com ou sem deficiência, precisam de estímulos e práticas que facilitem o processo.

De acordo com Tholius *et.al* (2022), eventos pré, durante e pós-nascimento podem impactar significativamente esse percurso, evidenciando a necessidade de observação atenta dos marcos esperados ao longo da primeira infância. O desenvolvimento motor, cognitivo e social da criança ocorre de forma integrada e contínua desde os primeiros meses de vida, sendo influenciado tanto por aspectos biológicos quanto pelas experiências e interações estabelecidas com o meio.

Nessa direção, na área da Educação Infantil, há diferentes e relevantes objetos de pesquisa em torno do desenvolvimento da criança, que foram aprofundados por renomados estudiosos. Dentre os principais referentes desse estudo, destacaram-se,

sobretudo, as contribuições advindas de Vygotsky¹ (1991) e de outros autores na perspectiva da Teoria histórico-cultural e de autores que pesquisam sobre o desenvolvimento integral, como: Gallahue; Ozmun (2003). E ainda, documentos legais como: as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018).

As discussões de Vygotsky elaboradas no início do século XX são extremamente atuais. Esse teórico concebe o desenvolvimento como processo cultural e compreende que todo funcionamento humano se origina e se transforma nas relações sociais que impactam na qualidade das experiências vividas. Nessa direção, “a inserção na vida coletiva constitui as bases para construir suas funções internas, para fazer-se indivíduo”. (Vygotsky, 1995 *apud* Góes; Pinto, 2006, p.12)

Para Vygotsky, “a plasticidade do funcionamento humano e a qualidade das experiências concretas, propiciadas pelo grupo social permitem avanços na formação individual, inclusive para aqueles com algum tipo de deficiência” (Vygotsky, 1997 *apud* Góes; Pinto, 2006, p. 12).

Vygotsky (1991) assevera que o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às interações sociais, enquanto Piaget² (1975) destaca que a construção da inteligência ocorre por meio da ação da criança sobre o mundo. Montessori³ (1967) compreende a criança como um ser ativo, que aprende através da exploração sensorial e do movimento. A autora reforça o papel da escola como espaço de múltiplas linguagens e experiências.

Gallahue⁴; Ozmun (2003) propõe que o desenvolvimento motor se estrutura a partir de movimentos reflexivos, rudimentares, fundamentais e especializados, sendo

¹ O pensador russo Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) escreveu diversas obras sobre o desenvolvimento humano, tais como: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (1988) e *Formação Social da Mente* (1991). Vale destacar que a grafia do nome do autor é utilizada neste trabalho, conforme as referências consultadas, variando entre Vigotski, Vygotsky (1991), Vigotskii (1988)

² Jean Piaget (1896-1980) foi um psicólogo e epistemólogo suíço que fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da gênese psicológica do pensamento humano. Escreveu, dentre outras obras: *A Psicologia da criança* (1975).

³ Maria Montessori (1870-1952) foi uma médica e pedagoga italiana que desenvolveu o célebre *Método Montessori*. Escreveu, dentre outras obras: *A mente da criança* (1967).

⁴ David L. Gallahue (1943-) é um pesquisador norte-americano reconhecido internacionalmente na área do desenvolvimento motor. Entre suas obras mais conhecidas: *Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults*, amplamente utilizada em cursos de Educação Física, Pedagogia, desenvolvimento infantil e áreas afins. A obra apresenta o desenvolvimento motor ao longo da vida e utiliza o conhecido modelo da ampulheta, ou Triangulated Hourglass Model, para explicar as fases do desenvolvimento motor humano.

influenciado por fatores biológicos, ambientais e pelas demandas das próprias tarefas, o que evidencia que cada criança desenvolve suas habilidades a partir de experiências corporais e interações significativas ao longo da infância.

Assim como Coutinho (2014), nesse trabalho, compreende-se o corpo como componente da ação social, ao perceber que as relações e a significação da ação do outro perpassam pela comunicação corporal. Sendo assim, intenciona-se abordar o corpo em sua integralidade, considerando-se sua materialidade e sua dimensão biológica, mas ressaltando-se e dando visibilidade, sobretudo, à sua dimensão sociocultural, compreendendo o corpo como 'experiência', que se constitui mediante atividades contínuas e pela (inter)ação. (Christensen, 2000, *apud* Coutinho, 2014, p. 69)

A Síndrome de Down ou Trissomia do Cromossomo 21 (T21), é compreendida atualmente como uma condição genética decorrente da presença de um cromossomo extra no par 21, o que pode resultar em características físicas marcantes e variações no desenvolvimento motor, cognitivo e social. Historicamente, sua nomenclatura deriva dos estudos de John Langdon Down, que no século XIX descreveu clinicamente o conjunto de características, ainda que suas interpretações tenham sido equivocadas e sustentadas por concepções etnocêntricas e discriminatórias (Down *apud* Moreira, 2000).

Somente a partir de 1959, com avanços na citogenética, confirmou-se cientificamente sua etiologia cromossômica (Mattos, 2010). Estudos indicam que a incidência da síndrome é maior em gestações de mulheres acima dos 35 anos, embora outros fatores também possam estar envolvidos (Nascimento; Trindade 2016). Além do atraso no desenvolvimento, pessoas com T21 podem apresentar condições associadas, como: cardiopatias, hipotonia e alterações sensoriais, que demandam acompanhamento e estímulos adequados (Moreira, 2000).

No entanto, é importante ressaltar que o desenvolvimento integral não é determinado apenas pelo fator genético, pois se constitui na interação entre capacidade biológica e experiências socioculturais; assim, crianças com T21 podem alcançar avanços expressivos quando inseridas em contextos de estimulação e interação significativos (Saad, 2003; Vygotsky, 1991).

Nas últimas décadas, as discussões sobre inclusão escolar e desenvolvimento infantil têm se intensificado, sobretudo a partir da compreensão de que a educação é um direito de todos e deve assegurar não apenas o acesso, mas também a

participação e a aprendizagem em contextos educacionais que valorizem a diversidade. Nessa perspectiva, a inclusão caracteriza-se como um processo contínuo de transformação da escola, de modo que suas práticas pedagógicas, organização e relações sejam capazes de acolher e responder às necessidades de todos os estudantes, sem discriminação (MANTOAN, 2003). Corroborando esse entendimento, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece a educação inclusiva como um paradigma baseado nos direitos humanos, voltado à superação das barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem. Nesse cenário, a Educação Infantil destaca-se como etapa essencial para a promoção do desenvolvimento integral da criança, favorecendo experiências, interações e oportunidades de aprendizagem desde os primeiros anos de vida.

Vale citar, por exemplo, a Declaração de *Jomtien* (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e, no campo da educação, a Lei n. 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Brasil, 1996). De acordo com Kassir; Arruda; Benatti (2009), Lei brasileira de inclusão, Política Nacional de Educação Especial, esses e outros documentos legais e ações contribuíram “[...] para concretizar a política de inclusão, adotada pelo Governo Federal, que elege a escola como o lugar da criança/ adolescente”. (Kassar; Arruda; Benatti, 2009, p. 23)

Contudo, ainda persistem lacunas entre o discurso e a prática, especialmente quando se observa o cotidiano de instituições públicas de Educação. As práticas pedagógicas muitas vezes carecem de uma articulação efetiva entre os familiares e diferentes profissionais que atuam junto ao desenvolvimento da criança, o que reforça a necessidade de compreender o papel de um trabalho multidisciplinar na promoção do desenvolvimento integral, sobretudo, nos primeiros anos, que é a fase de maior desenvolvimento e mudanças que irão refletir ao longo da vida.

A Educação Física, enquanto componente curricular da Educação Infantil e campo de conhecimento que se integra à área da saúde, pode contribuir de maneira significativa nesse processo. Sua atuação vai além da promoção do movimento corporal, ela favorece o desenvolvimento das funções motoras, cognitivas e sociais, em conjunto com a construção da autonomia, que juntos, são elementos essenciais para o desenvolvimento integral de uma criança e, posteriormente, de um futuro adulto. Entretanto, observa-se que as pesquisas na área ainda são escassas quando

se trata da relação entre Educação infantil e Educação Física para com o trabalho multidisciplinar no contexto da primeira infância de crianças com e sem deficiência.

Destacou-se o problema de pesquisa: Qual é, na percepção de familiares e profissionais, o papel da Educação Infantil e do trabalho multidisciplinar no desenvolvimento integral de uma criança com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) em seus primeiros dois anos de vida, em uma instituição de Educação Infantil pública federal?

1.1 OBJETIVOS

1.1.1 Objetivo Geral

Analisar a percepção de familiares e profissionais sobre o papel da Educação Infantil para o desenvolvimento integral de uma criança com T21 nos seus primeiros dois anos de vida em uma instituição de Educação Infantil pública federal.

1.1.2 Objetivos específicos

- Compreender quais as contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos.
- Identificar potencialidades e barreiras na inclusão de bebês e crianças com T21 na Educação Infantil.
- Discutir as contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de crianças com T21.

Para responder o problema de pesquisa, buscou-se fundamentar o presente estudo, focalizando o capítulo da Revisão de Literatura que discutiu: desenvolvimento infantil na educação de 0 a 2 anos; educação infantil como espaço de desenvolvimento e inclusão; educação inclusiva e o direito à educação; a criança com Trissomia do Cromossomo 21 na perspectiva do desenvolvimento humano; o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento da criança com Trissomia do Cromossomo 21 e a Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral.

No capítulo da Metodologia, apresentou-se o aporte metodológico da pesquisa, os instrumentos de coleta de dados, destacando-se os roteiros de entrevista conforme o Apêndice A, embasados em eixos temáticos: a) desenvolvimento integral na primeira infância; b) papel da Educação Infantil no desenvolvimento de crianças com T21; c) interações sociais, inclusão e processos de aprendizagem; d) articulação entre família, escola e equipe multiprofissional; e) contribuições da Educação Física para o desenvolvimento integral.

Para tanto, o trabalho enfatizou, no capítulo da análise, as seguintes categorias analíticas: contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos; potencialidades e barreiras na inclusão de bebês e crianças com T21 na Educação Infantil e contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de crianças com T21.

O estudo partiu do pressuposto que o desenvolvimento integral não se limita a aspectos biológicos ou motores, mas envolve uma rede de mediações, interações e estímulos entre o ambiente escolar, a família e os diferentes profissionais envolvidos na educação e na saúde que acompanham o processo de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança.

1.2 JUSTIFICATIVA

A justificativa⁵ acerca da escolha do tema do presente Trabalho de Conclusão do curso de Licenciatura em Educação Física, vem de antes mesmo da graduação, momento em que floresceu um interesse e um olhar atencioso pela educação inclusiva. Esse interesse, no entanto, não surgiu apenas nesse período, mas já se manifestava desde a infância, quando fui me constituindo uma criança comunicativa e brincante com todos ao meu redor. No ensino médio, vivenciei situações com colegas com deficiência, das quais eu não entendia bem o porquê, mas não concordava. Talvez esse olhar tenha se desenvolvido também pelo fato de conviver, desde pequena, com um familiar com Síndrome de Down que completou 60 anos. Infelizmente, essa minha tia avó obteve poucos estímulos na infância, quase nulos no que se referem à

⁵ Neste item, a pesquisadora optou por usar a primeira pessoa do singular a fim de justificar a escolha do tema, sua pertinência e contribuições às práticas pedagógicas na Educação Infantil e à pesquisa na área da Educação Física.

instituição escolar, o que me levou a refletir sobre como diferentes intervenções e trabalhos multidisciplinares poderiam ter influenciado positivamente no desenvolvimento dela.

Na graduação em Educação Física, tive oportunidade de realizar, dentre outros estágios não-obrigatórios, um estágio em um grupo de bebês, em uma instituição pública federal de Educação Infantil. Especialmente nessa experiência, durante a sexta fase do curso, vivenciei um caso particular que despertou ainda mais meu interesse e minhas dúvidas acerca da educação inclusiva. Esse contato prático reforçou minhas reflexões sobre como a área da Educação Física, mesmo sendo considerada área da saúde, ainda carece de estudos sobre o tratamento e acompanhamento de pessoas com deficiência, especialmente quando comparada as áreas da saúde, como a fisioterapia, por exemplo, que apresenta um volume robusto de pesquisas relacionadas.

Esse conjunto de vivências, tanto pessoais quanto acadêmicas, fortaleceram minha justificativa para a escolha do tema do Trabalho de Conclusão de Curso. O interesse pelos avanços de uma educação inclusiva para pessoas com deficiência pode e deve caminhar junto com a família e a escola, com diferentes âmbitos potencializadores de seu desenvolvimento integral, tais como: fisioterapias, terapias ocupacionais, dentre outras modalidades profissionais. A universidade, com seu tripé ensino-pesquisa-extensão, possibilitou durante minha trajetória universitária, uma maior percepção da importância desses fatores e refletir como oportunidades de convívio e estímulo são pilares fundamentais para o desenvolvimento físico, social e pessoal de qualquer indivíduo.

Assim, ao longo da minha formação, fui me interessando cada vez mais pela educação pensada para todos, buscando em minhas vivências de estágio, compreender e aplicar estratégias que favoreçam a inclusão. Essas experiências não apenas reforçaram meu desejo de aprofundar os estudos na área, como também evidenciaram a necessidade de ampliar as discussões e pesquisas em Educação Física voltadas para a inclusão de pessoas com deficiência.

A escolha pela faixa etária também se justifica pela incipiência de estudos que investiguem o desenvolvimento de bebês e crianças bem pequenas com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) no contexto da Educação Infantil, especialmente sob a perspectiva da Educação Física. Embora existam pesquisas sobre desenvolvimento infantil e inclusão escolar, observa-se uma produção científica ainda limitada quanto

à compreensão das contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento integral dessas crianças, considerando a articulação entre escola, família e equipe multiprofissional. Nesse sentido, a presente pesquisa busca contribuir para o preenchimento dessa lacuna ao analisar as percepções de diferentes atores envolvidos nesse processo, ampliando as discussões sobre práticas inclusivas e sobre o papel da Educação Física na promoção do desenvolvimento integral desde os primeiros anos de vida.

Ademais, o estudo buscou transcender o âmbito pessoal e contribuir efetivamente para o campo científico da Educação Física ao ampliar as discussões acerca da inclusão de bebês e crianças bem pequenas com T21 na Educação Infantil, temática ainda pouco explorada na literatura da área. Ao analisar as percepções de familiares e de profissionais que acompanham o desenvolvimento da criança em diferentes contextos, a pesquisa oferece subsídios para a compreensão do trabalho multidisciplinar, das potencialidades da Educação Infantil e das contribuições da Educação Física para a promoção do desenvolvimento integral. Desse modo, pretende colaborar tanto para o avanço da produção científica quanto para o aprimoramento das práticas pedagógicas e da formação inicial e continuada de professores.

Portanto, ao articular teoria, experiência e reflexão crítica, o trabalho propôs uma análise que possa inspirar novas práticas e pesquisas voltadas à formação de professoras (es) e demais profissionais que atuam na Educação Infantil, reafirmando que a inclusão não se restringe apenas às diretrizes legais, mas trata-se de uma construção coletiva que exige: sensibilidade, conhecimento e compromisso ético com o desenvolvimento integral de todas as crianças.

2 REVISÃO DE LITERATURA

O presente capítulo apresenta algumas considerações acerca do Desenvolvimento Integral na educação de 0 a 2 anos, destacando alguns aspectos acerca do desenvolvimento motor, cognitivo, social e afetivo. Discorre, assim, sobre a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento e inclusão, sobretudo nas relações de educação e cuidados nos primeiros anos de vida e sobre as potencialidades e desafios da inclusão de bebês e crianças com T21.

O capítulo trata também sobre a Educação Inclusiva e o direito à educação e sobre a criança com T21 na perspectiva do desenvolvimento humano. Discute sobre a importância do trabalho multidisciplinar no desenvolvimento da criança com T21. Por fim, aborda acerca da Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral, o brincar e as experiências corporais.

O capítulo reúne ainda contribuições de alguns autores estudados, especialmente Vigotski, na perspectiva da Teoria histórico-cultural, que questiona, por exemplo, “o que é biológico e o que é social no desenvolvimento humano?” (Prestes, 2017, p. 56)

A questão do desenvolvimento era central para Vigotski e no texto *O problema do desenvolvimento cultural da criança*, publicado em 1928, o autor afirma que “no processo de seu desenvolvimento a criança apreende não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os modos e as formas do comportamento cultural, meios culturais de pensamento”. (Vigotski, 1991, *apud* Prestes, 2017, p. 63)

A compreensão do desenvolvimento infantil, especialmente no contexto do T21, exige uma abordagem que considere o bebê e a criança em sua integralidade, reconhecendo as múltiplas dimensões que constituem seu processo de formação. Aspectos biológicos, cognitivos, motores, afetivos e sociais não devem ser analisados de maneira isolada, pois o desenvolvimento humano ocorre a partir das relações estabelecidas entre o sujeito e os diferentes ambientes nos quais está inserido.

Segundo Coutinho (2014):

Para os bebês, o corpo é um corpo que fala, que comunica a todo momento, que convoca outro para uma determinada ação. É um corpo que se desloca, que se aquieta, que se abaixa, se deita, que busca determinados objetos. É um corpo comunicante, um corpo brincante, um corpo pulsante. Na relação entre as crianças, a dimensão corporal ocupa um lugar bastante importante, o corpo não 'é' apenas um dado biológico, mas ele 'está' em constante comunicação e relação com o mundo social [...] (Coutinho, 2014, p. 69)

Nesse sentido, a Educação Infantil assume papel fundamental por se constituir em um espaço privilegiado de interação, aprendizagem e construção de experiências significativas durante os primeiros anos de vida. Para crianças com T21, esse ambiente pode representar uma importante oportunidade de participação social, desenvolvimento da autonomia e ampliação das possibilidades de aprendizagem, desde que sejam garantidas práticas inclusivas e respeitadas as singularidades de cada criança.

2.1 DESENVOLVIMENTO INTEGRAL NA EDUCAÇÃO DE 0 A 2 ANOS

O desenvolvimento infantil constitui um processo complexo, dinâmico e contínuo, especialmente intenso nos primeiros anos de vida, período em que ocorrem importantes transformações físicas, cognitivas, motoras, afetivas, sociais e linguísticas. Na primeira infância, essas dimensões não se desenvolvem de forma isolada, mas articulam-se continuamente nas experiências vivenciadas pela criança em seus diferentes contextos de vida. Assim, o desenvolvimento integral compreende a criança em sua totalidade, reconhecendo que seu crescimento resulta da interação entre fatores biológicos, culturais, sociais e das relações estabelecidas com o ambiente e com as pessoas que participam de seu cotidiano (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Nesse sentido, compreender o desenvolvimento infantil exige reconhecer a criança como sujeito histórico, de direitos e protagonista de seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Na Educação Infantil, as oportunidades de interação, brincadeira, exploração do ambiente e convivência com outras crianças e adultos constituem eixos fundamentais para o desenvolvimento integral, uma vez que é por meio

dessas experiências que a criança constrói conhecimentos, estabelece vínculos, desenvolve sua autonomia e amplia sua compreensão do mundo (BRASIL, 2009; BRASIL, 2018).

Para Montessori (1967), a criança é um sujeito ativo em seu próprio desenvolvimento, pois aprende por meio da exploração do ambiente, das experiências sensoriais, do movimento e da interação com os objetos e as pessoas ao seu redor. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil ocorre quando a criança encontra um ambiente organizado, acolhedor e rico em possibilidades de ação, permitindo que ela desenvolva autonomia, atenção, coordenação, linguagem e formas próprias de compreender o mundo.

Embora Montessori e Vigotski reconheçam a criança como sujeito ativo em seu processo de desenvolvimento, suas teorias apresentam diferenças importantes. Para Montessori (1967), o desenvolvimento infantil ocorre principalmente pela ação da criança sobre um ambiente preparado, organizado e rico em estímulos, no qual ela pode explorar, movimentar-se e construir autonomia. Já Vigotski enfatiza que o desenvolvimento acontece, sobretudo, nas relações sociais e culturais, por meio da linguagem, da mediação dos adultos e da interação com outras crianças. Assim, enquanto Montessori destaca a importância da autonomia, da exploração sensorial e do ambiente preparado, Vigotski ressalta o papel das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Seveso (2024), ao discutir a teoria montessoriana, a criança possui uma mente capaz de absorver conhecimentos a partir das experiências vividas no ambiente. Nessa perspectiva, o desenvolvimento infantil ocorre por meio da observação, da exploração, do movimento e da interação com objetos, espaços e pessoas. Assim, a criança não é compreendida como sujeito passivo diante do adulto, mas como participante ativa do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento.

De modo semelhante, Piaget e Inhelder (2003) compreendem que o desenvolvimento da criança ocorre de forma gradual, a partir da interação com o ambiente e da construção progressiva de novas formas de pensar. Para esses autores, a criança aprende por meio de suas ações, descobertas e experiências, reorganizando seus conhecimentos ao longo da infância. Vigotski (1991), por sua vez, atribui maior ênfase

às relações sociais, à linguagem e à mediação de outras pessoas no processo de desenvolvimento. Dessa forma, enquanto Montessori e Piaget destacam a atividade da criança e sua relação com o ambiente, Vigotski ressalta que a aprendizagem se constitui nas interações sociais e culturais, mediadas pelos adultos e pelos pares.

De acordo com Papalia e Feldman (2013), o desenvolvimento humano resulta da interação entre fatores biológicos e ambientais, sendo construído continuamente por meio das experiências vividas. Assim, cada criança apresenta ritmos e trajetórias singulares, ainda que existam determinados marcos do desenvolvimento que auxiliam na observação das aquisições esperadas ao longo da infância.

Essa compreensão torna-se especialmente relevante quando se considera o desenvolvimento de crianças com T21, pois embora possam existir características relacionadas ao desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico, as experiências proporcionadas pelo contexto social e educacional exercem influência significativa sobre suas possibilidades de aprendizagem.

Nessa perspectiva, as DCNEI (Brasil, 2009) compreendem a criança como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produz cultura e atribui significados ao mundo.

De acordo com as DCNEI (Brasil, 2009), as propostas pedagógicas dessa etapa devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos. Os princípios éticos referem-se à autonomia, à responsabilidade, à solidariedade e ao respeito às diferenças; os políticos dizem respeito aos direitos de cidadania, à criticidade e à democracia; e os estéticos envolvem a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão. Tais princípios orientam uma prática pedagógica comprometida com o desenvolvimento integral, a participação e o reconhecimento da criança como sujeito histórico e de direitos.

Nas DCNEI (Brasil, 2009), os princípios inclusivos aparecem articulados aos princípios éticos, políticos e estéticos que orientam a Educação Infantil. Esses princípios afirmam o respeito às singularidades, às identidades e às diferenças; a garantia dos direitos de cidadania; a igualdade de oportunidades educacionais; a acessibilidade de espaços, materiais, brinquedos e instruções; a valorização da

diversidade; e a centralidade das interações e brincadeiras no processo educativo. Assim, a inclusão é compreendida não apenas como acesso à instituição, mas como garantia de participação, pertencimento, aprendizagem e desenvolvimento integral da criança.

