

## Concepções de professores da Educação Infantil sobre brincar

Adriana Alonso Pereira  
Sadao Omote

**Como citar:** PEREIRA, Adriana Alonso; OMOTE, Sadao. Concepções de professores da Educação Infantil sobre brincar. *In* : FUJITA, Mariângela Spotti Lopes; ABDIAN, Graziela Zambão; CASARIN, Helen de Castro Silva; SARAVALI, Eliane Giachetto (org). **Educação e Informação em contexto de políticas públicas** : pesquisas em foco. Marília: Oficina Universitária: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p.93-112. DOI: <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-330-4.p93-112>



# CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O BRINCAR

*Adriana Alonso Pereira*  
*Sadao Omote*

**Resumo:** O brincar é considerado uma importante atividade, pois possibilita à criança desenvolver-se em seus aspectos físico, cognitivo e emocional. Discussões a respeito do que os professores pensam sobre o brincar de crianças público-alvo da Educação Especial são importantes para avanços na área da Educação Inclusiva. O objetivo deste estudo foi o de investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down (SD). Para este trabalho, selecionaram-se os relatos de três professoras, as quais passaram por entrevistas recorrentes. As entrevistas foram transcritas e analisadas com base em categorias temáticas. Identificaram-se dificuldades e desafios na promoção da inclusão de crianças com SD na etapa da Educação Infantil. Além disso, as professoras demonstraram dificuldades para relatar como percebiam o brincar de seus alunos com SD.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Brincar; Síndrome de Down.

**Abstract:** The play is considered an important human activity, as it allows the child's physical, cognitive and emotional development. Discussions about what teachers think about the play of disabled children are important for advances in Inclusive Education. The purpose of this study was to investigate the conceptions of preschool teachers about Down's Syndrome (DS) children's play. For this study, there were selected the reports of three teachers, who were subjected to recurring interviews. The interviews were transcribed and analyzed based on thematic categories. There were identified difficulties

and challenges to promote the inclusion of DS children in preschool. In addition, the teachers had difficulties to report how they perceived their DS students' play.

**Key words:** Special Education; Play; Down's Syndrome.

## INTRODUÇÃO

Com a implementação da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB), a Educação Infantil passa a ser reconhecida como primeira etapa da Educação Básica. Com isso, importantes diretrizes foram fixadas para orientar o trabalho com crianças de 0 a 5 anos, sendo a indissociabilidade entre o cuidar e o educar um dos eixos fundamentais que norteiam a proposta pedagógica (BRASIL, 1996). O atendimento educacional à criança de 0 a 5 anos de idade, segundo a LDB, visa a promover “[...] o desenvolvimento integral da criança até os cinco anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Kramer (2006) destaca que, nos últimos trinta anos, houve muitos avanços em relação à forma de se conceber a criança. As especificidades da criança passaram a ser reconhecidas, à medida que as crianças foram concebidas como detentoras de direitos e localizadas dentro de sua cultura, grupo e classe. Houve avanços na concepção de atendimento à criança pequena, de modo que, nos dias de hoje, em muitas instituições, a visão assistencialista da creche está em desuso, em parte, pela própria Constituição e, em parte, pela criação de leis que amparam a criança e garantem os seus direitos (DIDONET, 2001).

Dentre os avanços no modo de conceber a criança como detentora de direitos e inscrita numa determinada cultura ou grupo, um deles diz respeito ao lugar ocupado pelo brincar. O brincar é apontado por diversos