Complementando essa perspectiva, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece que o trabalho pedagógico na Educação Infantil deve promover o desenvolvimento integral por meio dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se.

Esse documento aponta que todas as crianças, sem exceção, têm direito às mesmas aprendizagens essenciais, cabendo às redes e instituições garantir acessibilidade, participação e desenvolvimento pleno.

A BNCC (Brasil, 2018) organiza o currículo da Educação Infantil em cinco Campos de Experiência, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre de forma integrada e não fragmentada.

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

No que se refere à inclusão nos campos de experiência, a proposta é que todas as crianças participem desses campos, sendo necessárias adaptações, recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e diferentes formas de mediação pedagógica quando necessário (MANTOAN, 2003).

Entre as competências gerais da BNCC está o respeito às diferenças, à diversidade humana e à convivência democrática. Isso implica reconhecer as singularidades das crianças e organizar práticas pedagógicas que valorizem diferentes formas de comunicação, interação e aprendizagem. (Brasil, 2018)

Para as crianças público-alvo da Educação Especial (deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação), isso significa participação

efetiva nas experiências cotidianas na Educação Infantil e não apenas presença física no ambiente escolar.

Entende-se que a inclusão prevista pela BNCC deve ser compreendida em conjunto com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEI (BRASIL, 2008), que determina:

- matrícula das crianças na classe comum;
- oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE);
- acessibilidade física, comunicacional e pedagógica;
- formação de professores;
- participação da família;
- trabalho intersetorial com saúde e assistência social.

Destaca-se o Caderno de Gestão da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2026), lançado pelo Ministério da Educação (MEC), um guia estratégico para apoiar redes de ensino e escolas na implementação da PNEEI (Brasil 2008) e da Portaria MEC 421/ 2026 (Brasil, 2026).

Compreende-se que a BNCC defende princípios inclusivos e o respeito à diversidade, no entanto aborda a Educação Especial de forma relativamente genérica, exigindo que as instituições de Educação Infantil estudem as legislações e políticas específicas da Educação Especial para orientar suas práticas inclusivas. Dessa forma, compreender o desenvolvimento infantil implica considerar não apenas o alcance de marcos cronológicos, mas principalmente as oportunidades de participação, interação, inclusão e construção de experiências significativas durante a infância.

Nessa perspectiva, a partir também da contribuição desses documentos, pode-se compreender que o desenvolvimento infantil não é resultado exclusivo da maturação biológica, mas um processo construído continuamente por meio das experiências, das interações e das oportunidades oferecidas à criança. Assim, o ambiente educativo assume papel relevante na ampliação das possibilidades de desenvolvimento, especialmente nos primeiros anos de vida e em contextos de inclusão.

2.1.1 Desenvolvimento motor

O desenvolvimento motor representa uma importante dimensão do desenvolvimento infantil, pois permite que a criança amplie sua autonomia, interaja com o ambiente e construa diferentes formas de expressão, comunicação e participação social. Durante a infância, o corpo constitui um dos principais meios pelos quais a criança conhece o mundo, estabelece relações e experimenta diferentes possibilidades de ação.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003), o desenvolvimento motor corresponde a um processo contínuo de mudanças relacionadas ao comportamento do movimento ao longo da vida, sendo influenciado pela interação entre fatores biológicos, ambientais e pelas experiências vivenciadas.

Os autores classificam os movimentos humanos em três categorias principais:

- Movimentos locomotores: relacionados ao deslocamento corporal no espaço, como caminhar, correr, saltar e pular.
- Movimentos manipulativos: associados ao controle e uso de objetos, como lançar, pegar, chutar e arremessar.
- Movimentos estabilizadores: relacionados ao equilíbrio, postura e controle corporal.

Além dessa classificação, os autores organizam o desenvolvimento motor em quatro fases principais: fase motora reflexiva, fase motora rudimentar, fase motora fundamental e fase motora especializada.

A fase motora reflexiva ocorre desde o período gestacional até aproximadamente o primeiro ano de vida, caracterizando-se pelos movimentos involuntários e reflexos. Já a fase motora rudimentar ocorre do nascimento até aproximadamente os dois anos de idade e corresponde aos primeiros movimentos voluntários da criança, como controlar a cabeça, sentar, engatinhar e caminhar.

Na fase motora fundamental, geralmente observada entre os dois e sete anos, ocorre o aperfeiçoamento das habilidades básicas de movimento, como: correr, saltar, lançar e receber objetos. Posteriormente, na fase motora especializada, dos sete anos

em diante, essas habilidades passam a ser combinadas e utilizadas em situações mais complexas e específicas do cotidiano.

Para representar esse processo, Gallahue e Ozmun (2003) utilizam a conhecida metáfora da ampulheta, indicando que o desenvolvimento motor sofre influência constante de diferentes fatores, incluindo aspectos individuais, ambientais e relacionados às experiências vivenciadas pela criança ao longo da vida. Também propõem que esse processo não ocorre de maneira linear e permanente, uma vez que, na vida adulta e no envelhecimento, determinadas habilidades podem sofrer modificações ou perdas progressivas, simbolicamente representadas pelo movimento inverso da ampulheta.

Vigotski, referindo-se ao término do primeiro ano de vida e que denomina de infância precoce⁶ que corresponde do primeiro ao terceiro ano de vida, considera “[...] a forma de expressão de três processos, quais sejam, motor, linguagem e afetos” e destacando que “as aquisições do primeiro ano ampliam imensamente as possibilidades de ação da criança em seu contexto físico e social, dado que exige novas formas de mediações educativas por parte do adulto (Vigotski, 1996 *apud* Martins, 2009, p. 108)

Segundo Martins (2009)

A descoberta do espaço locomotor, a liberação dos membros superiores propiciada pela postura ereta ao caminhar (dado que ocorre entre o décimo terceiro/ décimo quarto mês) se fazem acompanhados do desenvolvimento de inúmeras habilidades. Mas para que essas aquisições se efetivem, é fundamental a construção social de capacidades psicomotoras pois elas desempenham um papel diretivo nessa evolução. (Martins, 2009, p. 112)

A autora alerta, portanto, que apesar da aparente naturalidade do desenvolvimento motor, o mesmo, se constitui, como os demais processos, atrelado às condições sociais do desenvolvimento da criança. O acesso e a manipulação de objetos sociais “[...] devem, assim, operar a serviço dos mais diversos domínios

⁶ Nesse trabalho empregou-se a expressão “primeira infância” ou ainda, focalizou-se o recorte, “educação de bebês e crianças de 0 a 2 anos”.

psicomotores, a começar por aqueles requeridos à sua correta utilização.” (Martins, 2009, p. 113)

Sobre esse aspecto, Vygotski (1996 *apud* Martins, 2009), considerou que o desenvolvimento da percepção é, na primeira infância, a base sobre a qual se consolida o desenvolvimento das demais funções:

[...] as funções mais importantes, as mais necessárias, a princípio, as que servem de fundamento a outras, se desenvolvem antes. Não deve surpreender, portanto, que o desenvolvimento das funções psíquicas da criança comece pelo desenvolvimento da percepção [...] as funções, como as partes do corpo, não se desenvolvem de maneira proporcional e uniforme, cada idade tem sua função predominante. (Vygotski, 1996, *apud* Martins, 2009, p. 113)

No caso de crianças com T21, o desenvolvimento motor pode ocorrer em um ritmo diferenciado devido a características frequentemente associadas à condição, como hipotonia muscular e alterações no controle postural. Entretanto, experiências corporais diversificadas, brincadeiras e estímulos adequados podem favorecer importantes avanços relacionados ao equilíbrio, coordenação, força e autonomia.

Martins (2009) enfatiza que a qualidade do conteúdo da percepção infantil é fruto das experiências que, de acordo com a autora, devem abranger a “percepção do espaço, forma, tamanho, propriedades (cor, textura, volume etc.) [...]” (Martins, 2009, p. 114)

Vygotsky sublinha o conceito de atividade-guia na criança como uma atividade relevante e singular para o entendimento desse processo no desenvolvimento. Para o autor, trata-se da “atividade em que surgem as novas formações no desenvolvimento da criança. Em cada momento do desenvolvimento, temos uma atividade-guia e as novas formações que ocorrem com ela. [...]” (Vygotsky, 1991, *apud* Prestes; Santana, 2019, p. 141)

Segundo Cheroglu; Magalhães (2016):

Ao longo do período pós natal, o bebê desenvolve as propriedades psicofísicas necessárias para se engajar-se na primeira atividade guia do seu desenvolvimento: A atividade de comunicação emocional direta. Em destaque estão as transformações que ocorrem nos processos sensoriais, motores e de percepção. Esse processo de transformação revela o alcance das ações do adulto tanto no ingresso do bebê nessa primeira atividade dominante, como na organização das condições nas quais ele estará ativo. A vivência da referida atividade está diretamente vinculada à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e promotoras do desenvolvimento integral do bebê. (Cheroglu; Magalhães, 2016, p. 98):

Martins (2009), afirma que, por volta dos dois anos, na base das aquisições advindas da atividade objetual manipulatória, que se processa um salto qualitativo no que tange à consciência da criança bem pequena. Para a autora, com base nos estudos de Vygotski “[...] Como consequência do desenvolvimento das novas propriedades motoras, cognitivas, afetivas e sociais a criança se torna mais autônoma e sua percepção, acerca do mundo e de si mesma, mais acurada. [...]” (Vygotski, 1996 *apud* Martins, 2009, p. 119)

O desenvolvimento infantil não ocorre de maneira linear, mas envolve períodos de estabilidade e momentos de instabilidade. Segundo Prestes e Santana, esses períodos “não podem ser considerados como desvios no curso do desenvolvimento da criança”, mas como “pontos críticos de formação de novos modos de a criança operar sobre o real” (Prestes; Santana, 2019, p. 141). Assim, as crises no desenvolvimento podem ser compreendidas como momentos de reorganização interna, nos quais a criança passa a construir novas formas de agir, compreender e participar das relações sociais.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume papel relevante ao proporcionar oportunidades de movimento, exploração corporal e participação em diferentes experiências. Conforme orienta a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), o corpo e o movimento constituem elementos centrais do desenvolvimento infantil, devendo as práticas pedagógicas valorizar as interações, as brincadeiras e as múltiplas formas de expressão da criança. Nesse cenário, a Educação Física, em diálogo com os demais profissionais da Educação Infantil, contribui para a promoção do desenvolvimento motor por meio de experiências corporais intencionalmente planejadas, que estimulam a exploração do ambiente, a interação social, a autonomia e a participação ativa das crianças, inclusive daquelas com deficiência. Essa

compreensão está em consonância com Gallahue e Ozmun (2003), ao defenderem que o desenvolvimento motor resulta da interação entre as características individuais, as demandas das tarefas e o ambiente, sendo influenciado pelas oportunidades de movimento oferecidas à criança.

Vale ressaltar ainda que o desenvolvimento humano não se limita aos aspectos biológicos, pois envolve também processos sociais e culturais. Segundo Tomasello, “[...] foi a necessidade de ser cuidado e de aprender com o outro que possibilitou a formação de funções estritamente humanas, ou seja, culturais” (Tomasello, 2003 *apud* Prestes; Santana, 2019, p. 144).

Nesse sentido, o bebê se desenvolve nas relações de cuidado, cooperação e aprendizagem compartilhada, evidenciando a importância das interações sociais desde os primeiros anos de vida. A mediação docente contribui para o desenvolvimento motor da criança, bem como para os demais aspectos do desenvolvimento que são apresentados a seguir.

2.1.2 Desenvolvimento cognitivo e social

O desenvolvimento infantil não ocorre de forma fragmentada, pois aspectos cognitivos, sociais, afetivos e motores encontram-se interligados e influenciam-se mutuamente.

Na perspectiva histórico-cultural, Vygotsky (1991) compreende o desenvolvimento humano como resultado das interações estabelecidas entre o indivíduo e o meio social. Para o autor, a aprendizagem antecede e impulsiona o desenvolvimento, ocorrendo por meio da mediação realizada por adultos e pares mais experientes.

O conceito de atividade, fundamentado em Leontiev, contribui para compreender a criança como sujeito ativo em seus processos de conhecer e se relacionar com o mundo. Segundo Mello, a atividade “não é sinônimo de mero fazer, mas envolve a existência de um motivo” que atribui sentido à ação realizada pela criança (Leontiev 1988 *apud* Mello, 2022, p. 83). Assim, na Educação Infantil, é

importante considerar que as ações das crianças ganham significado quando estão vinculadas aos seus interesses, necessidades, brincadeiras, interações e modos próprios de participar das experiências cotidianas.

Um dos conceitos essenciais para dimensionar o lugar que os bebês e as crianças ocupam na relação com a cultura é o conceito de vivência que foi enunciado por Vigotski (2010 *apud* Mello, 2022) ao discutir a influência do meio, isto é, da cultura sobre a formação da individualidade da criança.

A partir da perspectiva histórico-cultural, compreende-se que o desenvolvimento infantil não depende apenas das condições externas, mas da forma como a criança vivencia essas condições. Segundo Vigotski, “na vivência, nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação” (Vigotski, 2010 *apud* Mello, 2022, p. 82). Assim, a vivência permite compreender que cada criança atribui sentidos próprios às experiências que estabelece com o meio, com os adultos, com outras crianças e com as práticas educativas.

Nesse processo, a linguagem, a convivência social e as experiências compartilhadas assumem papel central na construção das funções psicológicas superiores. A partir dessa compreensão, a Educação Infantil passa a se constituir num espaço de relações, construção de significados e ampliação das possibilidades de desenvolvimento.

Para crianças com T21, essa perspectiva reforça a importância de contextos educativos inclusivos, capazes de oferecer oportunidades de participação, interação e construção da autonomia.

Além dos aspectos cognitivos, a dimensão afetiva também ocupa lugar central no desenvolvimento infantil. O estabelecimento de vínculos seguros, o acolhimento e a participação em experiências coletivas favorecem o desenvolvimento emocional e social da criança.

Na perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem não ocorre de forma mecânica, mas por meio de experiências que envolvem a criança de maneira afetiva, social e significativa. A aprendizagem envolve “vivências emocionais fortes que transformam a criança à medida que ela conhece o mundo que a rodeia” (Vigotski,

2010; Leontiev, 1988 *apud* Mello, 2022, p. 84). Dessa forma, a criança aprende quando participa das atividades como sujeito, estabelecendo relações de interesse, afeto e necessidade com os objetos, as pessoas, as situações e os conhecimentos presentes em seu cotidiano.

Quem aprende apresenta uma atitude e uma vontade frente ao que quer conhecer. Assim, compreender o desenvolvimento infantil implica reconhecer que aprender envolve o corpo, as emoções, as relações e as experiências vividas no cotidiano.

Portanto, compreender o desenvolvimento infantil implica reconhecer que aspectos motores, cognitivos, sociais e afetivos se articulam continuamente ao longo da infância. Para crianças com T21, essa compreensão torna-se ainda mais relevante, uma vez que as oportunidades de interação, brincadeira, mediação pedagógica e participação em diferentes contextos podem favorecer experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento integral.

2.2 EDUCAÇÃO INFANTIL COMO ESPAÇO DE DESENVOLVIMENTO E INCLUSÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e apresenta papel fundamental no desenvolvimento integral da criança, especialmente por representar um período marcado por intensas descobertas, aprendizagens e construção de relações sociais. Nessa etapa, as experiências vivenciadas pelas crianças contribuem para a formação de aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais, tornando o ambiente educativo um espaço privilegiado para a construção da identidade, da autonomia e das diferentes formas de participação no mundo.

Durante muito tempo, a educação de crianças pequenas esteve associada predominantemente às práticas de cuidado, relacionadas principalmente à proteção, alimentação e higiene. Entretanto, as concepções contemporâneas de infância compreendem que cuidar e educar são dimensões indissociáveis do trabalho

pedagógico, uma vez que todas as ações realizadas no cotidiano da instituição possuem potencial educativo e influenciam diretamente os processos de desenvolvimento infantil.

As DCNEI (BRASIL, 2009) e a BNCC (BRASIL, 2018) orientam a organização das práticas pedagógicas da Educação Infantil a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos e protagonista de seu processo de desenvolvimento. Nessa perspectiva, as propostas educativas devem assegurar experiências que favoreçam a participação, as interações, as brincadeiras e a valorização das diferentes formas de expressão infantil, respeitando as singularidades e as necessidades de cada criança.

No contexto da educação inclusiva, esses documentos reforçam que a organização do trabalho pedagógico deve considerar a diversidade como característica constitutiva dos grupos infantis, exigindo práticas flexíveis, acessíveis e planejadas para garantir a participação de todas as crianças. Isso implica organizar espaços, tempos, materiais e estratégias pedagógicas que promovam o acesso, a permanência, a aprendizagem e o pertencimento, reconhecendo as potencialidades de cada criança e evitando práticas excludentes ou homogeneizadoras. Essa compreensão dialoga com Mantoan (2003), ao defender que uma escola inclusiva não se limita ao acesso dos estudantes, mas transforma suas práticas pedagógicas, sua organização e sua cultura institucional para responder às necessidades e potencialidades de todos os estudantes."

Para crianças com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), essa organização pedagógica assume papel ainda mais relevante, pois possibilita a participação nas experiências coletivas, favorece as interações sociais e amplia as oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento em um ambiente que reconhece e valoriza as diferenças.

Segundo Oliveira (2011), a instituição de Educação Infantil deve organizar espaços, tempos e propostas pedagógicas que considerem as especificidades da infância, proporcionando oportunidades para que as crianças explorem, criem, interajam e participem de diferentes experiências. Nesse sentido, a Educação Infantil

deve ser compreendida como um espaço de relações, descobertas e construção de sentidos.

Essa compreensão torna-se especialmente importante quando se discute a inclusão de crianças com deficiência. A Educação Infantil representa um dos primeiros espaços sociais de convivência da criança fora do ambiente familiar, possibilitando experiências de interação com diferentes sujeitos e favorecendo processos de aprendizagem social, comunicação e participação.

Conforme discutido anteriormente, a educação inclusiva não se limita ao acesso da criança à instituição de Educação Infantil, mas envolve a garantia de sua participação efetiva nas experiências oferecidas pelo ambiente educativo. Nesse sentido, a instituição deve organizar suas práticas considerando a diversidade existente entre as crianças, reconhecendo diferentes formas de aprender, interagir e se desenvolver.

A inclusão na Educação Infantil exige a reorganização das práticas pedagógicas, dos espaços, dos tempos e das relações estabelecidas no cotidiano institucional. Para Mantoan (2003), a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se dirige apenas às crianças com deficiência, mas a todas as crianças.

Nessa mesma direção, Carneiro (2012) afirma que a construção da escola inclusiva desde a Educação Infantil requer pensar os espaços, tempos, profissionais e recursos pedagógicos. Assim, incluir não significa apenas garantir o acesso da criança à instituição, mas assegurar sua participação, aprendizagem, desenvolvimento e pertencimento nas relações com adultos, com outras crianças e com as experiências educativas.

No caso das crianças com T21, a Educação Infantil apresenta-se como um espaço essencial para ampliar experiências de desenvolvimento, pois possibilita a convivência com outras crianças, a participação em atividades coletivas e a construção de vínculos afetivos e sociais. Assim, a escola passa a exercer um papel que ultrapassa a dimensão pedagógica, tornando-se também um ambiente de desenvolvimento humano.

2.2.1 A Educação Infantil nos primeiros dois anos de vida: cuidado, educação e desenvolvimento

A primeira infância constitui um período fundamental para o desenvolvimento humano, caracterizado por intensas transformações nos aspectos motores, cognitivos, afetivos, sociais e comunicativos. Durante os primeiros anos de vida, as experiências vivenciadas pela criança possuem influência significativa na construção de sua autonomia, identidade e formas de interação com o ambiente.

Compreender a Educação Infantil nesse período implica reconhecer que bebês e crianças pequenas são sujeitos ativos desde o nascimento, capazes de estabelecer relações, expressar necessidades, explorar o ambiente e construir aprendizagens a partir das experiências vivenciadas no cotidiano.

Segundo Kramer (2006), compreender a infância significa reconhecer a criança como sujeito histórico, social e cultural, inserido em um contexto de relações que influencia sua forma de compreender e participar do mundo. Dessa maneira, a criança não deve ser vista apenas a partir de suas necessidades de cuidado, mas como alguém que possui potencialidades, desejos e formas próprias de expressão.

Nos primeiros anos de vida, cuidado e educação estão profundamente relacionados. Alimentar, acolher, organizar a rotina, oferecer segurança e possibilitar experiências de exploração são ações que contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Dessa forma, o cuidado deixa de ser compreendido como uma ação meramente assistencial e passa a ser reconhecido como parte fundamental do processo educativo.

Oliveira (2011) destaca que as instituições de Educação Infantil devem proporcionar ambientes que favoreçam a interação, a exploração e a participação das crianças, considerando suas características individuais e seus diferentes ritmos de desenvolvimento. Para a autora, a organização do espaço educativo influencia diretamente as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento infantil.

Essa compreensão é especialmente relevante durante os primeiros anos de vida, período no qual a criança desenvolve importantes habilidades relacionadas ao

movimento, à comunicação, à percepção e às relações sociais. O bebê aprende por meio do corpo, das interações com os adultos, da exploração dos objetos e das experiências sensoriais proporcionadas pelo ambiente.

Wallon (2007) destaca que, nos primeiros anos de vida, o movimento e a afetividade possuem papel central no desenvolvimento infantil. Para o autor, o corpo constitui uma das primeiras formas de comunicação da criança, permitindo expressar emoções, estabelecer vínculos e interagir com o meio social.

Essa perspectiva possui relação direta com crianças com T21, pois, embora possam apresentar características específicas relacionadas ao desenvolvimento motor, cognitivo ou comunicativo, suas possibilidades de aprendizagem são ampliadas quando inseridas em ambientes ricos em interação e estímulos adequados.

De acordo com Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais e das mediações construídas culturalmente. Assim, a participação da criança em ambientes educativos desde os primeiros anos favorece experiências que ampliam suas formas de comunicação, interação e aprendizagem.

Portanto, a Educação Infantil nos primeiros anos de vida constitui um espaço fundamental para o desenvolvimento integral, especialmente para crianças com T21, pois possibilita experiências relacionadas ao vínculo, à autonomia, à participação social e à construção de conhecimentos.

Nesse contexto, o papel do professor ultrapassa a organização das atividades pedagógicas, envolvendo a observação atenta das necessidades, interesses e formas de comunicação dos bebês, a mediação das interações e a construção de experiências que favoreçam seu desenvolvimento integral e sua participação no cotidiano da instituição. Essa compreensão rompe com concepções assistencialistas historicamente atribuídas ao atendimento de bebês na Educação Infantil, reconhecendo que cuidar e educar constituem dimensões indissociáveis da prática pedagógica (BRASIL, 2009). Assim, momentos como alimentação, higiene, repouso, brincadeiras e interações deixam de ser compreendidos apenas como ações de cuidado e passam a constituir situações educativas intencionalmente planejadas, capazes de promover a aprendizagem, o desenvolvimento e a construção das primeiras relações sociais. Para bebês com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), essa

perspectiva torna-se ainda mais relevante, pois possibilita que as experiências cotidianas sejam planejadas de forma intencional, favorecendo sua participação, autonomia e desenvolvimento desde os primeiros anos de vida.

2.2.2 Potencialidades e desafios da inclusão de crianças com T21 na Educação Infantil

A inclusão de crianças com T21 na Educação Infantil representa um avanço significativo na garantia do direito à educação e na construção de espaços educativos mais democráticos e inclusivos. Entretanto, sua efetivação envolve tanto potencialidades quanto desafios relacionados às práticas pedagógicas, à formação profissional, à organização institucional e às relações estabelecidas entre escola, família e demais profissionais envolvidos.

Entre as principais potencialidades da inclusão está a possibilidade de convivência e interação com outras crianças. A participação em ambientes coletivos favorece experiências relacionadas à comunicação, à autonomia, à construção de vínculos e ao desenvolvimento de habilidades sociais. Nesse sentido, a escola torna-se um espaço no qual a criança aprende não apenas conteúdos, mas também formas de convivência e participação social.

Segundo Duranovic, Klasnic e Opic (2017), ambientes educacionais inclusivos podem contribuir positivamente para o desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down, especialmente quando oferecem oportunidades de interação, participação e aprendizagem. A convivência com diferentes sujeitos possibilita experiências que podem ampliar as capacidades da criança e favorecer sua independência.

Além disso, a inclusão também beneficia o grupo escolar como um todo, pois possibilita que todas as crianças convivam com a diversidade desde os primeiros anos de vida. Essa convivência contribui para o desenvolvimento de valores como respeito, cooperação e reconhecimento das diferenças.

No caso da criança com T21, um dos principais desafios está relacionado à superação de uma visão centrada nas limitações. A presença do diagnóstico não

determina as possibilidades de desenvolvimento da criança, uma vez que suas aprendizagens são influenciadas pelas experiências, relações e oportunidades oferecidas ao longo de sua trajetória.

Nesse sentido, torna-se fundamental que profissionais e familiares reconheçam a criança com T21 a partir de suas potencialidades, garantindo oportunidades de participação e desenvolvimento. A construção de práticas inclusivas exige um olhar individualizado, capaz de compreender as necessidades da criança sem desconsiderar suas capacidades.

Entretanto, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas discussões sobre inclusão, ainda existem desafios que dificultam a participação plena das crianças com deficiência nos espaços educativos. Entre eles, destacam-se a falta de formação específica dos profissionais, dificuldades relacionadas às adaptações pedagógicas, barreiras atitudinais e a permanência de concepções limitadas sobre as capacidades das pessoas com deficiência.

De acordo com Bhatia e Rinkey (2021), a efetivação da educação inclusiva depende de múltiplos fatores, como formação docente, disponibilidade de recursos, apoio institucional e construção de práticas colaborativas. Assim, a inclusão não deve ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um processo coletivo que envolve a equipe escolar, a família e a comunidade.

Dessa forma, a Educação Infantil inclusiva constitui um espaço de possibilidades para o desenvolvimento infantil, mas também de desafios que exigem diálogo entre escola, família e profissionais de diferentes áreas. Mais do que garantir o acesso, torna-se necessário construir condições efetivas de participação, aprendizagem e reconhecimento das potencialidades da criança, fortalecendo práticas pedagógicas que considerem o desenvolvimento como um processo integral e compartilhado.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A compreensão social acerca da deficiência sofreu profundas transformações ao longo da história. Em diferentes períodos históricos, pessoas com deficiência foram submetidas a processos de exclusão, segregação e invisibilização, refletindo concepções sociais que associavam a diferença à incapacidade, ao desvio, à inferioridade, à limitação e até mesmo estigmatização sob modelo religioso. Nesse sentido, a trajetória da educação inclusiva está diretamente relacionada às mudanças ocorridas na forma como a sociedade passou a compreender a diversidade humana e os direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Rodrigues (1983), cada sociedade, em determinado contexto histórico, constrói modelos de normalidade que influenciam a maneira como os indivíduos são percebidos e tratados socialmente. A partir dessas construções, estabeleceram-se distinções entre aquilo que era considerado normal e anormal, resultando em diferentes formas de exclusão daqueles que não se enquadravam nos padrões socialmente estabelecidos.

Ao longo da Antiguidade, da Idade Média e de parte da Idade Moderna, pessoas com deficiência eram frequentemente afastadas da convivência social e privadas de direitos básicos. Em muitos contextos históricos, predominavam interpretações religiosas, assistencialistas ou moralizantes, que limitavam sua participação na vida social e educacional (Alves, 2016).

Historicamente, os estudos voltados às pessoas com deficiência estiveram associados ao campo denominado *defectologia*⁷, termo utilizado especialmente no contexto das primeiras investigações sobre o desenvolvimento de sujeitos com deficiência. Essa denominação refletia uma concepção própria de determinado período histórico, no qual a deficiência era compreendida, muitas vezes, a partir da ideia de “defeito”, falta ou limitação individual. No entanto, em autores como Vigotski, a discussão sobre a *defectologia* ultrapassou uma visão meramente biológica, ao

⁷ Recomenda-se a leitura da obra de Vigotski, especialmente sobre as questões relativas ao desenvolvimento e à defectologia, termo na época utilizado pelo autor, que hoje se denomina deficiência, alertando que “‘defeito’ era a ‘deficiência biológica que, para ele, era um defeito primário. Sua principal preocupação eram as consequências sociais desse defeito primário e não do defeito em si’”. (Prestes, 2017, p. 55)

destacar que as consequências sociais da deficiência poderiam ser mais limitadoras do que a própria condição orgânica. (Prestes, 2017)

Assim, embora o termo não seja mais utilizado atualmente, por carregar sentidos inadequados e capacitistas, seu estudo histórico permite compreender as transformações conceituais que contribuíram para a construção de perspectivas contemporâneas mais inclusivas, voltadas ao desenvolvimento, à participação social e à valorização das potencialidades das pessoas com deficiência.

Nesse contexto, torna-se importante compreender o conceito de capacitismo. Segundo Mello (2016), o capacitismo consiste em um sistema de crenças, valores e práticas sociais que hierarquiza as pessoas a partir de um padrão corporal e funcional considerado "normal", atribuindo às pessoas com deficiência características de incapacidade, inferioridade ou dependência. Essa lógica produz discriminações, estigmas e barreiras que restringem a participação social, reforçando desigualdades historicamente construídas. Assim, mais do que uma atitude individual, o capacitismo constitui uma estrutura social que influencia relações, políticas públicas, práticas educacionais e formas de compreender a deficiência.

Vale destacar que a questão do desenvolvimento era central para a pedologia⁸ de Vigotski e no texto *O problema do desenvolvimento cultural da criança*, publicado em 1928, o autor afirma que “no processo de seu desenvolvimento a criança apreende não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os modos e as formas do comportamento cultural, meios culturais de pensamento”. (Vigotski, 1991, *apud* Prestes, 2017, p. 63)

Transformações mais expressivas começaram a ocorrer a partir do século XX, especialmente após as Grandes Guerras. Conforme destaca Correia (1999), o retorno de milhares de pessoas com sequelas físicas e psicológicas provocou novos debates sobre cidadania, reabilitação e responsabilidade social, ampliando a necessidade de políticas públicas voltadas ao atendimento dessa população.

⁸ Diante dos limites deste trabalho, não é possível aprofundar esse conceito. No entanto vale destacar que a Pedologia, nos dicionários da Língua Portuguesa também a definem como o estudo sistemático do desenvolvimento da criança. Para Vigotski *apud* Prestes (2017, p. 61), a “Pedologia estuda não apenas a criança como um todo, mas também na sua relação com o meio”.

Entretanto, mesmo diante desses avanços, as primeiras respostas institucionais permaneceram centradas em modelos segregacionistas. Conforme discutem Bhatia e Rinkey (2021), durante grande parte do século XX predominou o modelo da educação especial segregada, no qual estudantes com deficiência eram atendidos em instituições específicas ou classes especiais, permanecendo afastados do ensino regular.

Com a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), fortaleceram-se os debates acerca do direito universal à educação. Posteriormente, surgiram movimentos de integração escolar, especialmente entre as décadas de 1970 e 1980. Apesar dos avanços, a integração ainda atribuía ao estudante a responsabilidade de adaptar-se à escola, sem alterações significativas nas práticas pedagógicas ou na organização institucional.

Foi a partir da década de 1990 que o paradigma da inclusão ganhou maior consistência teórica e política. Diferentemente da perspectiva integracionista, na qual cabia ao estudante adaptar-se às condições da escola, a inclusão passou a defender que é a própria instituição escolar que deve reorganizar suas práticas, seus espaços, seus recursos e sua cultura para garantir a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes. Um marco internacional desse movimento foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que reconheceu a educação inclusiva como um direito humano e estabeleceu que os sistemas educacionais deveriam ser organizados para acolher todas as crianças, respeitando suas diferenças e necessidades individuais.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar deixa de representar apenas o acesso físico ao ambiente educacional e passa a envolver participação efetiva, aprendizagem e pertencimento. Conforme afirma Mantoan (2003), uma escola inclusiva exige transformação das práticas pedagógicas, reorganização curricular e valorização da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo.

No contexto brasileiro, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN/ 96), são garantidos os direitos das crianças com deficiência intelectual a serviços de apoio especializado na escola regular (art. 58, parágrafo 1º) e a currículos específicos se isso for necessário

(Art. 59). Fica expresso que o atendimento às crianças deve ter início em instituições de Educação Infantil que ficam responsáveis pela sua educação e cuidado considerando sua relevância e seu caráter como um dever do estado e um direito da criança.

Esse movimento foi fortalecido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), documento que estabelece que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação devem ser matriculados preferencialmente, nas classes comuns do ensino regular, com garantia de apoio pedagógico e atendimento educacional especializado quando necessário. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686, de 30 de setembro de 2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirma o direito das pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação à escolarização em classes comuns da educação regular, articulada ao atendimento educacional especializado e às medidas de acessibilidade, de modo a favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

No âmbito da legislação brasileira, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou juridicamente esse entendimento ao reconhecer que o direito à educação envolve não apenas o acesso, mas também condições efetivas de permanência, participação e aprendizagem em igualdade de oportunidades.

Dessa forma, compreender a inclusão implica reconhecer que ela não se resume à matrícula da criança na instituição de Educação Infantil. Para Sassaki (1997), a inclusão representa um processo de transformação social que exige adaptações nos sistemas educacionais e nas demais instituições, para que todas as pessoas possam participar plenamente da vida em sociedade. Sob essa perspectiva, a inclusão pressupõe a eliminação de barreiras físicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais que dificultam a participação dos estudantes. Nesse sentido, a acessibilidade, a flexibilização curricular, a formação docente e a construção de ambientes acolhedores constituem elementos indispensáveis para garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem de todas as crianças.

Atualmente, a inclusão é compreendida como um processo contínuo de transformação social e educacional. Mais do que garantir o acesso à escola, busca assegurar participação, pertencimento e aprendizagem significativa. Nesse cenário, ganha destaque o movimento anticapacitista, que se contrapõe ao capacitismo, sistema de discriminação que se contrapõe ao capacitismo, compreendido como um sistema de discriminação que atribui maior valor social a determinados padrões corporais, intelectuais e funcionais em detrimento das pessoas com deficiência e defende a valorização da diversidade humana e a eliminação das barreiras físicas, sociais, culturais e atitudinais que limitam a participação das pessoas com deficiência. Sob essa perspectiva, a deficiência deixa de ser compreendida exclusivamente como uma condição individual e passa também a ser analisada a partir das barreiras impostas pelo contexto social, aproximando-se das concepções contemporâneas de inclusão e acessibilidade presentes nas políticas educacionais brasileiras.

Na Educação Infantil, esses princípios assumem importância ainda maior, considerando que os primeiros anos de vida constituem um período essencial para o desenvolvimento integral. Para crianças com T21, experiências escolares inclusivas podem ampliar possibilidades de interação social, autonomia, participação e aprendizagem desde a primeira infância.

Assim, a educação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação social e educacional, fundamentado na valorização das diferenças humanas e na garantia do direito de todas as crianças de aprender, participar e desenvolver suas potencialidades.

Embora os avanços legais representem conquistas importantes, a efetivação da inclusão ainda depende das condições concretas presentes no cotidiano escolar. Aspectos relacionados à formação profissional, organização pedagógica, recursos institucionais e atitudes frente à diversidade continuam influenciando diretamente as experiências de participação das crianças com deficiência na Educação Infantil.

2.4 A CRIANÇA COM TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21 NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A compreensão da criança com T21 exige uma abordagem que ultrapasse os aspectos exclusivamente biológicos da condição genética, considerando também os fatores sociais, ambientais, afetivos e educacionais que influenciam seu desenvolvimento. Durante muitos anos, os estudos relacionados à Síndrome de Down concentraram-se predominantemente nos aspectos clínicos e nas limitações associadas à condição. Entretanto, perspectivas contemporâneas têm evidenciado a importância de compreender essas crianças como sujeitos ativos, com potencialidades próprias e trajetórias de desenvolvimento singulares.

A Síndrome de Down, também denominada Trissomia do Cromossomo 21 (T21), corresponde a uma alteração genética caracterizada pela presença de um cromossomo 21 adicional. Trata-se da alteração cromossômica mais frequente em seres humanos e da principal causa genética de deficiência intelectual, estando frequentemente associada a características que podem influenciar o desenvolvimento motor, cognitivo, linguístico e social (BRASIL, 2022). Contudo, tais características manifestam-se de forma singular e não determinam, por si só, o desenvolvimento da criança, uma vez que este resulta da interação entre fatores biológicos, familiares, educacionais e sociais.

Embora ainda existam interpretações equivocadas acerca da terminologia utilizada para nomear a condição, a denominação “Síndrome de Down” está relacionada ao médico britânico John Langdon Down, que descreveu determinadas características observadas em pessoas com a condição em 1866. Posteriormente, com os avanços científicos e genéticos ocorridos ao longo do século XX, especialmente a partir de 1959, foi identificada a origem cromossômica da síndrome, consolidando a compreensão da Trissomia do cromossomo 21 como condição genética.

Segundo Moreira, El-Hani e Gusmão (2000), os avanços da genética contribuíram significativamente para ampliar o entendimento sobre a condição e superar interpretações deterministas sobre o desenvolvimento humano. Os autores destacam que a constituição genética não determina integralmente as capacidades e possibilidades de aprendizagem do indivíduo, sendo necessário considerar os fatores ambientais e sociais envolvidos no processo de desenvolvimento.

Do ponto de vista clínico, algumas características podem estar associadas à T21, como hipotonia muscular, alterações no desenvolvimento motor, diferenças no ritmo de aquisição da linguagem e possibilidade de ocorrência de condições relacionadas à saúde, como alterações auditivas, visuais, cardiovasculares e endócrinas (Bull, 2011). Entretanto, compreender a criança apenas por essas características representa uma visão limitada, pois desconsidera suas formas particulares de interação, aprendizagem e participação social.

Nesse sentido, autores contemporâneos têm reforçado a necessidade de deslocar o olhar das limitações para as potencialidades e oportunidades de desenvolvimento. Conforme destacam Buckley e Bird (2001), crianças com T21 apresentam capacidade significativa de aprendizagem quando inseridas em ambientes ricos em estímulos, interações e experiências sociais desde os primeiros anos de vida.

Nessa direção, a estimulação precoce aparece como um importante recurso para favorecer o desenvolvimento infantil. Mattos e Bellani (2010) apontam que intervenções realizadas nos primeiros anos de vida podem contribuir para avanços motores, cognitivos, comunicativos e sociais, especialmente quando desenvolvidas de forma articulada entre profissionais, família e escola.

O acompanhamento multiprofissional, envolvendo áreas como fisioterapia, terapia ocupacional, fonoaudiologia e acompanhamento pedagógico, pode favorecer experiências diversificadas e ampliar possibilidades de desenvolvimento. Entretanto, é importante reconhecer que nem todas as famílias possuem as mesmas condições de acesso a esses serviços especializados, tornando ainda mais relevante o papel das instituições educativas como espaços de promoção do desenvolvimento.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume função central por possibilitar experiências de interação, exploração e brincadeira desde os primeiros anos de vida. As vivências escolares ampliam oportunidades de comunicação, convivência e participação social, favorecendo processos de autonomia e construção da identidade.

Duranovic, Klasnic e Opic (2017) destacam que a inserção precoce de crianças com T21 em ambientes educacionais favorece não apenas o desenvolvimento

cognitivo e motor, mas também habilidades sociais, autonomia e ampliação das formas de interação com o mundo.

Sob essa perspectiva, o brincar constitui elemento essencial para o desenvolvimento infantil. Conforme Vigotskii, Luria e Leontiev (1988), as brincadeiras permitem que a criança atribua significados às experiências, desenvolva formas de comunicação e construa conhecimentos por meio da interação social.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento ocorre por meio das relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente. Vygotsky (1991) destaca que a aprendizagem mediada amplia as possibilidades de desenvolvimento da criança, permitindo que ela alcance níveis mais complexos de compreensão e participação.

Saad (2003), fundamentada nos pressupostos vygotskianos, reforça que não é possível prever o desenvolvimento de uma criança apenas com base em diagnósticos ou avaliações padronizadas. Segundo a autora, crianças com a mesma condição genética podem apresentar diferentes formas e ritmos de aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento resulta da interação entre fatores biológicos, culturais e sociais.

A discussão de Vygotski nessa área continua sendo hoje referência principal para muitas investigações dentro da abordagem histórico-cultural. Como ilustração, lembramos alguns trabalhos brasileiros realizados na última década: Ferreira (1994), Kassar (1999), Luz (1999) e Kassar (2004) discutem a descrença das instituições no investimento em funções psíquicas superiores frente ao educando com déficit intelectual; De Carlo (1999) e Maffezoli (2004) destacam a infantilização e a dependência excessiva imposta pelo grupo social à pessoa com deficiência mental, vista como “eterna criança”; Padilha (2001) e Carvalho (2004) mostram que a criação de condições mais favoráveis pode transformar significativamente a vida e a inserção cultural dessas pessoas. (Góes; Pinto, 2006, p. 13)

Dessa forma, compreender a criança com T21 implica reconhecer sua singularidade e considerar que seu desenvolvimento é resultado da interação entre condições biológicas e oportunidades oferecidas pelos contextos nos quais está inserida. Ou seja, reconhecer que seu desenvolvimento não está determinado exclusivamente pela condição genética, mas pelas oportunidades de participação,

pelas interações sociais e pela atuação articulada entre família, escola e demais profissionais envolvidos.

Assim, a inclusão em ambientes educativos desde a primeira infância torna-se fundamental para garantir experiências significativas, ampliar possibilidades de participação e favorecer o desenvolvimento integral da criança.

2.5 O TRABALHO MULTIDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA COM T21

O desenvolvimento da criança com T21 envolve diferentes dimensões que se articulam continuamente, incluindo aspectos motores, cognitivos, comunicativos, sociais, emocionais e culturais. Dessa forma, compreender esse processo exige uma perspectiva ampliada de desenvolvimento humano, capaz de reconhecer a criança como sujeito ativo e considerar as relações estabelecidas entre família, escola, profissionais e demais contextos sociais.

Historicamente, as intervenções direcionadas às pessoas com deficiência estiveram fortemente vinculadas ao modelo clínico, centrando-se principalmente na identificação de déficits e na reabilitação de funções consideradas comprometidas. Entretanto, perspectivas contemporâneas de desenvolvimento infantil e educação inclusiva têm ampliado essa compreensão ao reconhecer que o desenvolvimento não depende exclusivamente das características individuais da criança, mas também das oportunidades de participação, das experiências vividas e das condições oferecidas pelos diferentes ambientes.

Nesse sentido, o trabalho multidisciplinar apresenta-se como importante estratégia para favorecer o desenvolvimento integral da criança com T21. Contudo, mais do que a simples presença de diferentes profissionais da área da saúde, tais como: fonoaudiólogo, fisioterapeuta, pediatra, terapeuta ocupacional, dentre outros, acompanhando uma mesma criança, esse trabalho pressupõe diálogo, compartilhamento de informações e construção conjunta de objetivos que considerem suas necessidades, interesses e potencialidades.

Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e das mediações culturais. Nessa perspectiva, o aprendizado acontece em relação com o outro e com o ambiente, indicando que família, escola e profissionais especializados exercem papel complementar no processo de desenvolvimento infantil.

Essa compreensão aproxima-se das DCNEI (Brasil, 2009), que reconhecem a criança como sujeito histórico e de direitos, que aprende e se desenvolve nas interações e nas brincadeiras. Da mesma forma, a BNCC (Brasil, 2018) reforça que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira integrada e demanda práticas pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões da experiência infantil.

No caso de crianças com T21, essa articulação torna-se especialmente relevante, considerando que determinadas características podem influenciar aspectos relacionados à comunicação, ao movimento, à participação social e à aprendizagem. Entretanto, tais características não determinam o percurso de desenvolvimento da criança, uma vez que as experiências oferecidas e as possibilidades de participação exercem papel decisivo nesse processo.

Conforme defendem os pressupostos do modelo biopsicossocial presentes na Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (OMS, 2001), o funcionamento humano deve ser compreendido considerando tanto aspectos biológicos quanto fatores ambientais e contextuais. Assim, o desenvolvimento infantil não pode ser explicado apenas pelo diagnóstico, mas pela interação entre condições individuais e oportunidades sociais.

Nesse processo, a família ocupa papel central por constituir o primeiro espaço de convivência, vínculo e aprendizagem da criança. Ao mesmo tempo, a Educação Infantil amplia essas experiências ao promover convivência coletiva, interações entre pares e oportunidades sistematizadas de aprendizagem. Quando há comunicação entre esses diferentes contextos, tornam-se mais consistentes as possibilidades de acompanhamento e apoio ao desenvolvimento infantil.

Na Educação Infantil, essa articulação ganha relevância especial, pois os primeiros anos de vida representam um período de intensas transformações e construção de habilidades. Nessa fase, o cérebro apresenta elevada capacidade de

neuroplasticidade, ou seja, de modificar e reorganizar suas conexões neurais em resposta às experiências, aos estímulos e às interações vivenciadas pela criança. De acordo com o Núcleo Ciência Pela Infância (2014), as experiências da primeira infância influenciam significativamente o desenvolvimento cerebral e a aprendizagem, reforçando a importância de ambientes ricos em interações, afeto e oportunidades de exploração. Esse entendimento dialoga com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, ao reconhecer que o desenvolvimento ocorre nas relações estabelecidas com o meio social. Para crianças com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), esse período assume importância ainda maior, uma vez que experiências educativas inclusivas e intervenções precoces podem potencializar o desenvolvimento e favorecer a aquisição de habilidades motoras, cognitivas, linguísticas e sociais. Nesse contexto, a observação cotidiana realizada pelos professores permite identificar formas de comunicação, interesses, potencialidades e necessidades da criança, possibilitando o planejamento de experiências pedagógicas mais significativas e coerentes com seu processo de desenvolvimento.

Nesse contexto, a Educação Física também pode integrar o trabalho multidisciplinar ao ampliar oportunidades de participação por meio das experiências corporais. Sua contribuição não deve restringir-se ao desenvolvimento motor isolado, mas envolver possibilidades de expressão, interação, construção da autonomia e ampliação das formas de participação da criança no ambiente educativo.

Conforme discutido anteriormente, experiências corporais mediadas por brincadeiras, jogos e exploração do ambiente favorecem não apenas aspectos motores, mas também processos relacionados à comunicação, interação social e construção da identidade infantil.

Entretanto, para que o trabalho multidisciplinar aconteça de forma efetiva, torna-se necessário superar práticas fragmentadas, nas quais cada profissional atua isoladamente. O desenvolvimento integral exige construção coletiva, troca de informações e definição compartilhada de estratégias que façam sentido para a realidade da criança.

Vaz (2002) aponta:

a necessidade de constante investigação nos ambientes educacionais, o que requer dos/as professores/as muita disposição, paciência e autocrítica. Cada professor/a deve ter em sua prática pedagógica a investigação como critério pedagógico, tanto para si quanto para seus/as alunos/as. O primeiro passo é, portanto, considerar que não sabemos tudo sobre as crianças, e que a relação com elas se recoloca em cada momento em conformidade com os novos sujeitos e suas histórias. Só assim, ao tomar como objeto de investigação a própria prática pedagógica será possível avançar sobre ela, superando, com paciência e tolerância, os impasses que nos desafiam cotidianamente. (Vaz, 2002, p. 7)

Dessa forma, compreender o trabalho multidisciplinar implica reconhecer que o desenvolvimento da criança com T21 não depende exclusivamente de intervenções especializadas, mas da qualidade das relações estabelecidas entre os diferentes contextos de sua vida. Família, Educação Infantil e profissionais envolvidos constituem uma rede de apoio que amplia oportunidades de participação, fortalece processos de aprendizagem e favorece a construção da autonomia.

Portanto, o trabalho multidisciplinar deve ser entendido como um processo colaborativo orientado pelo reconhecimento das potencialidades da criança e pela construção de experiências significativas que contribuam para seu desenvolvimento integral e para sua participação ativa nos diferentes espaços sociais.

2.6 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O corpo constitui uma das primeiras formas de comunicação e interação da criança com o mundo. Desde os primeiros anos de vida, é por meio dos movimentos, gestos, expressões e explorações corporais que a criança estabelece relações, constrói conhecimentos e atribui significados às experiências vivenciadas.

Nessa direção, a BNCC afirma que, com o corpo, as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro e sobre o universo social e cultural (BRASIL, 2018).

Durante muito tempo, as práticas relacionadas ao corpo na infância foram compreendidas principalmente a partir de uma perspectiva voltada ao desenvolvimento

físico ou à aquisição de habilidades motoras. Entretanto, estudos da Educação Física escolar ampliam essa compreensão, reconhecendo o movimento como linguagem e como manifestação cultural. Para Ayoub (2005), a expressão corporal constitui uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância, permitindo que a criança brinque com o corpo, com o movimento e com diferentes manifestações da cultura corporal.

Nesse sentido, a Educação Física na Educação Infantil não deve ser compreendida como um momento destinado apenas ao desenvolvimento de capacidades motoras ou à preparação para etapas posteriores da escolarização. Seu papel está relacionado à criação de oportunidades para que as crianças explorem diferentes possibilidades corporais, expressem-se, interajam e construam conhecimentos por meio do movimento.

Essa compreensão amplia o papel da Educação Física para além da execução de atividades corporais específicas, aproximando-a de uma atuação pedagógica que contribui para observar necessidades, favorecer interações, estimular diferentes formas de expressão e colaborar com outros profissionais envolvidos no desenvolvimento infantil.

Ayoub (2001) destaca que a presença da Educação Física na Educação Infantil deve considerar a criança em sua totalidade, compreendendo o corpo como uma dimensão integrada aos aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Dessa forma, as experiências corporais propostas nesse contexto devem respeitar as características próprias da infância, valorizando o brincar, a criatividade e a participação infantil.

A BNCC (Brasil, 2018) reforça essa compreensão ao reconhecer o corpo, os gestos e os movimentos como um dos campos de experiências fundamentais da Educação Infantil. Segundo o documento, é por meio das experiências corporais que as crianças ampliam suas formas de expressão, desenvolvem autonomia, estabelecem relações e constroem conhecimentos sobre si mesmas e sobre o ambiente.

As DCNEI (Brasil, 2009) também evidenciam que o trabalho pedagógico nessa etapa deve articular cuidado e educação, promovendo experiências que favoreçam o desenvolvimento integral da criança nas suas múltiplas dimensões. Nesse cenário, o

movimento infantil não pode ser reduzido a uma ação mecânica ou técnica, pois envolve percepção, tomada de decisão, comunicação e interação social.

Segundo Gallahue e Ozmun (2003), o desenvolvimento motor ocorre a partir da interação entre fatores individuais, ambientais e as experiências vivenciadas pela criança. Dessa forma, quanto maiores forem as oportunidades de participação em atividades corporais diversificadas, maiores serão as possibilidades de desenvolvimento das habilidades motoras e da autonomia.

Os autores organizam o desenvolvimento motor em quatro fases principais: fase motora reflexiva, fase motora rudimentar, fase motora fundamental e fase motora especializada. A fase motora reflexiva ocorre desde o período gestacional até aproximadamente o primeiro ano de vida, caracterizando-se pelos movimentos involuntários e reflexos. A fase motora rudimentar ocorre do nascimento até dois anos e corresponde aos primeiros movimentos voluntários da criança, como controlar a cabeça, sentar, engatinhar e caminhar.

Na fase motora fundamental, geralmente observada entre dois e sete anos, ocorre o aperfeiçoamento das habilidades básicas de movimento, como correr, saltar, lançar e receber objetos. Posteriormente, na fase motora especializada, dos sete em diante, essas habilidades são combinadas e utilizadas em situações mais complexas.

Esse processo é representado por meio da metáfora da ampulheta, indicando que o desenvolvimento motor sofre influência de diferentes fatores, incluindo aspectos individuais, ambientais e relacionados às experiências vivenciadas pela criança ao longo da vida. O autor também aponta que, em outras etapas do ciclo vital, determinadas habilidades podem sofrer modificações ou perdas, simbolicamente representadas pelo movimento inverso da ampulheta.

Para crianças com T21, as experiências corporais apresentam importância significativa, considerando que algumas características associadas à condição, como hipotonia muscular e diferenças no ritmo de aquisição motora, podem influenciar determinados aspectos do desenvolvimento. Entretanto, tais características não devem ser compreendidas como impedimentos para a participação, mas como elementos que indicam a necessidade de propostas pedagógicas adequadas às singularidades de cada criança.

Nesse sentido, a Educação Física possui potencial para favorecer experiências inclusivas, pois possibilita diferentes formas de participação, respeitando os limites e valorizando as capacidades individuais. Atividades envolvendo jogos, brincadeiras, exploração de espaços, música, dança e desafios motores podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação, equilíbrio, percepção corporal, interação social e autonomia. Quando organizadas de forma intencional e inclusiva, essas experiências corporais também favorecem processos relacionados à comunicação, à participação social, à ampliação da autonomia e ao fortalecimento dos vínculos entre as crianças e os adultos que compõem o ambiente educativo.

Simão (2005) destaca que a brincadeira representa uma das principais formas de manifestação da cultura infantil e não deve ser reduzida a uma ferramenta utilizada apenas para alcançar objetivos pedagógicos específicos. Segundo a autora, quando a brincadeira é valorizada em sua dimensão criativa e espontânea, permite que a criança produza sentidos, desenvolva formas próprias de expressão e estabeleça relações com o mundo.

Nesse aspecto, a Educação Física aproxima-se das concepções de desenvolvimento defendidas por Vygotsky (1991), pois as experiências corporais acontecem em contextos sociais mediados por outras pessoas. A participação em brincadeiras coletivas, por exemplo, possibilita que a criança desenvolva habilidades de comunicação, cooperação, respeito às regras e resolução de situações-problema.

Além disso, Wallon (2007) evidencia que o movimento possui papel fundamental na construção da personalidade infantil, especialmente nos primeiros anos de vida. Para o autor, corpo, emoção e inteligência estão profundamente relacionados, sendo impossível compreender o desenvolvimento da criança sem considerar suas manifestações corporais.

Nesse sentido, Simão corrobora que:

Diante disso, uma Educação Física comprometida com o respeito aos interesses, necessidades e direitos dos meninos e meninas na faixa etária de 0 a 6 anos, deve permitir que os mesmos desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira, ampliando assim as culturas infantis de movimento. (Simão, 2005, p.168)

Diante disso, uma Educação Física comprometida com os interesses, necessidades e direitos das crianças na primeira infância deve permitir que elas desempenhem papel ativo em seus movimentos, respeitando suas iniciativas, seus ritmos e suas formas próprias de brincar e explorar o mundo.

Para contemplar as dimensões mencionadas, é possível pensar experiências que favoreçam o desenvolvimento integral por meio da brincadeira, da exploração do ambiente, das interações sociais e de vivências corporais significativas. Essas práticas contribuem para que a criança amplie seu repertório motor, relacional e simbólico, fortalecendo a participação no cotidiano escolar.

Vaz (2002) afirma:

[...] Também na Educação de zero a seis anos [...], e frequentemente as professoras regentes, perguntadas sobre a Educação Física, dizem que ela ajuda muito, mas fica sempre muito difuso o lugar social que ela ocupa. O que faz o/ a professor/a de Educação Física, que a professora regente não pode fazer? Que especificidade há, se as crianças pequenas se relacionam com o mundo, pela sua inserção corporal? (Vaz, 2002, p. 6)

Dessa forma, a Educação Física na Educação Infantil apresenta uma contribuição que ultrapassa o desenvolvimento motor, envolvendo também aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Ao possibilitar experiências corporais significativas, essa área contribui para que a criança conheça suas possibilidades, estabeleça relações com seus pares e participe ativamente do ambiente em que está inserida.

No caso da criança com T21, as experiências corporais podem representar importantes oportunidades de desenvolvimento e inclusão, pois favorecem a participação em atividades coletivas, ampliam possibilidades de interação e fortalecem a construção da autonomia. Entretanto, os benefícios dessas experiências não se restringem às características biológicas ou motoras da criança, mas relacionam-se às oportunidades de participação e às mediações construídas no cotidiano escolar.

Dessa forma, compreender a Educação Física como um espaço de experiências corporais, interação e aprendizagem implica reconhecer seu potencial de contribuição para o desenvolvimento integral na primeira infância. Quando

articulada às práticas inclusivas e ao diálogo entre professores e demais profissionais envolvidos, a Educação Física amplia possibilidades de observação, intervenção pedagógica e construção de experiências significativas para todas as crianças.

Nessa perspectiva, o movimento deixa de ser compreendido apenas como habilidade a ser desenvolvida e passa a ser reconhecido como linguagem, forma de participação social e possibilidade de construção do conhecimento, reforçando a importância de um trabalho colaborativo voltado às potencialidades da criança e ao seu desenvolvimento integral.

2.6.1 O brincar e as experiências corporais na Educação Física

A infância é marcada pela exploração, pela curiosidade e pela descoberta do mundo por meio do corpo. Antes mesmo da aquisição da linguagem verbal, especialmente nos primeiros dois anos de vida, a criança utiliza o corpo, os gestos, os olhares, as expressões faciais, os movimentos e o choro como principais formas de comunicação com o mundo. É por meio dessa linguagem corporal que manifesta necessidades, emoções, interesses e intenções, estabelece vínculos afetivos e inicia sua participação nas interações sociais. Nesse sentido, o corpo não constitui apenas um instrumento para a realização de movimentos, mas uma linguagem por meio da qual a criança produz significados e constrói suas primeiras experiências de aprendizagem. Nesse sentido, o corpo não deve ser compreendido apenas como instrumento de execução de movimentos, mas como uma forma de expressão e interação com o ambiente.

Na Educação Infantil, as experiências corporais assumem papel fundamental no desenvolvimento integral da criança. A BNCC (Brasil, 2018) estabelece que as interações e as brincadeiras constituem os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa, reconhecendo que é por meio dessas experiências que as crianças constroem conhecimentos, desenvolvem habilidades e estabelecem relações.

As DCNEI (Brasil, 2009) reforçam essa compreensão ao destacar que as práticas educativas devem promover o desenvolvimento integral da criança em seus

aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cultural, respeitando suas singularidades e seus diferentes modos de aprender.

Nessa perspectiva, a Educação Física na Educação Infantil distingue-se de uma abordagem centrada no ensino de técnicas ou no treinamento de habilidades motoras. Seu papel consiste em ampliar as possibilidades de exploração do corpo, do movimento, das brincadeiras e das interações, favorecendo experiências que contribuam para o desenvolvimento integral da criança. As práticas corporais tornam-se, assim, oportunidades para que os bebês e as crianças pequenas conheçam a si mesmas, estabeleçam relações com os outros, explorem o ambiente e construam diferentes formas de expressão e comunicação.

Nesse contexto, o brincar apresenta-se como uma das principais formas de aprendizagem na infância. Entretanto, é necessário compreender que a brincadeira possui valor próprio e não deve ser reduzida exclusivamente a uma ferramenta pedagógica utilizada para alcançar determinados conteúdos.

Simão (2005) destaca que, quando a brincadeira é vista apenas como instrumento pedagógico, corre-se o risco de limitar sua potência criadora e sua capacidade de expressão infantil. Segundo a autora, ao brincar, a criança explora possibilidades corporais, cria novas formas de movimento, experimenta desafios e atribui significados às suas ações. “Se insistirmos em ‘ver’ as brincadeiras como função ‘pedagógica’, limitamos suas possibilidades e impedimos que as crianças criem e recriem as formas de brincar e se expressar.” (Simão, 2005, p. 169).

A partir dessa perspectiva, atividades como correr, equilibrar-se, subir, saltar, manipular objetos e explorar diferentes espaços não representam apenas estímulos motores, mas experiências que envolvem imaginação, criatividade, autonomia e interação social.

Para crianças com T21, essas experiências possuem importância ainda maior, considerando que algumas características associadas à síndrome podem interferir no desenvolvimento motor e na aquisição de determinadas habilidades. Entretanto, quando inseridas em ambientes em que docentes, famílias e diferentes profissionais envolvidos no trabalho com as crianças, dialogam e oferecem oportunidades adequadas de movimento e interação, essas crianças podem ampliar

progressivamente suas capacidades. E como ocorreria esse diálogo com a/ o docente de Educação Física na Educação Infantil?

Nesse sentido, sobre estratégias importantes no atendimento a crianças pequenas, Vaz (2002) defende:

[...] Em primeiro lugar, precisamos de mais diálogo entre os sujeitos que compõem o universo escolar. Professores/as que não apresentam e discutem seus projetos de ensino têm pouca chance de efetivo sucesso com eles. Para isso é necessário, evidentemente, que esses projetos sejam conscientemente elaborados, e para isso é muito importante a participação das crianças, que são sujeitos de direito. [...] (Vaz, 2002, p. 6)

Nesse sentido, a Educação Física na Educação Infantil apresenta papel relevante ao organizar intencionalmente experiências corporais que ampliam as possibilidades de movimento, exploração, brincadeira e interação das crianças. Mais do que favorecer o desenvolvimento motor, essas experiências possibilitam a construção da autonomia, da comunicação, da imaginação e das relações sociais, reconhecendo o corpo como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento infantil.

Segundo Simão (2005), uma Educação Física comprometida com a infância deve considerar a criança como sujeito ativo de suas experiências, valorizando a brincadeira como principal forma de manifestação da cultura infantil.

Vaz (2002) ressalta a importância de compreender o corpo como dimensão central nos ambientes educacionais, levando em conta suas múltiplas expressões, histórias, afetos, limites e cuidados. Para o autor, essa discussão não pertence exclusivamente à Educação Física, mas deve ser construída em diálogo com diferentes áreas do conhecimento, uma vez que o corpo se manifesta em diversos tempos, espaços e relações.

Assim, o movimento na infância não deve ser reduzido ao treinamento de habilidades motoras específicas, mas compreendido como uma forma de conhecer, comunicar-se e relacionar-se com o mundo. A Educação Física, ao proporcionar experiências lúdicas e corporais, contribui para o desenvolvimento integral da criança, favorecendo aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Portanto, considerando as características específicas das crianças com T21 e a importância das experiências vivenciadas nos primeiros anos de vida, torna-se fundamental compreender o corpo como linguagem primordial da criança, por meio da qual ela comunica necessidades, estabelece relações, explora o ambiente e constrói conhecimentos. Nessa perspectiva, a Educação Física amplia as possibilidades dessas experiências corporais, favorecendo a participação, a interação, a autonomia e o desenvolvimento integral. Assim, a Educação Infantil e a Educação Física constituem espaços privilegiados para promover o desenvolvimento, a participação e a inclusão.

Esse capítulo buscou discutir o desenvolvimento integral na primeira infância, a Educação Infantil como espaço de desenvolvimento e inclusão, a educação inclusiva e o direito à educação, a criança com T21 na perspectiva do desenvolvimento humano, o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento da criança com T21 e Educação Física na Educação Infantil e suas contribuições para o desenvolvimento integral, o brincar e as experiências corporais. O próximo capítulo apresenta as bases metodológicas do estudo, o processo de coleta e análise de dados.

3 METODOLOGIA

Este capítulo traz os aspectos metodológicos do estudo, com a caracterização da pesquisa, a apresentação do contexto e dos participantes, os procedimentos de coleta de dados e a análise dos dados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvida por meio de um estudo de caso. A opção pela pesquisa qualitativa decorre do interesse em compreender percepções, significados, experiências e interpretações atribuídas pelos sujeitos ao fenômeno investigado, buscando compreender a realidade em sua complexidade e contexto, e não quantificar dados ou estabelecer relações de causalidade (Minayo, 2014; Gaya; Gaya, 2018).

Segundo Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite compreender os fenômenos sociais a partir das experiências dos sujeitos e dos significados construídos em seus contextos de vida. Nesse sentido, a investigação qualitativa mostra-se adequada para estudos que buscam compreender processos educativos e relações humanas em profundidade.

O estudo foi desenvolvido na perspectiva metodológica do estudo de caso, por possibilitar investigar um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real e considerar a multiplicidade de fatores que o constituem (Yin, 2001).

Para André (2013), o estudo de caso busca compreender uma realidade singular sem desconsiderar sua complexidade e suas relações com o contexto social, histórico e cultural.

Dessa forma, a escolha pelo estudo de caso mostrou-se pertinente ao objetivo desta pesquisa, que consiste em compreender a percepção de familiares e profissionais acerca do papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral de uma criança com T21, considerando as relações estabelecidas entre escola, família e equipe multiprofissional durante os primeiros anos de vida.

3.2 CONTEXTO E PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo foi realizado em uma instituição federal de Educação Infantil que atende bebês e crianças pequenas e desenvolve propostas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento integral na primeira infância.

A escolha do caso ocorreu de forma intencional e teve origem nas experiências da pesquisadora durante o estágio não-obrigatório⁹ realizado na instituição investigada. Ao acompanhar o cotidiano escolar da criança participante¹⁰, observou-se a riqueza das interações estabelecidas entre escola, família e profissionais da saúde, despertando o interesse em compreender de que maneira essas relações poderiam contribuir para o desenvolvimento integral da criança nos primeiros anos de vida.

Inicialmente, foi realizado contato com a direção da instituição de educação infantil, para fazer o convite à participação na pesquisa e obter o seu consentimento. O projeto de pesquisa foi submetido ao colegiado da instituição, que apreciou e aprovou a sua realização, indicando o encaminhamento ao comitê de ética. Após a autorização da instituição para realização da pesquisa solicitamos à direção da instituição que realizasse o contato com os responsáveis pela criança participante do estudo, apresentando os objetivos da pesquisa, os procedimentos metodológicos e encaminhando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em nome dos pesquisadores. O contato com os respondentes foi realizado pela pesquisadora, que estabeleceu aproximação com a família da criança participante do estudo. A partir desse primeiro contato, utilizou-se a técnica de amostragem em cadeia, conhecida como *snowball sampling* (amostragem em bola de neve), na qual os respondentes

⁹ O Estágio não-obrigatório caracteriza-se como atividade complementar de formação realizada em contexto profissional relacionado ao curso, sem constituir requisito para conclusão da graduação, mas contribuindo para a articulação entre conhecimentos acadêmicos e experiências práticas. Trata-se de estágio remunerado por meio de bolsa.

¹⁰ Optou-se pelo codinome “Girassol” para preservar a identidade da criança participante. A escolha remete simbolicamente à compreensão de desenvolvimento como processo contínuo de transformação e construção nas relações com o ambiente, considerando que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma fixa ou linear, mas é influenciado pelas experiências, interações sociais e oportunidades de participação, assim como o girassol é influenciado pelo sol. (Vygotsky, 1991; Papalia; Feldman, 2013).

iniciais indicam outros respondentes que atendem aos critérios estabelecidos para participação na pesquisa (Vinuto, 2014)

Nesse estudo, após o contato inicial realizado pela pesquisadora, a família indicou os demais respondentes envolvidos no acompanhamento e no contexto de desenvolvimento da criança, possibilitando a composição do grupo participante. Essa estratégia mostrou-se adequada ao objetivo da pesquisa por favorecer o acesso a sujeitos diretamente relacionados ao fenômeno investigado e por possibilitar a identificação de respondentes com experiências relevantes para o estudo.

A participante central do estudo é uma criança diagnosticada com T21, matriculada na Educação Infantil. Entretanto, considerando o objetivo da pesquisa, os sujeitos diretamente entrevistados foram os adultos envolvidos em seu processo de desenvolvimento e acompanhamento.

Participaram da pesquisa:

- familiar responsável pela criança;
- professora referência do grupo de bebês da Educação Infantil;
- fonoaudióloga responsável pelo acompanhamento terapêutico;
- fisioterapeuta responsável pelo acompanhamento motor;
- médico pediatra - especialista em atendimento de crianças com T21.

A seleção dos entrevistados ocorreu por critério intencional, considerando o vínculo direto com o acompanhamento e desenvolvimento da criança no período investigado.

A inclusão desses diferentes sujeitos buscou contemplar múltiplas perspectivas sobre o desenvolvimento infantil e compreender como escola, família e profissionais da saúde articulam práticas, estratégias e experiências voltadas ao desenvolvimento integral da criança com T21.

3.3 PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos¹¹, CAAE nº 96940526.0.0000.0121 e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os entrevistados do estudo.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por permitir aprofundar experiências, percepções e significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno investigado, mantendo flexibilidade para explorar elementos emergentes durante o diálogo. Minayo (2014) destaca que esse tipo de entrevista favorece a escuta sensível e possibilita compreender dimensões subjetivas construídas nas relações cotidianas.

As entrevistas foram realizadas majoritariamente de forma presencial, tirando a entrevista com o médico que reside e atende em Joinville - Santa Catarina. Os horários foram previamente acordados com os entrevistados, com duração média estipulada de até 40 minutos.

As entrevistas foram registradas em áudio, mediante consentimento dos entrevistados, por meio de autorização no Termo de Consentimento Livre e esclarecido (TCLE), utilizando recurso digital em um aplicativo de gravação em dispositivo móvel da pesquisadora. O registro teve como finalidade garantir às informações coletadas e possibilitar a posterior transcrição integral das falas para análise dos dados, preservando a fidelidade das informações produzidas durante a coleta.

Após a realização das entrevistas, os áudios foram organizados e utilizados exclusivamente para fins acadêmicos e de pesquisa, respeitando os princípios éticos de confidencialidade e preservação da identidade dos entrevistados. No próprio aplicativo, é gerada a transcrição, com ela, foi copiado para um documento no *Word*, onde a pesquisadora e entrevistadora organizou e identificou as suas falas e as do(a)

¹¹ A pesquisa foi aprovada no Colegiado do Colégio de Aplicação em Educação Infantil, instituição de realização do estudo, em 24/04/2026, foi cadastrado na Plataforma Brasil e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina - CAAE 96940526.0.0000.0121. Parecer consubstanciado nº 8.456.456, do CEP em 25/05/2026.

entrevistado(a). As transcrições de cada participante foram encaminhadas aos respectivos entrevistados para que pudessem verificar se seus relatos haviam sido registrados de forma fidedigna, possibilitando a confirmação, complementação ou correção de informações, quando necessário. Esse procedimento, conhecido como *member checking*, contribui para aumentar a credibilidade da pesquisa qualitativa, ao possibilitar que os participantes validem a fidelidade de seus discursos e das interpretações produzidas pelo pesquisador (LINCOLN; GUBA, 1985).

Os roteiros de entrevista (Apêndice A), foram elaborados com base nos objetivos geral e específicos da pesquisa e organizados em eixos temáticos relacionados:

- a) desenvolvimento integral na primeira infância;
- b) papel da Educação Infantil no desenvolvimento de crianças com T21;
- c) interações sociais, inclusão e processos de aprendizagem;
- d) articulação entre família, escola e equipe multiprofissional;
- e) contribuições da Educação Física para o desenvolvimento integral.

Os roteiros foram estabelecidos por meio de um guia de perguntas (Apêndice A) baseadas em objetivos pré-determinados e embasados teoricamente, principalmente por Duranovic *et al.*, (2016), Gallahue e Ozmun (2003), Moreira (2000) e Vygotsky (1991) que se encontram apresentados nos apêndices deste trabalho.

Em relação aos aspectos éticos, garantiu-se aos entrevistados o direito de interromper a entrevista ou deixar de responder qualquer pergunta sem prejuízo de sua participação. Também foi assegurado o sigilo das informações por meio da anonimização dos dados.

Quanto aos benefícios, espera-se que esta pesquisa contribua para ampliar reflexões sobre o desenvolvimento infantil, a inclusão na Educação Infantil e o trabalho colaborativo entre escola, família e profissionais da saúde no acompanhamento de crianças com T21.

3.4 ANÁLISE DE DADOS

Os dados produzidos por meio das entrevistas semiestruturadas foram analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016). Segundo a autora, essa metodologia consiste em um conjunto de técnicas sistemáticas de análise das comunicações que possibilita interpretar discursos, identificar sentidos, recorrências e construir inferências relacionadas ao fenômeno investigado.

A partir dos procedimentos e instrumentos de coleta de dados mencionados anteriormente, a análise foi orientada, inicialmente orientada *a priori*, pelos eixos temáticos definidos com base no problema de pesquisa, nos objetivos do estudo e no referencial teórico construído na revisão de literatura. Contudo, em consonância com a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), o processo analítico manteve abertura para a identificação de elementos emergentes presentes nos discursos dos participantes. Dessa forma, as categorias analíticas foram sendo refinadas ao longo da leitura, codificação e interpretação do material empírico, resultando de uma articulação entre referenciais teóricos previamente estabelecidos e os significados produzidos nas entrevistas.

Conforme Bardin (2016), o processo analítico foi organizado em três etapas:

1. Pré-análise:

Nesta etapa foi realizada a organização do *corpus* da pesquisa, composta pela leitura integral das entrevistas transcritas e pela leitura flutuante do material, buscando estabelecer aproximação inicial com os discursos dos entrevistados. Também ocorreu a definição dos documentos que compuseram a análise e o delineamento inicial das categorias temáticas em diálogo com os objetivos do estudo.

2. Exploração do material:

Nesta fase foram realizadas leituras sucessivas das transcrições, identificando unidades de registro e unidades de significado relacionadas ao objeto investigado. Os trechos considerados relevantes foram destacados, codificados e agrupados conforme aproximações temáticas e relações com o referencial teórico adotado. Esse

processo permitiu identificar recorrências, convergências e especificidades presentes nos discursos.

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:

Após a organização temática dos dados, procedeu-se à construção e consolidação das categorias analíticas, buscando interpretar os sentidos produzidos pelos respondentes e relacioná-los aos estudos apresentados na revisão de literatura. Nessa etapa, os dados empíricos foram analisados não apenas de forma descritiva, mas interpretativa, considerando o contexto em que as falas foram produzidas e os objetivos da pesquisa.

A partir da articulação entre os eixos temáticos inicialmente definidos pelos objetivos específicos da pesquisa, o referencial teórico e os elementos recorrentes identificados durante a análise das entrevistas, foram construídas as seguintes categorias analíticas:

- 1) Contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos
- 2) Potencialidades e barreiras na inclusão de bebês e crianças com T21 na Educação Infantil
- 3) Contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de crianças com T21.

A análise buscou compreender os sentidos atribuídos pelos respondentes ao desenvolvimento infantil e ao papel da Educação Infantil como parte integrante da rede de apoio à criança com T21, articulando os achados empíricos com o referencial teórico apresentado na revisão de literatura. Nesse sentido, desenvolveu-se a análise e buscou-se encontrar os nexos entre as categorias citadas e o referencial teórico estudado. Embora essas categorias estejam em consonância com os objetivos específicos da pesquisa, sua consolidação ocorreu durante o processo analítico, a partir das recorrências, convergências e especificidades identificadas nos discursos dos participantes. Assim, as categorias representam tanto os pressupostos teóricos que orientaram a investigação quanto os sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir das entrevistas realizadas com os respondentes: familiar, professora da Educação Infantil, fonoaudióloga, fisioterapeuta e médico pediatra - especialista em atendimento de crianças com T21, que acompanham a criança, buscou-se compreender a percepção acerca do papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral de uma criança com Trissomia do Cromossomo 21 (T21), considerando especialmente as contribuições das interações estabelecidas no contexto escolar e do trabalho multidisciplinar durante os primeiros anos de vida.

Para a organização e interpretação dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo a identificação de núcleos de sentido presentes nos relatos e a construção de categorias temáticas que emergiram a partir das falas dos respondentes. As categorias foram definidas considerando os objetivos do estudo e articuladas ao referencial teórico construído ao longo da pesquisa.

A apresentação e discussão dessas categorias busca compreender como as experiências vivenciadas pela criança, associadas às relações estabelecidas entre família, escola e profissionais, podem contribuir para a construção de práticas educativas mais inclusivas e sensíveis às diferentes formas de desenvolvimento na primeira infância.

Dessa forma, corrobora-se que os resultados foram organizados nas categorias destacadas apresentadas a seguir.

4.1 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DE BEBÊS E CRIANÇAS DE 0 A 2 ANOS

A partir das entrevistas realizadas, buscou-se compreender de que maneira a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento integral de bebês e crianças de zero a dois anos, especialmente no contexto do T21. Considerando que o desenvolvimento infantil ocorre de forma integrada e envolve dimensões motoras, cognitivas, comunicativas, sociais e afetivas, tornou-se necessário analisar como

diferentes experiências vivenciadas no contexto educativo são percebidas pelos entrevistados como elementos que favorecem esse processo.

As análises realizadas permitiram identificar que as contribuições atribuídas à Educação Infantil ultrapassam funções tradicionalmente associadas ao cuidado e à assistência, sendo compreendida pelos entrevistados como um espaço de ampliação das oportunidades de desenvolvimento, interação, participação social e construção da autonomia infantil.

Para organizar a apresentação dos resultados e favorecer sua articulação com os objetivos específicos da pesquisa e com o referencial teórico construído na revisão de literatura, este tópico foi estruturado em subcategorias temáticas que evidenciam diferentes dimensões das contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento integral da criança investigada.

Inicialmente, discute-se o papel da Educação Infantil como espaço de ampliação das oportunidades de desenvolvimento, considerando as experiências proporcionadas pela convivência coletiva, pelas interações sociais e pela organização intencional dos ambientes educativos

4.1.1 A Educação Infantil como espaço de ampliação das oportunidades de desenvolvimento

Entre os objetivos desta pesquisa, buscou-se compreender de que maneira a Educação Infantil pode contribuir para o desenvolvimento integral de uma criança com T21 nos primeiros anos de vida. A partir das entrevistas realizadas com a mãe, a professora da Educação Infantil, a fonoaudióloga, a fisioterapeuta e o médico pediatra - especialista em atendimento de crianças com T21, fica em evidência que a Educação Infantil é compreendida pelos entrevistados como um contexto privilegiado para a promoção do desenvolvimento integral de crianças pequenas.

Com isso, observou-se convergência na compreensão de que a instituição escolar ocupa um papel que ultrapassa o cuidado e a assistência, constituindo-se

como um espaço privilegiado de ampliação das experiências infantis e promoção do desenvolvimento. Os entrevistados apontam que a inserção da criança em um espaço educativo coletivo amplia significativamente as oportunidades de aprendizagem, interação social, exploração do ambiente e construção da autonomia, elementos considerados fundamentais para o desenvolvimento infantil nos primeiros anos de vida.

Ao refletirem sobre a inserção da criança na Educação Infantil, os entrevistados destacaram que a Instituição de Educação Infantil oferece oportunidades dificilmente reproduzidas exclusivamente no ambiente familiar ou terapêutico. Entre os aspectos mencionados estão: o contato cotidiano com outras crianças, a organização intencional dos espaços, a diversidade de experiências propostas e a presença de profissionais que acompanham e estimulam diferentes dimensões do desenvolvimento.

Ao ser questionada sobre as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento de bebês e crianças de zero a dois anos, a professora foi enfática ao afirmar:

Com certeza, com certeza. Eu acho que as crianças, os bebês de 0 a 2 anos, ao se colocar num espaço coletivo, eles conseguem trabalhar também [...] a escuta, as interações, a possibilidade de exploração com o menor risco possível, a preservação desse corpo, a compreensão do seu corpo e do outro. Então, com certeza, o espaço de educação infantil é um espaço perfeito de crescimento e desenvolvimento das crianças.

A fala da docente evidencia uma compreensão ampliada do desenvolvimento infantil, que ultrapassa a aquisição de habilidades específicas e contempla dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais. Essa percepção dialoga com a concepção de desenvolvimento integral presente nas DCNEI, que definem a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e estabelecem que as instituições devem promover experiências que favoreçam o desenvolvimento físico, emocional, cognitivo, linguístico, ético, estético e social das crianças (Brasil, 2009).

Nesse sentido, a Educação Infantil não é concebida apenas como um espaço de cuidado ou assistência, mas como um ambiente educativo intencionalmente organizado para favorecer o desenvolvimento humano. Essa compreensão também está presente na BNCC (Brasil, 2018), que reconhece a criança como sujeito histórico, social e de direitos, capaz de construir conhecimentos por meio das interações, das brincadeiras e das experiências vividas em diferentes contextos sociais (Brasil, 2018).

A organização do ambiente educativo foi um dos aspectos mais enfatizados pela professora ao justificar a importância da Educação Infantil. Segundo ela:

O fato das crianças estarem nesse lugar que é coletivo, que está preparado para elas, material todo organizado para elas, seleções de literatura, desde um mobiliário até o espaço físico, banheiro, permite com que elas se apropriem desse mundo já pré-existente à existência delas.

Essa percepção aproxima-se das contribuições de Montessori (1967), que defendia a importância do ambiente preparado como elemento fundamental para o desenvolvimento da autonomia infantil. Para a autora, a organização dos espaços, dos materiais e das experiências deve possibilitar que a criança explore o ambiente de forma ativa, construindo aprendizagens por meio da ação e da experimentação.

Ao refletir especificamente sobre crianças com T21, a professora entrevistada reforça que os benefícios da Educação Infantil permanecem presentes e podem assumir importância ainda maior diante das necessidades específicas de desenvolvimento dessas crianças. Em sua fala, destaca:

Tenho certeza da importância da educação infantil para essas crianças, especificamente. [...] Se não tivesse esse lugar de motivação, de estímulo, e aí como ela tem em casa também de perpetuação desse estímulo, eu tenho certeza que o desenvolvimento da Girassol não seria como está hoje.

A fala evidencia a percepção de que a Educação Infantil atua como um importante espaço de estimulação precoce, oferecendo experiências diversificadas

que complementam aquelas vivenciadas no contexto familiar e terapêutico. Essa compreensão encontra respaldo nos estudos de Mattos e Bellani (2010), que destacam a relevância da estimulação precoce para crianças com Síndrome de Down, especialmente nos primeiros anos de vida, período caracterizado por intensa plasticidade neural e maior potencial de desenvolvimento.

A importância da ampliação das oportunidades de estimulação também foi destacada pela fonoaudióloga. Ao avaliar os impactos da entrada da criança na Educação Infantil, a mesma afirmou:

Sim, e principalmente porque a Girassol é uma criança muito do social, ela gosta da interação. Então ela teve mais oportunidades. E essa é uma questão principal, tudo era mais estimulado. Era além de casa e esse estímulo maior na escola.

O relato demonstra que a fonoaudióloga percebe a instituição como um contexto capaz de ampliar significativamente as experiências vividas pela criança, favorecendo seu desenvolvimento em diferentes áreas. Tal percepção aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento infantil ocorre por meio das interações estabelecidas com o ambiente social e cultural. Para o autor, as aprendizagens construídas nas relações com outras pessoas constituem a base para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Essa compreensão foi reforçada pela entrevista com o médico pediatra, que destacou que a inserção precoce na Educação Infantil amplia oportunidades de desenvolvimento que dificilmente seriam reproduzidas apenas em contextos domésticos ou terapêuticos. Para o profissional, a convivência cotidiana com crianças da mesma faixa etária favorece processos espontâneos de observação, imitação e construção de novas habilidades.

Segundo o médico pediatra:

Eles precisam do espelho e vendo crianças que têm uma idade muito parecida fazendo as coisas que as próprias crianças fariam naquela idade faz com que o desenvolvimento deles venha mais rápido do que só fazendo as terapias.

A fala evidencia que o desenvolvimento infantil não é compreendido apenas como resultado de intervenções especializadas, mas também como consequência das experiências vividas em ambientes coletivos. Nesse sentido, a Educação Infantil amplia o repertório de estímulos disponíveis à criança e favorece processos de aprendizagem mediados pelas relações sociais.

O especialista ainda evidencia a importância da presença de uma criança com deficiência em uma instituição de ensino regular e não em instituições que a criança fica segregada, junto dos pares com as mesmas condições, pois segundo ele é necessário que as crianças tenham diferentes “espelhos”, ou seja, que possam se espelhar em outros sujeitos, especialmente outras crianças, para seu desenvolvimento. que estão em relação. Ele pondera: *“É muito interessante eles estarem na educação regular, né? E apesar das dificuldades, daí eu procurar um jeito de que cada criança que eu tenho lá venha a aprender melhor”*.

De acordo com o médico essa ideia se refere a uma defesa para um movimento inclusivo, na relação com diferentes crianças, no âmbito da escola regular, no sentido de que, são nas relações em espaços de diversidade que as crianças ampliam seus repertórios.

Essa ideia dialoga com o que a mãe explicita, após comentar sobre o alerta de profissionais acerca da probabilidade de incidência da poda neural e pelo paradigma de que uma pessoa com deficiência “não vai conseguir” antes mesmo de tentar.

Ainda se tem muitos alertas pro futuro. Alertas da poda neural, alertas daquilo que ela não vai conseguir alertas, né. Então, quando eu visitei a instituição X¹², eu fiquei um dia lá só. Mas o que eu vi foi uma coisa exatamente disso. Tipo “ela não vai conseguir”. Eu tirei ela de lá porque não é isso que eu acredito. Então busco situações pessoas profissionais que tenham esse

¹² Extraímos da fala da mãe o nome da instituição a fim de preservar seu anonimato.

mesmo olhar. E é sobre isso. [...] Que ela consegue, ela tá sempre inserida, pode ser que tenha um desafio maior mas ela está ali, ela está observando, ela está atenta. Então, a gente tem ali um quadrinho pra lembrar “nós fazemos coisas difíceis” né?! A gente faz a gente faz acontecer. Pode demorar um pouquinho mais um pouquinho menos né? Percorrer caminhos. Tudo é muito orgânico. Então a gente sempre está atento ao que está ao nosso redor. Então por isso da importância de profissionais que consigam ter uma conversa aberta né.

A fala do médico aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), ao indicar que o desenvolvimento infantil ocorre nas interações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente social. Ao destacar a importância da permanência da criança na educação regular, o participante evidencia que a convivência com diferentes formas de agir, comunicar-se e participar amplia possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Nessa perspectiva, não se trata de compreender outras crianças como modelos a serem simplesmente reproduzidos, mas de reconhecer que as interações sociais e as experiências compartilhadas constituem importantes mediadoras do desenvolvimento humano.

Esse entendimento também dialoga com Mantoan (2003), ao defender que a inclusão amplia oportunidades de participação e aprendizagem ao promover experiências coletivas e reconhecer a diversidade como elemento constitutivo do ambiente educativo, em oposição a práticas segregadoras que restringem as possibilidades de interação social.

Mantoan (2003) corrobora que a educação inclusiva representa uma ruptura com modelos históricos de segregação que mantinham estudantes com deficiência afastados do ensino regular em instituições ou classes especiais. Para a autora, diferentemente da lógica segregadora — que organiza o sistema educacional a partir das limitações atribuídas ao sujeito —, a inclusão propõe a transformação da própria instituição para que ela seja capaz de acolher a todas as crianças. Nessa perspectiva, a diversidade deixa de ser compreendida como obstáculo e passa a constituir elemento próprio do processo educativo.

A mesma autora argumenta que a inclusão se opõe aos modelos segregadores ao defender que não é a criança que deve adaptar-se à instituição, mas a instituição que deve reorganizar suas práticas para responder à diversidade

humana. Segundo a autora, manter crianças com deficiência separadas do ensino regular limita oportunidades de interação, aprendizagem e participação social, enquanto a educação inclusiva amplia possibilidades de desenvolvimento e efetivação do direito à educação.

A mãe compreende que:

estar no ambiente escolar com a Educação Física, vendo crianças que conseguem, crianças que têm dificuldade, mas ter a possibilidade também de observar e de tentar, com certeza, é muito positivo e válido [...] Quando recebi a notícia Da Girassol, no pós-parto, ali que eu vi que ela tinha Síndrome de Down, já naquela primeira semana me falaram da importância da estimulação precoce. Então a gente buscou sempre tornar possível essa estimulação. Então o ambiente escolar também é uma estimulação em todos os quesitos, tanto na fala, quanto no movimento, quanto nas sensações, tem o olfato, tato, todos os sentidos são explorados ali. Então, por que não? Essa é a minha pergunta assim pro universo por que não?

Essa percepção aproxima-se da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano social para posteriormente ser internalizado pelo sujeito.

Ao longo das entrevistas, tornou-se evidente que a Educação Infantil é compreendida não apenas como um local de permanência da criança durante a jornada de trabalho dos pais, mas como um espaço educativo que promove experiências fundamentais para seu desenvolvimento. Essa concepção aparece de maneira particularmente expressiva quando a professora afirma: “*Não é um mal necessário, como já foi dito que a educação infantil um tempo atrás era reconhecida. Não é um mal necessário, é um bem necessário.*”

A fala demonstra uma mudança de paradigma em relação à função social da Educação Infantil. Historicamente associada ao cuidado e à assistência, especialmente para filhos de famílias trabalhadoras, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como direito da criança e como espaço legítimo de educação e desenvolvimento. Tal entendimento encontra respaldo tanto nas DCNEI quanto na BNCC, que reafirmam o direito das crianças a experiências educativas de qualidade desde os primeiros anos de vida (Brasil, 2009; Brasil, 2018).

Outro aspecto relevante identificado nos relatos refere-se às oportunidades de aprendizagem proporcionadas pela convivência com outras crianças. Segundo a professora:

As crianças querem ficar com os seus e vê-las hoje dando um bolinho de carne para o outro, oferecendo, chamando, dizendo não, segurando, disputando brinquedos. Isso num espaço onde não tem um outro para fazer essa troca, ele vai ser sempre privilegiado, porque ele vai estar negociando com um adulto.

A observação evidencia que a Educação Infantil oferece situações cotidianas de negociação, compartilhamento, cooperação e resolução de conflitos, experiências fundamentais para o desenvolvimento social e emocional das crianças. Essa perspectiva dialoga diretamente com a BNCC (Brasil, 2018), que estabelece as interações e as brincadeiras como eixos estruturantes das práticas pedagógicas na Educação Infantil.

Os dados analisados permitem compreender que a ampliação das oportunidades de desenvolvimento constitui uma das principais contribuições atribuídas à Educação Infantil pelos entrevistados da pesquisa. As experiências oferecidas pela instituição não substituem aquelas vivenciadas no contexto familiar ou terapêutico, mas as complementam e potencializam, ampliando os contextos de aprendizagem da criança.

Já a mãe da criança retrata que:

A Educação Infantil oferta coisas que a gente usualmente não consegue ofertar à criança, né? O próprio ambiente contribui muito, né, essa riqueza de poder ter acesso a uma pia pequeninha, né? Ou um vaso sanitário pequenininho, vendo outras crianças ali também podendo ocupar aquele espaço, ter contato com outras crianças com T21 também. Que lá, a Girassol, tem algumas amizades. Isso pra mim foi o essencial, né. Eu não consigo ir todos os dias num parquinho de areia, por exemplo, ela tem pé chato. Então é importantíssimo ela pisar com o pé descalço em terreno irregular. Sempre traz mais essa riqueza, principalmente do ambiente, claro, dos profissionais que acompanham, que tenham essa visão. Que contribuiu e acredito muito que contribua não só pra T21, mas pra qualquer criança mesmo. Tem as trocas entre professoras, entre crianças, todos que passaram por lá estiveram todos bem engajados, interessados ...

Nessa direção, Sayão (2000) destaca que a prática docente na Educação Infantil e na Educação Física deve ser marcada por intencionalidade educativa, considerando as crianças como sujeitos que possuem saberes, necessidades e interesses próprios. Cabe aos adultos mediar experiências que ampliem o repertório cultural infantil, compreendendo que o conhecimento cognitivo integra as interações, mas não deve ser tomado como finalidade única do trabalho pedagógico.

Sayão (2000) destaca que as experiências coletivas vividas pelas crianças na Educação Infantil favorecem a ampliação de seus conhecimentos em múltiplas dimensões, envolvendo aspectos corporais, sensíveis, éticos, estéticos, artísticos, orais e rítmicos. Para a autora, a brincadeira ocupa lugar central no trabalho pedagógico, pois constitui uma linguagem própria das crianças pequenas e deve atravessar o cotidiano educativo, sem ser reduzida a uma atividade funcional ou instrumental.

A entrevista com a fisioterapeuta amplia ainda mais essa discussão ao indicar que os benefícios da Educação Infantil não decorrem apenas do acesso à instituição, mas da qualidade das experiências oferecidas, da inserção da criança em contextos coletivos e da continuidade dos estímulos entre os diferentes contextos frequentados pela criança diferentemente se tivesse apenas inserida em intervenções terapêuticas isoladas.

Segundo a profissional: *“Eu acredito muito que vale muito a pena porque é melhor uma criança estar num lugar assim, ser estimulada, do que estar em casa ou em algum outro ambiente onde não consegue receber os estímulos adequados.”*

Ao discutir o desenvolvimento da criança investigada, a entrevistada destaca que os avanços observados não podem ser atribuídos exclusivamente às terapias ou à escola, mas ao conjunto de experiências vivenciadas em diferentes ambientes.

Nesse sentido, a convivência cotidiana passa a constituir um elemento importante para o desenvolvimento infantil, não apenas pela presença de estímulos planejados, mas pela riqueza das relações estabelecidas no ambiente escolar.

Esse achado reforça a compreensão de que o desenvolvimento integral ocorre por meio da articulação entre diferentes contextos de vida da criança. Mais do que frequentar a Educação Infantil, torna-se relevante considerar a qualidade das interações estabelecidas, a intencionalidade pedagógica e a continuidade dos estímulos oferecidos entre família, escola e profissionais da saúde.

Essa interpretação dialoga com autores que defendem uma compreensão ampliada do desenvolvimento humano, reconhecendo que fatores biológicos, ambientais e relacionais atuam de maneira integrada na construção das trajetórias infantis (Moreira; El-Hani; Gusmão, 2000).

No caso específico da criança com T21 investigada, as respondentes percebem que a Educação Infantil favorece não apenas o desenvolvimento motor e cognitivo, mas também aspectos relacionados à linguagem, à autonomia, à participação social e à construção de vínculos. Dessa forma, os relatos analisados reforçam a compreensão de que a Educação Infantil constitui um espaço fundamental para a promoção do desenvolvimento integral da criança, especialmente quando articulada a práticas pedagógicas intencionais, ambientes estimulantes e relações sociais significativas.

Em síntese, os resultados desta categoria evidenciam que a Educação Infantil é percebida pelos entrevistados como um contexto privilegiado de desenvolvimento humano, capaz de ampliar oportunidades de aprendizagem, interação e participação social para crianças típicas e atípicas. As experiências oferecidas pela instituição não substituem aquelas vivenciadas no contexto familiar ou terapêutico, mas as complementam e potencializam, fortalecendo processos de autonomia, pertencimento e desenvolvimento integral.

4.1.2 Interações sociais, imitação e aprendizagem no desenvolvimento da criança com T21

Os dados produzidos nas entrevistas evidenciam que as interações sociais constituem um dos principais elementos que justificam a inserção precoce de crianças com T21 na Educação Infantil. Tanto a professora quanto a fonoaudióloga atribuíram

papel central às experiências compartilhadas com outras crianças, destacando que o desenvolvimento não ocorre apenas por meio de estímulos planejados pelos adultos, mas principalmente através das relações estabelecidas entre os pares.

Ao discutir o desenvolvimento da criança investigada, a professora enfatizou que a convivência com outras crianças amplia significativamente suas possibilidades de aprendizagem:

Ela tem uma irmã na idade escolar. A irmã é um estímulo permanente. Então ela tem aqui conosco, e ela tem em casa. E aí trago o Vygotsky, porque ele vai falar muito da imitação. E as crianças nessa idade, elas estão fazendo por imitação também.

De forma semelhante, a fonoaudióloga destacou:

Ela tem mais oportunidades. E principalmente pela imitação dos pares. Querendo ou não, a Girassol tem uma irmã, então ela tem muito um exemplo de imitação em casa, mas lá ela tem as crianças da idade dela que ela consegue imitar também.

As falas dialogam diretamente com a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre inicialmente no plano social para posteriormente ser internalizado pelo sujeito. Para o autor, as funções psicológicas superiores emergem das interações estabelecidas com outras pessoas, sendo a aprendizagem resultado de processos de mediação social.

Nesse contexto, a Educação Infantil assume relevância especial para crianças com T21, pois amplia significativamente as oportunidades de interação, observação e participação em práticas sociais diversificadas. Diferentemente dos ambientes domésticos, o contexto escolar oferece múltiplos modelos de comportamento, linguagem e ação, favorecendo a construção de novas competências.

Essa compreensão também foi fortemente reforçada pelo médico especialista entrevistado. Ao discutir os fatores que favorecem o desenvolvimento infantil em

crianças com T21, o profissional destacou que a convivência com crianças da mesma faixa etária produz oportunidades de aprendizagem que extrapolam os objetivos terapêuticos.

Segundo o entrevistado:

Eles precisam do espelho e vendo crianças que têm uma idade muito parecida fazendo as coisas que as próprias crianças fariam naquela idade faz com que o desenvolvimento deles venha mais rápido do que só fazendo as terapias.

A fala reforça que a aprendizagem infantil ocorre em grande medida pela observação e pela participação em experiências compartilhadas. Para o entrevistado, a interação entre pares constitui um importante mecanismo de desenvolvimento, pois permite que a criança observe comportamentos, teste respostas e amplie gradualmente suas formas de participação social.

Tal percepção fortalece a discussão proposta por Vygotsky (1991), ao indicar que o desenvolvimento não acontece isoladamente, mas emerge das relações estabelecidas com o outro e das oportunidades de participação em práticas sociais.

A observação da professora sobre o comportamento da criança ilustra esse processo: *“A Girassol tem embalado o bebê. A gente montou um espaço com fogão, loucinhas e bonecas. Ela pega a boneca, fala ‘nana, nana’ e faz o movimento de embalar.”*

Esse relato evidencia a apropriação de comportamentos socialmente construídos por meio da observação e reprodução de ações realizadas por adultos e outras crianças. Segundo Rolim (2008), o brincar constitui uma das principais formas de apropriação cultural na infância, permitindo que a criança experimente papéis sociais, desenvolva a imaginação e amplie suas formas de interação com o mundo.

Da mesma forma, Vygotsky, Luria e Leontiev (1988) defendem que a brincadeira cria condições para o desenvolvimento de funções psicológicas complexas, possibilitando que a criança atue para além de suas capacidades

imediatas. Ao brincar, a criança acessa situações que favorecem a construção de novos conhecimentos, ampliando sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), compreendida por Vygotsky (1991) como a distância entre aquilo que a criança é capaz de realizar de forma autônoma e aquilo que consegue realizar com o auxílio de um adulto ou de pares mais experientes. Nesse processo, as relações sociais assume papel fundamental, uma vez que possibilita a construção de aprendizagens que, posteriormente, poderão ser realizadas de maneira independente.

Outro aspecto relevante refere-se à importância da interação entre crianças para o desenvolvimento da linguagem. A professora relata que, ao longo do acompanhamento, observou avanços significativos na oralidade da criança: *“Hoje ela está verbalizando, está brincando, está cantarolando.”*

A fonoaudióloga reforça essa percepção ao afirmar que o ambiente escolar proporciona oportunidades adicionais de repetição, comunicação e observação de modelos linguísticos: *“Ela vai ter mais oportunidade de repetição.”*

Esses achados corroboram a literatura que aponta a linguagem como uma construção essencialmente social (Vygotsky, 1991). Quanto maior a diversidade de interlocutores e situações comunicativas vivenciadas pela criança, maiores tendem a ser as possibilidades de desenvolvimento linguístico.

A importância da convivência entre pares também foi observada em situações de disputa e negociação de brinquedos. Para a professora, esses momentos representam importantes experiências de aprendizagem: *“Hoje ela disputou brinquedo, eu achei fantástico. Uma criança foi pegar dela e ela não deixou.”*

Embora tais situações possam ser interpretadas como conflitos, elas constituem experiências fundamentais para o desenvolvimento social e emocional. Segundo Piaget; Inhelder (2003), os conflitos sociocognitivos desempenham papel importante na construção da autonomia e na compreensão das regras de convivência.

Nesse sentido, a Educação Infantil não promove apenas ganhos motores ou cognitivos, mas também favorece a aprendizagem de habilidades sociais essenciais, como compartilhar, negociar, esperar, expressar desejos e lidar com frustrações. Esses elementos são particularmente relevantes para crianças com T21,

considerando que o desenvolvimento integral pressupõe a articulação entre dimensões cognitivas, motoras, afetivas e sociais.

Outro aspecto destacado pela professora refere-se à participação da criança nas atividades coletivas sem segregação ou isolamento: *“A Girassol participa daquele cotidiano dos lanches, das brincadeiras no parque. Não há uma pessoa só para ela.”*

Essa afirmação revela uma compreensão inclusiva da prática pedagógica, na qual a criança é reconhecida como integrante do grupo, participando das mesmas experiências oferecidas aos demais colegas, ainda que receba apoios específicos quando necessário. Tal perspectiva aproxima-se dos princípios da educação inclusiva defendidos por Saad (2003), segundo os quais a inclusão pressupõe participação efetiva, pertencimento e valorização das diferenças.

Além disso, a BNCC (Brasil, 2018) estabelece que a convivência constitui um dos direitos de aprendizagem das crianças na Educação Infantil, reconhecendo as interações como eixo estruturante do trabalho pedagógico. Segundo o documento, é por meio das relações estabelecidas com outras crianças e adultos que os sujeitos constroem identidades, desenvolvem formas de comunicação e ampliam sua compreensão do mundo.

Os resultados encontrados nesta pesquisa indicam que as interações sociais representam um dos principais mecanismos pelos quais a Educação Infantil contribui para o desenvolvimento da criança com T21. A convivência com os pares, os processos de observação e imitação, as experiências de brincadeira e as oportunidades de comunicação constituem elementos que favorecem não apenas a aquisição de habilidades específicas, mas também a construção de autonomia, pertencimento e participação social.

As entrevistas demonstraram convergência entre professora, fonoaudióloga, fisioterapeuta e médico pediatra, especialista em atendimento de crianças com T21, ao reconhecer que o desenvolvimento infantil ocorre de maneira mais significativa quando a criança participa de ambientes coletivos ricos em interações. Nesse sentido, os dados reforçam a concepção de que o desenvolvimento da criança com T21 não pode ser compreendido exclusivamente a partir das características biológicas da

síndrome, mas deve considerar as oportunidades concretas de participação oferecidas pelos diferentes contextos de vida.

Dessa forma, a Educação Infantil emerge como espaço privilegiado para promoção do desenvolvimento integral, favorecendo experiências que ampliam repertórios sociais, comunicativos e culturais e fortalecem processos de aprendizagem mediados pelas relações humanas.

4.2 POTENCIALIDADES E BARREIRAS NA INCLUSÃO DE BEBÊS E CRIANÇAS COM T21 NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Embora as entrevistas evidenciem inúmeros benefícios da Educação Infantil para o desenvolvimento da criança com T21, os dados também revelam a existência de desafios e limitações que precisam ser considerados para que a inclusão ocorra de forma efetiva. Ainda que os entrevistados não tenham identificado grandes barreiras no contexto específico investigado, ambas reconheceram que o processo de inclusão exige investimentos contínuos em formação profissional, recursos pedagógicos e articulação institucional.

Um aspecto que chama atenção é que tanto a professora quanto a fonoaudióloga percebem a Educação Infantil como uma etapa relativamente favorável à inclusão quando comparada às etapas posteriores da escolarização. Segundo a fonoaudióloga: *“Eu não vejo tantas barreiras na Educação Infantil. As barreiras maiores vão vindo depois no Ensino Fundamental.”*

A profissional relaciona essa percepção às características próprias da Educação Infantil, em que as crianças permanecem mais próximas umas das outras, participam de atividades compartilhadas e estão inseridas em um contexto menos centrado em exigências acadêmicas formais.

Essa fala corrobora com as considerações do pediatra:

E o que acontece é que como eu não tenho tempo lógico, que eu tenho 30 crianças eu tenho dois T21 na minha sala eu tenho que dar aula pra todo mundo não só pra aqueles dois então eu não vou fazer o foco. E daí eles perdem o fio da meada e não voltam. [...] Então quando você bota tudo de um mesmo jeito e uma professora na lousa falando e escrevendo ali pra criança com T21 é muito difícil fazer acompanhar a escola regular não nas fases iniciais, onde é muito mais lúdico, mas depois quando começa a ficar mais técnico pra eles é muito difícil né.

Essa constatação encontra respaldo na literatura sobre inclusão escolar. Mantoan (2003) argumenta que os processos de exclusão tendem a se intensificar à medida que a escolarização avança e que as instituições passam a valorizar predominantemente o desempenho acadêmico, reduzindo a flexibilidade necessária para atender às diferenças individuais. Assim, enquanto a Educação Infantil favorece experiências mais abertas e diversificadas, os anos posteriores frequentemente impõem desafios adicionais para crianças com deficiência.

Essa perspectiva também apareceu na entrevista realizada com o médico pediatra, especialista em atendimento de crianças com T21. Ao discutir os desafios relacionados à inclusão escolar de crianças com T21, o profissional desloca o foco das características individuais da criança para as condições oferecidas pelo ambiente educacional.

O entrevistado entende que *“é muito interessante as crianças estarem na educação regular e apesar das dificuldades, procurar um jeito de que cada criança que tem lá vá aprender [...]”* evidenciando uma compreensão segundo a qual as dificuldades de participação e aprendizagem nem sempre decorrem das características da criança, mas da ausência de estratégias pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades presentes no contexto escolar.

Essa perspectiva aproxima-se das discussões contemporâneas sobre inclusão escolar, que compreendem a deficiência como resultado da interação entre condições individuais e barreiras produzidas pelo ambiente.

Entretanto, a ausência de grandes barreiras no contexto estudado não significa que o processo de inclusão ocorra sem dificuldades. A professora aponta que uma das principais limitações está relacionada à formação dos profissionais:

Eu sinto que ainda o recurso vem quando você tem a criança em sala. Quando você vai substituir ou intermediar uma situação, muitas vezes acaba acontecendo de forma equivocada porque não tem aquele conhecimento específico.

Essa fala evidencia uma questão recorrente nas discussões sobre educação inclusiva: a insuficiência da formação inicial para lidar com a diversidade presente nas instituições escolares. Embora a legislação brasileira avance na defesa da inclusão, a preparação dos profissionais nem sempre acompanha as demandas concretas do cotidiano educacional.

Nesse sentido, a própria professora reconhece que grande parte de sua aprendizagem ocorreu por meio da experiência profissional e da formação continuada: *“Na formação continuada eu tenho buscado por isso. Tenho feito leituras, buscado informações junto com a pedagoga de educação especial.”*

Outro desafio apontado refere-se à disponibilidade de materiais e recursos pedagógicos adequados. Segundo a professora: *“Acho que tem que ter mais recursos de materiais para trabalhar com essas crianças. Tanto que a mãe da Girassol nos mandava material para que a gente trabalhasse lá.”*

A fala sugere que, apesar dos esforços institucionais, ainda existem limitações relacionadas à oferta de recursos específicos que possam ampliar as possibilidades de participação e aprendizagem das crianças com deficiência.

Com a fala da Fisioterapeuta, observa-se que a mesma valoriza a preocupação da professora acerca disso:

É isso que faz a diferença sabe, é ouvir do profissional e ver o que dá pra fazer dentro dos recursos que você tem ali dentro da sala porque a gente sabe também que não dá pra sempre fazer tudo que é necessário, por conta de recursos, mas eu vejo que a boa vontade em querer fazer algo é o que faz a diferença

Com isso, percebe-se que é observado pela fisioterapeuta essa preocupação que a professora tem em querer ouvir os apontamentos da fisioterapeuta e fazer o possível dentro dos recursos que têm e isso não passa despercebido pelos demais profissionais.

Essa questão também aparece nas discussões sobre educação inclusiva realizadas por Saad (2003), que afirma que a inclusão não depende apenas da presença física da criança na escola, mas da criação de condições concretas que favoreçam sua participação efetiva nos processos educativos.

Além das questões estruturais, as entrevistas revelam desafios relacionados às especificidades do próprio desenvolvimento infantil. A professora descreve momentos em que a criança apresentou mudanças comportamentais que geraram preocupação: *“Houve um recolhimento. Ela silenciou. Isso era uma preocupação porque ia criando uma distância muito grande dos outros bebês.”*

Posteriormente, ao retomar esse episódio, acrescenta: *“Eu tive momentos com a Girassol de recolhimento e isso me gerou uma angústia no sentido de dizer: eu não estou conseguindo mais o canal.”*

Esses relatos evidenciam que o trabalho com crianças pequenas exige acompanhamento constante e sensibilidade para interpretar alterações no comportamento e no desenvolvimento. Em crianças com T21, essas oscilações podem estar relacionadas a múltiplos fatores, incluindo questões de saúde, processos maturacionais, experiências emocionais e contextos ambientais.

Percebe-se com a fala da mãe, ao ser questionada sobre a comunicação com a professora, trocas sobre avanços e possíveis dificuldades ao longo do processo que a preocupação vinda da professora é repassada para a família e vice-versa:

Muito frequente a professora sempre muito aberta, sempre quando a gente vê alguma necessidade também de conversa, sempre muito aberta e sempre tentando achar meios para facilitar a vida da Girassol né?! Quando se tem alguma dificuldade, a gente sempre consegue ter uma conversa aberta e franca pra que se possa adequar a rotina pra aquilo que ela está vivendo no momento.

Bull (2011) destaca que crianças com síndrome de Down apresentam características específicas de desenvolvimento que demandam monitoramento contínuo por parte da família e dos profissionais envolvidos, especialmente nos primeiros anos de vida, período considerado fundamental para a aquisição de habilidades motoras, cognitivas e comunicativas.

Outro desafio mencionado pelos entrevistados refere-se à necessidade de evitar expectativas inadequadas em relação à criança.

A fonoaudióloga afirma: *“Barreiras eu acho que envolve mais quando se espera muito da criança sem dar algumas adaptações.”*

Essa reflexão é particularmente importante porque evidencia uma compreensão contemporânea da deficiência, baseada não apenas nas características individuais da pessoa, mas também nas condições oferecidas pelo ambiente. Segundo o modelo social da deficiência, as limitações surgem quando os contextos sociais não oferecem os apoios necessários para garantir participação e aprendizagem (Alves, 2016).

Essa compreensão também foi reforçada pela fisioterapeuta ao refletir sobre os obstáculos encontrados nos processos de inclusão.

Segundo a entrevistada: *“Eu acho que a barreira às vezes é muito imposta pelo próprio profissional.”*

A fala evidencia que os desafios relacionados à inclusão nem sempre estão associados às características da criança, mas podem emergir das interpretações, expectativas e práticas adotadas pelos adultos responsáveis pelo processo educativo.

Nesse sentido, práticas pouco flexíveis, ausência de adaptações e dificuldades em reconhecer diferentes formas de aprendizagem podem limitar oportunidades de participação e desenvolvimento.

Sob essa perspectiva, a inclusão exige um equilíbrio delicado entre oferecer desafios e respeitar o ritmo de desenvolvimento da criança. Não se trata de reduzir expectativas, mas de construir estratégias pedagógicas capazes de favorecer a participação de todos os sujeitos.

Um aspecto interessante observado nas entrevistas é que as respondentes não associam as principais barreiras às características da criança, mas às condições institucionais e sociais que podem dificultar sua participação. Essa perspectiva afasta-se de concepções historicamente marcadas pelo determinismo biológico e aproxima-se de uma compreensão mais ampla do desenvolvimento humano.

Como afirmam Moreira, El-Hani e Gusmão (2000), embora a síndrome de Down possua uma base genética bem estabelecida, o desenvolvimento das pessoas com T21 não pode ser explicado exclusivamente por fatores biológicos. As experiências sociais, educacionais e culturais desempenham papel decisivo na construção de trajetórias singulares de desenvolvimento.

A análise dos dados permite afirmar que as barreiras identificadas pelos entrevistados estão relacionadas principalmente a fatores externos à criança, como formação profissional insuficiente, acesso limitado a recursos pedagógicos e dificuldades na construção de práticas institucionais inclusivas.

As entrevistas demonstraram convergência ao indicar que a inclusão não depende exclusivamente do ingresso da criança na instituição escolar, mas da existência de condições concretas que sustentem sua participação cotidiana. Entre essas condições destacam-se a abertura ao diálogo, o apoio especializado, a formação continuada e a disposição dos profissionais para adaptar práticas e reconhecer diferentes formas de desenvolvimento.

Dessa forma, os resultados reforçam uma compreensão da inclusão como processo contínuo de transformação institucional, no qual os desafios não estão centrados na criança com T21, mas na capacidade dos contextos educativos de responder à diversidade presente na escola.

4.3 CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O TRABALHO MULTIDISCIPLINAR NO DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS COM T21

Entre os objetivos específicos desta pesquisa estava compreender de que forma a Educação Física pode contribuir para o desenvolvimento de crianças com T21 nos primeiros dois anos de vida e para o trabalho multidisciplinar realizado junto à Educação Infantil. As entrevistas evidenciaram que, embora a Educação Física nem sempre esteja diretamente associada às discussões sobre desenvolvimento infantil na primeira infância, sua atuação é percebida pelos entrevistados como fundamental para a promoção do desenvolvimento integral da criança.

Uma das categorias que emergiu com maior força nas entrevistas foi a importância do trabalho multidisciplinar para o desenvolvimento da criança com T21. Os relatos da professora, da fonoaudióloga, da fisioterapeuta e do médico pediatra, especialista em atendimento de crianças com Síndrome de Down, evidenciam que os avanços observados na criança investigada não podem ser atribuídos exclusivamente à família, à escola ou às terapias isoladamente, mas ao diálogo constante entre esses diferentes contextos de desenvolvimento.

Ao longo das entrevistas, observou-se a construção de uma rede de apoio composta pela família, pela escola e pelos profissionais da saúde, especialmente fisioterapeuta, fonoaudióloga e terapeuta ocupacional. Essa articulação aparece como um dos principais facilitadores do desenvolvimento integral da criança.

Essa percepção foi reforçada especialmente pela entrevista com a fisioterapeuta, que descreveu a existência de momentos sistemáticos de troca entre os profissionais envolvidos no acompanhamento da criança.

Segundo a entrevistada: *“A gente junta tudo e senta com o pai e mãe pra poder dar uma devolutiva do que está acontecendo, onde estamos e pra onde vamos.”*

A fala evidencia que o acompanhamento da criança não ocorre por meio de intervenções isoladas, mas por processos de planejamento compartilhado entre equipe terapêutica e família. Nesse modelo de atuação, os objetivos são construídos coletivamente e os diferentes profissionais passam a atuar de maneira complementar.

Tal resultado amplia a compreensão de trabalho multidisciplinar para além da presença simultânea de especialistas, evidenciando a construção de uma rede articulada de acompanhamento e tomada de decisão.

Ao descrever a relação estabelecida com a família, a professora destacou:

A mãe e o pai são muito presentes. Eu tenho um diálogo diário na porta, sempre trocando informações, trazendo algumas recomendações. Eu tenho acesso às terapeutas também, então a gente tem feito um trabalho de parceria.

A fala demonstra que a comunicação entre os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento da criança ultrapassa os momentos formais de avaliação, constituindo um processo contínuo de troca de informações e construção conjunta de estratégias pedagógicas e terapêuticas.

Segundo Bronfenbrenner (1996), o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações entre a pessoa e os diferentes contextos ambientais dos quais participa. Nesse sentido, a articulação entre família, instituição educativa e profissionais da saúde fortalece o mesosistema, entendido como a relação entre os ambientes frequentados pela criança.

A professora também relatou a realização de encontros periódicos com as terapeutas da criança: *“Nós tivemos ano passado dois momentos com a fonoaudióloga e a fisioterapeuta. E neste ano já está agendada uma nova conversa.”*

Esses encontros ocorrem diretamente na instituição de Educação Infantil, permitindo que os profissionais observem a criança em um contexto coletivo e natural de interação.

Ao justificar a importância dessas visitas, a professora afirmou: *“A intenção é que os terapeutas possam perceber como a Girassol se coloca num espaço coletivo.”*

Esse aspecto é particularmente relevante porque amplia a compreensão sobre a criança para além dos contextos clínicos. Enquanto a terapia geralmente ocorre em ambientes individualizados, a escola oferece situações reais de convivência, brincadeira, resolução de conflitos e participação social, fornecendo informações valiosas para o planejamento das intervenções.

A fonoaudióloga corroborou essa perspectiva ao relatar: *“Uma conversa foi junto com a fisioterapeuta e a outra foi mais voltada para questões da fono. Foi possível passar algumas orientações, alguns direcionamentos até para o início dos sonzinhos de fala.”*

Segundo a profissional, as orientações compartilhadas com a escola envolveram aspectos relacionados à alimentação, postura corporal, desenvolvimento da comunicação e adaptação de materiais utilizados pela criança.

Um exemplo citado foi a utilização do mesmo copo em casa e na escola: *“Ela começou a tomar água num copo e aí a mãe já leva para ter o mesmo copo na escola. Está sempre fazendo essas ampliações.”*

Esse relato evidencia a existência de continuidade entre os diferentes ambientes frequentados pela criança, favorecendo a generalização das habilidades aprendidas.

A fisioterapeuta reforça essa mesma lógica ao relatar que parte importante do acompanhamento ocorre por meio do alinhamento constante entre os profissionais e a família, permitindo que os objetivos terapêuticos ultrapassem os limites do consultório e sejam incorporados aos demais contextos frequentados pela criança.

Segundo a entrevistada: *“A gente junta tudo e senta com o pai e mãe pra poder dar uma devolutiva do que está acontecendo, onde estamos e pra onde vamos.”*

Ao longo da entrevista, a profissional também destacou que orientações e adaptações são discutidas coletivamente para favorecer a continuidade entre os diferentes ambientes.

A fala evidencia que o desenvolvimento infantil tende a ser potencializado quando os estímulos deixam de ocorrer de forma fragmentada e passam a constituir experiências contínuas entre família, escola e equipe terapêutica. Nesse sentido, o trabalho multidisciplinar não se limita à coexistência de diferentes profissionais, mas envolve planejamento compartilhado, acompanhamento conjunto e corresponsabilidade sobre os objetivos de desenvolvimento da criança.

Sayão (2000) defende que, em uma perspectiva de Educação Infantil que reconhece a criança como sujeito social e constituído por múltiplas dimensões, as práticas pedagógicas não devem ser organizadas de maneira compartimentada entre áreas ou profissionais. Para a autora, o desafio não está na atuação de diferentes profissionais no currículo, mas na fragmentação do trabalho pedagógico, quando cada área se isola em seu próprio campo, dificultando uma abordagem integrada da criança e de seu desenvolvimento.

A literatura aponta que crianças com T21 apresentam melhores resultados quando as intervenções são realizadas de forma integrada e contextualizada. Mattos e Bellani (2010) destacam que a estimulação precoce produz efeitos mais significativos quando ocorre em múltiplos ambientes e envolve diferentes agentes de desenvolvimento.

Da mesma forma, Duranovic, Klasnic e Opic (2017) afirmam que a inclusão efetiva de crianças com síndrome de Down depende da construção de parcerias entre família, escola e profissionais especializados, uma vez que cada contexto oferece oportunidades distintas de aprendizagem e desenvolvimento.

Outro elemento relevante identificado nas entrevistas refere-se à circulação de conhecimentos entre os profissionais. A professora relata que muitas estratégias utilizadas no cotidiano escolar foram construídas a partir das orientações recebidas das terapeutas: *“Elas trouxeram para a gente um manuseio, exercícios, o que a gente deveria estar fazendo, até a forma como ela precisava sentar.”*

Ela complementa: *“A fisioterapeuta explicou que ela precisava sentar com os pés apoiados no chão. Então a gente foi aprimorando essas questões.”*

Observa-se, portanto, que a atuação multidisciplinar não significa apenas a coexistência de diferentes profissionais, mas a construção coletiva de práticas fundamentadas em conhecimentos compartilhados.

A própria fonoaudióloga reconhece a relevância dessa articulação ao afirmar: *“Hoje a Girassol faz fisioterapia e terapia ocupacional aqui no espaço. Então a gente consegue ter esse alinhamento.”*

Ela acrescenta: *“Até muitas vezes aconteceram atendimentos em conjunto da fisioterapia e da fono por causa do controle postural.”*

Essa fala evidencia que a compreensão do desenvolvimento infantil exige um olhar global sobre a criança. Essa perspectiva também apareceu na entrevista com o médico pediatra, especialista em atendimento de crianças com T21, ao destacar que diferentes áreas de atuação contribuem para dimensões complementares do desenvolvimento infantil.

Segundo o profissional: *“Toda atividade motora acaba melhorando a atividade nervosa e a atividade neuronal e daí vai aprender melhor.”*

Embora a fala esteja relacionada ao desenvolvimento motor, ela evidencia uma compreensão integrada do desenvolvimento humano, indicando que experiências corporais, cognitivas e sociais não ocorrem de maneira dissociada.

Questões relacionadas à linguagem, por exemplo, não podem ser analisadas de forma isolada, uma vez que dependem também de aspectos motores, posturais, respiratórios e sensoriais.

Ao discutir a contribuição da equipe multidisciplinar, a professora destaca: *“Toda área de conhecimento pode contribuir nesse processo de desenvolvimento.”*

Tal compreensão está alinhada ao conceito de desenvolvimento integral presente na BNCC (BRASIL, 2018), que compreende a criança como sujeito constituído por múltiplas dimensões indissociáveis: física, cognitiva, afetiva, social e cultural.

Outro aspecto importante identificado nas entrevistas refere-se à valorização da família como participante ativa desse processo. Tanto a professora quanto a fonoaudióloga enfatizam o envolvimento dos pais e sua disposição para dialogar com os profissionais.

A professora relata: *“A mãe e o pai são muito presentes.”*

Já a fonoaudióloga destaca: *“Os facilitadores são essa tríade: terapia, família e escola.”*

Essa compreensão também encontra respaldo na literatura. Bronfenbrenner (1996) argumenta que a família ocupa posição central nos processos de desenvolvimento, especialmente nos primeiros anos de vida. Quando existe cooperação entre os diferentes contextos frequentados pela criança, as oportunidades de aprendizagem tornam-se mais consistentes e significativas.

Sayão e Lerina (2001) destacam que as relações entre adultos e crianças são mediadas pelo corpo e pelas formas de expressão produzidas em determinado contexto sociocultural. Assim, gestos, olhares, falas, expressões e representações constituem modos de comunicação que revelam marcas culturais e permitem compreender que o corpo também participa da construção das interações e dos significados no cotidiano educativo.

Os dados analisados permitem afirmar que o trabalho multidisciplinar constituiu um dos principais fatores facilitadores do desenvolvimento da criança investigada. As entrevistas demonstraram que a comunicação frequente entre escola, família e profissionais da saúde possibilitou o compartilhamento de conhecimentos, a construção de estratégias conjuntas e a continuidade dos estímulos nos diferentes contextos de vida da criança.

Mais do que intervenções simultâneas, os relatos evidenciam a construção de uma rede colaborativa baseada em diálogo, acompanhamento compartilhado e corresponsabilidade entre os envolvidos. Nesse sentido, o desenvolvimento integral não foi compreendido como resultado da atuação isolada de um único profissional ou instituição, mas como consequência da articulação entre diferentes saberes e experiências.

Dessa forma, os resultados reforçam que a Educação Infantil amplia seu potencial de contribuição quando integrada a práticas interdisciplinares e relações colaborativas capazes de sustentar experiências contínuas de aprendizagem, participação e desenvolvimento, de modo contextualizado e que respeite as singularidades de cada criança.

A professora destacou que a Educação Física possui conhecimentos específicos que podem ampliar significativamente as possibilidades de intervenção junto às crianças pequenas:

A Educação Física traz essa possibilidade. Porque vocês, num outro campo de conhecimento, têm muito mais acervos, muito mais repertório de pesquisa do que nós na questão motora, na questão da percepção do seu corpo, da compreensão dos limites e das possibilidades.

A fala evidencia o reconhecimento da Educação Física como uma área que dispõe de conhecimentos específicos sobre movimento humano, desenvolvimento motor e construção da consciência corporal. Tais elementos assumem especial relevância no caso de crianças com T21, considerando que uma das características frequentemente associadas à síndrome é a hipotonia muscular, que pode influenciar diferentes aspectos do desenvolvimento motor.

Nesse sentido, Gallahue e Ozmun (2003) afirmam que o desenvolvimento motor constitui um processo contínuo que envolve a interação entre fatores biológicos, ambientais e as experiências vividas pela criança. Quanto mais diversificadas forem as oportunidades de movimento, maiores tendem a ser as possibilidades de aquisição e aperfeiçoamento das habilidades motoras.

A professora também relaciona a atuação da Educação Física ao fortalecimento das interações sociais: *“A Educação Física é fundamental para o fortalecimento desse corpo, para as possibilidades desse corpo e para as interações com os outros também.”*

Essa percepção amplia a compreensão tradicional da área, frequentemente associada apenas ao desenvolvimento físico. No contexto da Educação Infantil, o movimento não representa apenas um fim em si mesmo, mas uma importante forma de comunicação, exploração do ambiente e interação social.

Essa compreensão também foi reforçada pela fisioterapeuta ao reconhecer a contribuição da Educação Física para o desenvolvimento de crianças com T21. Segundo a entrevistada: *“A Educação Física, a psicomotricidade, a questão de coordenação e de planejamento. Eu acho que é muito importante e às vezes a gente só precisa adaptar.”*

A fala amplia o entendimento da Educação Física para além do fortalecimento motor, reconhecendo sua contribuição para processos relacionados à organização corporal, planejamento das ações e ampliação das possibilidades de participação da criança nas atividades coletivas.

Ao mencionar a necessidade de adaptações, a profissional também reforça uma compreensão inclusiva da prática pedagógica, na qual o foco não está em reduzir experiências, mas em criar condições para que diferentes crianças possam participar delas.

A BNCC (BRASIL, 2018) reforça essa perspectiva ao reconhecer o corpo e o movimento como elementos centrais das experiências infantis. Segundo o documento, as crianças aprendem sobre si mesmas, sobre os outros e sobre o mundo por meio das ações corporais realizadas nas brincadeiras, explorações e interações cotidianas.

Ao refletir sobre a criança investigada, a professora destaca que o desenvolvimento motor está diretamente relacionado às possibilidades de participação social:

Chega um momento em que sempre tem o mais forte, o mais rápido, os mais selecionados nas brincadeiras. Eu acho que isso também, em algum momento, para as crianças com deficiência, acaba sendo um critério de seleção para as parcerias.

A fala revela que as habilidades motoras influenciam não apenas a capacidade de realizar determinadas ações, mas também as oportunidades de interação e pertencimento aos grupos infantis. Nesse sentido, promover experiências corporais diversificadas significa ampliar as possibilidades de participação social da criança.

Essa compreensão encontra respaldo em Vygotsky (1991), para quem o desenvolvimento ocorre por meio da participação ativa da criança nas práticas culturais de seu grupo social. Quanto mais condições ela possui para participar dessas experiências, maiores são suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento.

A fonoaudióloga também reconhece a importância da Educação Física para o desenvolvimento da criança com T21, especialmente em função das características motoras associadas à síndrome:

Principalmente olhando para a T21, a hipotonia é a base. Então eu não consigo fazer um trabalho olhando só pra boca e precisar olhar pro corpo todo então precisa ser trabalhado e ser organizado essa postura ela precisa ter força de diafragma ela precisa ter força no tronco pra conseguir trabalhar tanto pra mastigação quanto pra fala. Então esse corpinho precisa estar em movimento e precisa estar emergindo então eu acredito que na educação física dá pra direcionar muitas atividades mais voltada a uma psicomotricidade assim, que vai envolver mais um lúdico e uma brincadeira também.

Essa fala evidencia a natureza integrada do desenvolvimento humano. Aspectos relacionados à fala, mastigação e comunicação dependem de componentes corporais mais amplos, incluindo postura, equilíbrio, força muscular e controle respiratório.

A observação dialoga com estudos que apontam a influência do desenvolvimento motor sobre outras áreas do desenvolvimento infantil. Segundo Mattos e Bellani (2010), intervenções voltadas à estimulação precoce podem favorecer não apenas a aquisição de habilidades motoras, mas também avanços cognitivos, comunicativos e sociais.

Relaciona-se essa ideia com o que apresenta a BNCC (2018) sobre os campos de experiência - o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; traços, sons, cores e formas; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações na direção de que o desenvolvimento acontece de forma integrada e não fragmentada.

Dessa forma, compreender o desenvolvimento infantil implica considerar não apenas o alcance de marcos cronológicos, mas principalmente as oportunidades de participação, interação e construção de experiências significativas durante a infância.

Essa perspectiva encontra aproximação com a entrevista realizada com o pediatra, que destacou relações entre experiências corporais e processos mais amplos de aprendizagem.

Segundo o entrevistado: *“Toda atividade motora acaba melhorando a atividade nervosa e a atividade neuronal e daí vai aprender melhor.”*

Embora a fala apresente uma leitura baseada no campo biomédico, ela reforça a ideia de que o desenvolvimento infantil ocorre por meio da articulação entre diferentes dimensões do funcionamento humano. Nesse sentido, experiências corporais e oportunidades de movimento podem contribuir não apenas para aquisições motoras, mas também para ampliar possibilidades de participação, exploração do ambiente e aprendizagem.

Outro aspecto relevante destacado pela fonoaudióloga refere-se ao potencial da Educação Física para oferecer experiências distintas daquelas realizadas no contexto terapêutico: *“Na Educação Física dá para direcionar muitas atividades mais voltadas para uma psicomotricidade que vai envolver mais um lúdico e uma brincadeira também. E não só aquela questão terapia.”*

Essa fala evidencia uma contribuição singular da Educação Física no contexto da Educação Infantil: a possibilidade de trabalhar habilidades motoras em situações coletivas, lúdicas e significativas para a criança.

Enquanto os atendimentos terapêuticos geralmente ocorrem de forma individualizada, a Educação Física possibilita experiências compartilhadas com outras crianças, favorecendo simultaneamente o desenvolvimento motor e social. Conforme ressalta a própria entrevistada: *“Aqui ele é individualizado e sozinho. Lá é com outras crianças.”*

Essa diferença revela um potencial importante da área para complementar as intervenções realizadas pelos demais profissionais. Ao proporcionar experiências corporais em contextos coletivos, a Educação Física contribui para a generalização das habilidades adquiridas em outros ambientes, favorecendo sua utilização em situações reais de interação.

Essa compreensão também aparece na entrevista realizada com a fisioterapeuta ao reconhecer que experiências corporais desenvolvidas em contextos coletivos podem favorecer objetivos que extrapolam o desenvolvimento exclusivamente motor. Segundo a entrevistada: *“A Educação Física, a psicomotricidade, a questão de coordenação e de planejamento. Eu acho que é muito importante e, às vezes, a gente só precisa adaptar.”*

Ao relacionar Educação Física, psicomotricidade e adaptação, a profissional evidencia que experiências corporais realizadas no contexto escolar podem contribuir para ampliar oportunidades de participação e complementar estímulos trabalhados em outros ambientes.

Esse resultado reforça o potencial da Educação Física para dialogar com diferentes áreas do conhecimento e integrar ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

As falas dos respondentes também indicam que a Educação Física pode atuar como um importante elo dentro do trabalho multidisciplinar. Ao oferecer informações sobre o desenvolvimento motor da criança e propor experiências corporais diversificadas, o profissional da área amplia a compreensão global sobre suas potencialidades e necessidades.

Sayão (2004) compreende que a Educação Física na Educação Infantil deve contribuir para ampliar as experiências de movimento das crianças, evitando práticas mecânicas, repetitivas e pouco significativas. Nesse sentido, cabe ao adulto observar atentamente as brincadeiras infantis, organizar os espaços e disponibilizar materiais que favoreçam novas possibilidades de movimento, interação, criação e brincadeira entre as crianças, seus pares e os adultos.

Essa perspectiva está alinhada ao conceito de desenvolvimento integral presente na BNCC (Brasil, 2018), que reconhece a indissociabilidade entre aspectos físicos, cognitivos, emocionais, sociais e culturais. Nessa lógica, o movimento não deve ser compreendido apenas como uma dimensão biológica, mas como uma forma de expressão, comunicação e participação no mundo.

Além disso, documentos orientadores da Educação Infantil, como as DCNEI (Brasil, 2009), enfatizam a importância de garantir às crianças experiências que envolvam o corpo, o movimento, a exploração do espaço e as interações sociais, elementos diretamente relacionados ao campo de atuação da Educação Física.

Sayão (2002) alerta que

[...] A falta de espaços e recursos materiais, assim como o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar na formação. (Sayão, 2002, p. 65)

Para Sayão (2002), as experiências realizadas no cotidiano das instituições de Educação Infantil precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas, de modo a dar maior visibilidade a uma pedagogia própria dessa etapa, distinta do modelo escolar tradicional. A autora destaca que, na Educação Infantil, as crianças e as interações que estabelecem entre si e com os adultos devem ser o ponto de partida das práticas pedagógicas, considerando o corpo e o movimento como dimensões humanas carregadas de sentidos e significados.

Além disso, os dados evidenciam que a Educação Física pode ocupar posição estratégica dentro do trabalho multidisciplinar ao favorecer experiências corporais em contextos coletivos e complementar intervenções realizadas por outros profissionais. Nesse sentido, o movimento passa a ser compreendido não apenas como dimensão biológica do desenvolvimento, mas como linguagem, forma de participação social e possibilidade de construção de autonomia.

Para Sayão (2002), a Educação Física na Educação Infantil deve ser compreendida de forma integrada ao trabalho pedagógico, articulando diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Essa perspectiva permite que saberes e práticas sejam construídos coletivamente, sem reduzir as experiências corporais das crianças a uma única disciplina ou campo específico de atuação.

Para Lerina e Zandomenich (2017), a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil não deve se limitar aos conhecimentos específicos da área, pois

esse profissional também participa do processo educativo mais amplo da infância. Nesse sentido, é necessário que compreenda o que faz, como faz e por que faz, buscando fundamentar e qualificar sua prática pedagógica junto às crianças e aos demais profissionais da instituição.

A análise evidencia que a Educação Física, em diálogo com o trabalho multidisciplinar, contribui para a inclusão e para o desenvolvimento integral da criança com T21 na Educação Infantil, ao favorecer experiências corporais, brincadeiras, interações, participação, comunicação, autonomia e exploração do ambiente. A partir dessas discussões, as considerações finais a seguir retomam os objetivos, os principais achados e as contribuições do estudo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar a percepção de familiares e profissionais acerca do papel da Educação Infantil no desenvolvimento integral de uma criança com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) nos seus primeiros anos de vida. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a mãe da criança, a professora da Educação Infantil, a fonoaudióloga, a fisioterapeuta e o médico pediatra especialista em atendimento de crianças com Síndrome de Down, buscando compreender as contribuições da Educação Infantil para o desenvolvimento integral, identificar potencialidades e barreiras no processo de inclusão e discutir as possibilidades de atuação da Educação Física no contexto da Educação Infantil e suas contribuições para com a equipe multidisciplinar.

A análise dos dados evidenciou que a Educação Infantil foi compreendida pelos participantes como um espaço fundamental para o desenvolvimento da criança com T21. Mais do que um local destinado ao cuidado, a instituição foi reconhecida como ambiente de aprendizagem, socialização, participação e ampliação das experiências infantis, capaz de oferecer oportunidades que dificilmente seriam reproduzidas exclusivamente nos contextos familiar ou terapêutico.

Entre os principais achados da pesquisa, destacou-se a importância das interações sociais para o desenvolvimento integral infantil. A comunicação afetiva, o manuseio de objetos, as brincadeiras compartilhadas, os processos de observação e imitação, a convivência com os pares e a participação nas rotinas coletivas foram apontados como elementos que contribuem para o desenvolvimento de habilidades motoras, cognitivas, comunicativas e socioemocionais. Além disso, fica em evidência no estudo que a efetiva relação entre a tríade: instituição, família e profissionais da saúde, é o diferencial no desenvolvimento integral, fortalecendo o mesossistema em que a criança está inserida, especialmente no contexto do T21, visto que suas características específicas de desenvolvimento, demandam um monitoramento contínuo. Nesse sentido, esses resultados reforçam a compreensão e dialogam com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural, especialmente com as contribuições de Vygotsky (1991), ao reforçar que o desenvolvimento humano ocorre nas relações construídas

com o outro e com o ambiente, evidenciando a importância das interações sociais e das oportunidades de participação desde os primeiros anos de vida.

As entrevistas também reforçaram que o desenvolvimento da criança com T21 não pode ser compreendido apenas a partir das características biológicas da síndrome. Embora possam existir especificidades relacionadas ao desenvolvimento motor, cognitivo e linguístico, os dados indicaram que a qualidade das interações, a continuidade dos estímulos, as oportunidades de participação e as práticas educativas inclusivas exercem papel decisivo na construção de trajetórias de desenvolvimento mais amplas e significativas.

No que se refere às barreiras para a inclusão, os resultados apontaram desafios mais relacionados às condições institucionais e às práticas pedagógicas do que às características individuais da criança. Foram destacadas a necessidade de ampliar a formação continuada dos profissionais, fortalecer práticas inclusivas e garantir condições pedagógicas e estruturais que favoreçam a participação efetiva das crianças nas propostas planejadas. Ainda assim, no contexto investigado, prevaleceu a percepção de que a instituição apresenta condições favoráveis à inclusão, especialmente quando há abertura ao diálogo e ao trabalho colaborativo.

Outro aspecto central identificado foi a relevância do trabalho multidisciplinar. Os avanços observados na criança investigada foram relacionados à articulação entre família, escola e profissionais da saúde, evidenciando que o desenvolvimento infantil não ocorre de forma fragmentada. A comunicação entre os diferentes sujeitos envolvidos possibilitou o compartilhamento de conhecimentos, a construção de estratégias conjuntas e maior coerência entre os estímulos oferecidos nos diferentes contextos frequentados pela criança.

Em relação à Educação Física, os relatos demonstraram que a área possui potencial significativo para contribuir com o desenvolvimento integral de crianças com T21. As experiências corporais, quando organizadas de forma intencional, lúdica e inclusiva, favorecem não apenas o desenvolvimento motor, mas também a comunicação, a autonomia, a interação social, a exploração do ambiente e a participação em atividades coletivas. Dessa forma, a Educação Física pode complementar o trabalho

realizado por outros profissionais, fortalecendo o acompanhamento multidisciplinar da criança.

Embora os resultados contribuam para a compreensão do papel da Educação Infantil no desenvolvimento de crianças com T21, reconhece-se como limitação o fato de se tratar de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida a partir de um estudo de caso e com número reduzido de participantes. Desse modo, os dados não podem ser generalizados para todas as realidades educacionais. Entretanto, a natureza qualitativa da investigação permitiu aprofundar experiências, sentidos e práticas que contribuem para as discussões sobre inclusão, desenvolvimento infantil e atuação multidisciplinar na primeira infância.

Por fim, conclui-se que a Educação Infantil desempenha papel fundamental na promoção do desenvolvimento integral de crianças com T21, sobretudo quando fundamentada em práticas inclusivas, interações sociais significativas e atuação articulada entre família, escola e profissionais da saúde.

Deseja-se, ainda, dar continuidade aos estudos sobre a temática iniciada neste trabalho em futuras pesquisas e etapas acadêmicas, especialmente no campo da Educação Física e da Educação Infantil. As reflexões construídas ao longo da pesquisa suscitaram novas indagações, reafirmando a importância de aprofundar os debates sobre inclusão, experiências corporais e desenvolvimento de crianças com T21, bem como diferentes deficiências e especificidades.

Espera-se que esse estudo contribua para fortalecer o reconhecimento da Educação Infantil como direito da criança e como espaço essencial para a promoção do desenvolvimento, da inclusão, da participação e da valorização da diversidade desde os primeiros anos de vida.

REFERÊNCIAS

ALVES, Denise Soares da Silva. Concepções de deficiência: um estudo sobre a representação social da diversidade humana ao longo da história. **Revista Polyphonía**, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 31-44, 2016.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeaba/v22n40/v22n40a09.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

AYOUB, Eliana. **A Educação Física na Educação Infantil: uma experiência de trabalho com crianças pequenas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BHATIA, Raino; RINKEY. Inclusion: historical perspectives, inclusive education and current status. **Elementary Education Online**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 8587-8605, 2021. Disponível em: <https://ilkogretim-online.org/index.php/pub/article/view/491>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: [d_c_n_educacao_basica_nova.pdf](#). Acesso em: 11 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência — Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 2 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Caderno de gestão: educação especial inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt->

br/gestao-educacional-para-equidade/cadernos-de-gestao-das-modalidades-educacionais/educacao-especial-inclusiva.pdf. Acesso em: 11 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva — PNEEI e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva — Reneei, de que tratam o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 91, p. 45, 18 maio 2026. Disponível em: <https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240>. Acesso em: 30 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Secretaria de Atenção Especializada à Saúde**. Secretaria de Ciência, Tecnologia, Inovação e Insumos Estratégicos em Saúde. Diretrizes de Atenção à Pessoa com Síndrome de Down. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2022.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996

BUCKLEY, Sue; BIRD, Gillian. **Meeting the educational needs of children with Down syndrome**. Portsmouth: The Sarah Duffen Centre, 2001.

BULL, M. J.; COMMITTEE ON GENETICS. Clinical report: health supervision for children with Down syndrome. **Pediatrics**, [S. l.], v. 128, n. 2, p. 396-403, 2011. Disponível em: <https://www.globaldownsyndrome.org/wp-content/uploads/2021/11/2011-American-Academy-of-Pediatrics-Health-Supervision-for-Children-With-Down-Syndrome-English.pdf>. Acesso em: 25 set. 2025.

CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Educação inclusiva na Educação Infantil. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 12, p. 81-95, 2012. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/688/574>. Acesso em: 30 mai. 2026.

CHEROGLU, Simone; MAGALHÃES, Giselle Modé. Vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p. 93-108.

CORREIA, Luís Miranda. **Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares**. Porto: Porto Editora, 1999.

COUTINHO, Ângela Maria Scalabrin. Os bebês na creche: a ação social a partir do ponto de vista do ator. In: PEIXE, Débora Cristina de Sampaio; NEIVERTH, Thaisa (org.). **Creches catarinenses: experiências de formação e práticas pedagógicas**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2014. p. 67-94.

DURANOVIC, Marina; KLASNIC, Irena; OPIC, Valentina. A child with Down syndrome: challenge for families, kindergartens and schools. **Online Submission**, [S. l.], 2017. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/321479006_A_child_with_Down_syndrome_-_Challenge_for_families_kindergartens_and_schools. Acesso em: 25 set. 2025.

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. São Paulo: Phorte, 2003.

GAYA, A. C. A.; GAYA, A. R. **Relato de experiência: roteiros para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos de licenciatura**. Curitiba: CRV, 2018.

GÓES, Maria Cecília R. de; PINTO, Gláucia U. Deficiência mental, imaginação e mediação social: um estudo sobre o brincar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, SP, v. 12, n. 1, p. 11-28, jan./abr. 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; BENATTI, Marielle Moreira Santos. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de políticas e práticas. In: JESUS, Denise Meyrelles de; BAPTISTA, Claudio Roberto; BARRETO, Maria Aparecida Santos Corrêa; VICTOR, Sônia Lopes (org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 21-31.

KRAMER, Sônia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/Vc4sdh6KwCDyQPvGGY8Tkmn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2026.

LERINA, Gilberto Lopes; ZANDOMENICH, Gabriela Mara. A Educação Física na Educação Infantil: construção de relações pedagógicas entre os professores. In: SPINELLI, Carolina Shimomura; STENZEL, Giandrea Reuss; PIMENTEL, Maria Eliza Chierighini (org.). **Educação Infantil e formação continuada: reflexões sobre a prática docente**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 123-142.

LINCOLN, Yvonna S.; GUBA, Egon G. **Naturalistic inquiry**. Beverly Hills: Sage Publications, 1985.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 93-122.

MATTOS, B. M.; BELLANI, C. D. A importância da estimulação precoce em bebês portadores de Síndrome de Down: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Terapia e Saúde**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 51-63, 2010. Disponível em:
https://www.researchgate.net/publication/334617642_A_importancia_da_estimulaca

[o precoce em bebês portadores de síndrome de Down revisão da literatura.](#)

Acesso em: 20 set. 2025.

MELLO, Suely Amaral. Conhecimento do mundo e a formação da inteligência dos bebês e das crianças pequenas. In: SANTOS, Maria Walburga; TOMAZZETTI, Cleonice Maria (org.). **Educação Infantil, docência e formação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 73-91.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MONTESSORI, Maria. **A mente da criança**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1967.

MOREIRA, Lília; EL-HANI, Charbel N.; GUSMÃO, Fábio A. F. A síndrome de Down e sua patogênese: considerações sobre o determinismo genético. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 96-99, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbp/a/XTSyqsLMHs56f4LmdznG4Vk/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 20 set. 2025.

NÚCLEO CIÊNCIA PELA INFÂNCIA. **O impacto do desenvolvimento na primeira infância sobre a aprendizagem**. São Paulo: Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, 2014.

OLIVEIRA, Z. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde — CIF**. Genebra: OMS, 2001.

PAIVA, Camila Foss; MELO, Camila Menezes; FRANK, Stéphanie Paese. Síndrome de Down: etiologia, características e impactos na família. **Interação em Psicologia**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 167, 2018. Disponível em:

<https://www.educaretransformar.net.br/wp-content/uploads/2017/03/S%C3%8DNDROME-DE-DOWN-E-ETIOLOGIA.pdf>.

Acesso em: 12 set. 2025.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. Disponível em:

https://books.google.com/books/about/Desenvolvimento_Humano_12ed.html?hl=pt-BR&id=I6Y5AqAAQBAJ. Acesso em: 30 nov. 2025.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. **A psicologia da criança**. Tradução de Octavio Mendes Cajado. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 2003. Disponível em:

https://books.google.com/books/about/A_psicologia_da_crian%C3%A7a.html?id=t9uqQwAACAAJ. Acesso em: 30 nov. 2025.

PRESTES, Zoia. Vigotski e o desenvolvimento da criança. In: FORTKAMP, Eloísa Helena Teixeira; FULLGRAF, Jodete Bayer Gomes; WIGGERS, Verena (org.).

Educação Infantil: alguns aspectos que constituem o debate. Tubarão: Copiart; UNISUL, 2017. p. 51-68.

PRESTES, Zoia; SANTANA, Claudia da Costa Guimarães. A teoria histórico-cultural como uma possibilidade para o estudo do desenvolvimento da criança. In: SANTOS, Maria Walburga dos; TOMAZZETTI, Cleonice Maria; MELLO, Suely Amaral (org.). **Eu ainda sou criança: educação infantil e resistência**. São Carlos: EdUFSCar, 2019. p. 137-146.

RODRIGUES, David. **Educação especial e integração escolar**. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

ROLIM, Amanda Alencar Machado. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista de Humanidades**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 176-180, 2008. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rh/article/view/440/7457>. Acesso em: 12 set. 2025.

SAAD, Suad Nader. Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 57-78, 2003. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbee/v09n01/v09n01a07.pdf>. Acesso em: 12 set. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, Alexandre Fernandez; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fábio Machado (org.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002. p. 45-64.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Divisão de Educação Infantil. **Síntese da qualificação da Educação Infantil**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2000. p. 36-41. Mimeografado.

SAYÃO, Deborah Thomé. O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Infantil. **Caderno de formação**. Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2004. p. 29-33. Mimeografado.

SAYÃO, Deborah; LERINA, Gilberto. Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios. **Caderno de Educação Infantil**. Florianópolis: Prefeitura Municipal de Florianópolis, 2001. p. 75-81.

SEVESO, Gabriella. **Maria Montessori: uma pedagoga que atravessa fronteiras**. Curitiba: Appris, 2024

SIMÃO, Marcia Buss. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 25, p. 163-172, 2005.

THOLIUS, *et al.* Marcos do desenvolvimento. **Estudos Avançados sobre Saúde e Natureza**, [S. l.], 2022. Disponível em: <https://www.periodicojs.com.br/index.php/easn/article/view/927>. Acesso em: 5 set. 2025.

TRINDADE, A. S.; NASCIMENTO, M. A. Avaliação do desenvolvimento motor em crianças com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [S. l.], v. 22, n. 4, p. 577-588, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/5LrQLdJKdxVCLggMTWqSjSn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2026.

TRIVIÑOS, A. W. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394/PDF/139394por.pdf.multi>. Acesso em: 30 jun. 2026.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 30 jun. 2026.

VAZ, Alexandre F. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 13, n. 19, p. 1-7, 2002.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Aleksandr Romanovich; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203-220, 2014. DOI: <https://doi.org/10.20396/tematicas.v22i44.10977>. Disponível em: <https://econtents.sbu.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em: 10 jun. 2026.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A – GUIA DE COLETA DE DADOS

Quadro 1- Organização dos blocos e fundamentação das perguntas direcionado para a Professora da Educação Infantil

Início: Explicação sobre a pesquisa e os procedimentos que serão realizados, com o objetivo de situar o(a) entrevistado(a) no tema e objetivos da pesquisa. Será afirmado que não existem opiniões ou falas corretas e que opiniões diversas são bem-vindas; deixando-os/as à vontade para responder genuinamente o que sabem e entendem a respeito. Serão feitos alguns acordos a respeito do tempo de duração da entrevista e abordagem sobre a questão de autorização da gravação de áudio e também deixando claro que os participantes podem se recusar a responder qualquer questão ou caso queiram deixar de participar da pesquisa em algum momento. Portanto, será explicado que as respostas serão usadas somente para fins acadêmicos para a análise de dados e discussões do trabalho de conclusão de curso da aluna: Manuela Peixe Fonseca. Para cada entrevistado(a), serão direcionadas perguntas que os caracterizem como sujeitos da pesquisa, evidenciando seu papel no desenvolvimento integral da criança em estudo. Caracterização do(a) participante: Há quanto tempo você está atuando na educação infantil?; Já trabalhou com outras crianças com deficiência?; E com T21?; Você acredita que teve a devida instrução na sua formação para isso?; Como é a comunicação com a família do sujeito de pesquisa?; Há bastante trocas sobre os avanços/barreiras ao longo do processo?; Você já teve a oportunidade de conversar com os demais profissionais que atuam no desenvolvimento do sujeito de pesquisa, a fim de alinhar expectativas e abordagens?	
OBJETIVO	PERGUNTA
Compreender se o entrevistado acredita se há e quais as possíveis contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos e também diferenciando para uma criança com T21.	Você acredita que a Educação Infantil contribui no desenvolvimento integral* de bebês e crianças de 0 a 2 anos? Se sim, como? E para uma criança com T21?
Identificar se o entrevistado enxerga potencialidades e barreiras na inclusão de bebês e crianças com T21 na Educação Infantil.	Você enxerga potencialidades na educação infantil acerca da inclusão de bebês e crianças com T21? E barreiras? Como isso poderia ser melhorado? (potencialidades) E evitado? (barreiras)
Discutir as contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no	Você acha que a educação física pode contribuir para(com) o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento

desenvolvimento de crianças com T21 (Síndrome de Down).	de uma criança com T21? Se sim, como? Se não, por que?
*Nesta pesquisa entendemos o desenvolvimento integral como o processo de desenvolvimento nas dimensões físicas, cognitivas e sociais *Para a construção do guia de perguntas, foi-se baseado nos seguintes referenciais teóricos: Duranovic <i>et al.</i>, (2016), Gallahue e Ozmun (2003), Moreira (2000) e Vygotsky (1991).	

Quadro 2- Organização dos blocos e fundamentação das perguntas direcionado para a Família responsável pelo sujeito de pesquisa.

Início: Explicação sobre a pesquisa e os procedimentos que serão realizados, com o objetivo de situar o(a) entrevistado(a) no tema e objetivos da pesquisa. Será afirmado que não existem opiniões ou falas corretas e que opiniões diversas são bem-vindas; deixando-os/as à vontade para responder genuinamente o que sabem e entendem a respeito. Serão feitos alguns acordos a respeito do tempo de duração da entrevista e abordagem sobre a questão de autorização da gravação de áudio e também deixando claro que os participantes podem se recusar a responder qualquer questão ou caso queiram deixar de participar da pesquisa em algum momento. Portanto, será explicado que as respostas serão usadas somente para fins acadêmicos para a análise de dados e discussões do trabalho de conclusão de curso da aluna Manuela Peixe Fonseca. Para cada entrevistado(a), serão direcionadas perguntas que os caracterizem como sujeitos da pesquisa, evidenciando seu papel no desenvolvimento integral da criança em estudo. Caracterização do(a) participante: Com quanto tempo de vida sua filha entrou na educação infantil?; Desde então, você sentiu algum avanço no desenvolvimento dela?; Qual a principal mudança que ela apresentou desde o ingresso pra cá?; Além da educação infantil, quais outras atividades estimulantes sua filha tem acesso? Como é a comunicação com a professora?; Há bastante trocas sobre os avanços/barreiras ao longo do processo?	
OBJETIVO	PERGUNTA
Compreender se o entrevistado acredita se há e quais as possíveis contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos e também diferenciando para uma criança com T21.	Você acredita que a Educação Infantil contribui no desenvolvimento integral* de bebês e crianças de 0 a 2 anos? Se sim, como? E para uma criança com T21?
Identificar se o entrevistado enxerga potencialidades e barreiras na inclusão de	Você enxerga potencialidades na educação infantil acerca da inclusão

bebês e crianças com T21 na Educação Infantil.	de bebês e crianças com T21? E barreiras? Como isso poderia ser melhorado? (potencialidades) E evitado?(barreiras)
Discutir as contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de crianças com T21 (Síndrome de Down).	Você acha que a educação física pode contribuir para(com) o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de uma criança com T21? Se sim, como? Se não, por que?

*Nesta pesquisa entendemos o desenvolvimento integral como o processo de desenvolvimento nas dimensões físicas, cognitivas e sociais

*Para a construção do guia de perguntas, foi-se baseado nos seguintes referenciais teóricos: Duranovic *et al.*, (2016), Gallahue e Ozmun (2003), Moreira (2000) e Vygotsky (1991).

Quadro 3- Organização dos blocos e fundamentação das perguntas direcionado para a Fonoaudióloga e Fisioterapeuta do sujeito de pesquisa.

Início: Explicação sobre a pesquisa e os procedimentos que serão realizados, com o objetivo de situar o(a) entrevistado(a) no tema e objetivos da pesquisa. Será afirmado que não existem opiniões ou falas corretas e que opiniões diversas são bem-vindas; deixando-os/as à vontade para responder genuinamente o que sabem e entendem a respeito. Serão feitos alguns acordos a respeito do tempo de duração da entrevista e abordagem sobre a questão de autorização da gravação de áudio e também deixando claro que os participantes podem se recusar a responder qualquer questão ou caso queiram deixar de participar da pesquisa em algum momento. Portanto, será explicado que as respostas serão usadas somente para fins acadêmicos para a análise de dados e discussões do trabalho de conclusão de curso da aluna: Manuela Peixe Fonseca. Para cada entrevistado(a), serão direcionadas perguntas que os caracterizem como sujeitos da pesquisa, evidenciando seu papel no desenvolvimento integral da criança em estudo. Caracterização do(a) participante: Há quanto tempo atua na área?; Além do sujeito da pesquisa, já trabalhou ou trabalha com outras pessoas com deficiência?; E a quanto tempo acompanha o sujeito de pesquisa?; Você utiliza alguma abordagem ou tratamento específico para crianças com T21?; Se sim, quais?; Desde a entrada do sujeito de pesquisa na educação infantil, você percebeu avanços desenvolvimentais? Você já teve a oportunidade de conversar com a professora do sujeito de pesquisa, a fim de alinhar expectativas e abordagens? E com os demais profissionais que atuam no desenvolvimento do sujeito de pesquisa, a fim de alinhar expectativas e abordagens?
--

OBJETIVO	PERGUNTA
Compreender se o entrevistado acredita se há e quais as possíveis contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos e também diferenciando para uma criança com T21.	Você acredita que a Educação Infantil contribui no desenvolvimento integral* de bebês e crianças de 0 a 2 anos? Se sim, como? E para uma criança com T21?
Identificar se o entrevistado enxerga potencialidades e barreiras na inclusão de bebês e crianças com T21 na Educação Infantil.	Você enxerga potencialidades na educação infantil acerca da inclusão de bebês e crianças com T21? E barreiras? Como isso poderia ser melhorado? (potencialidades) E evitado? (barreiras)
Discutir as contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de crianças com T21 (Síndrome de Down).	Você acha que a educação física pode contribuir para(com) o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de uma criança com T21? Se sim, como? Se não, por que?
*Nesta pesquisa entendemos o desenvolvimento integral como o processo de desenvolvimento nas dimensões físicas, cognitivas e sociais *Para a construção do guia de perguntas, foi-se baseado nos seguintes referenciais teóricos: Duranovic <i>et al.</i>, (2016), Gallahue e Ozmun (2003), Moreira (2000) e Vygotsky (1991).	

Quadro 4- Organização dos blocos e fundamentação das perguntas direcionado para o Médico Pediatra - Especialista em atendimento de crianças com T21 que acompanha o sujeito de pesquisa.

Início: Explicação sobre a pesquisa e os procedimentos que serão realizados, com o objetivo de situar o(a) entrevistado(a) no tema e objetivos da pesquisa. Será afirmado que não existem opiniões ou falas corretas e que opiniões diversas são bem-vindas; deixando-os/as à vontade para responder genuinamente o que sabem e entendem a respeito. Serão feitos alguns acordos a respeito do tempo de duração da entrevista e abordagem sobre a questão de autorização da gravação de áudio e também deixando claro que os participantes podem se recusar a responder qualquer questão ou caso queiram deixar de participar da pesquisa em algum momento. Portanto, será explicado que as respostas serão usadas somente para fins acadêmicos para a análise de dados e discussões do trabalho de conclusão de curso da aluna: Manuela Peixe Fonseca.

Para cada entrevistado(a), serão direcionadas perguntas que os caracterizem como sujeitos da pesquisa, evidenciando seu papel no desenvolvimento integral da criança em estudo.

Caracterização do(a) participante: Você é formado em medicina, por que decidiu se especializar na Síndrome de Down?; Há quanto tempo atua nesta área específica?; Dos casos que você acompanhou, quantos participaram da educação Infantil desde o primeiro ano de vida?; Você acredita que o ingresso na Educação Infantil faz diferença no desenvolvimento integral de crianças com T21?; Você já teve a oportunidade de entrar em contato com a professora da educação infantil do sujeito de pesquisa, a fim de alinhar expectativas e abordagens?; E com os demais profissionais envolvidos? (fonoaudióloga e fisioterapeuta)

OBJETIVO	PERGUNTA
Compreender se o entrevistado acredita se há e quais as possíveis contribuições da Educação Infantil no desenvolvimento integral de bebês e crianças de 0 a 2 anos e também diferenciando para uma criança com T21.	Você acredita que a Educação Infantil contribui no desenvolvimento integral* de bebês e crianças de 0 a 2 anos? Se sim, como? E para uma criança com T21?
Identificar se o entrevistado enxerga potencialidades e barreiras na inclusão de bebês e crianças com T21 na Educação Infantil.	Você enxerga potencialidades na educação infantil acerca da inclusão de bebês e crianças com T21? E barreiras? Como isso poderia ser melhorado? (potencialidades) E evitado? (barreiras)
Discutir as contribuições da Educação Física para o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de crianças com T21 (Síndrome de Down).	Você acha que a educação física pode contribuir para(com) o trabalho multidisciplinar no desenvolvimento de uma criança com T21? Se sim, como? Se não, por que?

*Nesta pesquisa entendemos o desenvolvimento integral como o processo de desenvolvimento nas dimensões físicas, cognitivas e sociais

*Para a construção do guia de perguntas, foi-se baseado nos seguintes referenciais teóricos: Duranovic *et al.*, (2016),Gallahue e Ozmun (2003), Moreira (2000) e Vygotsky (1991).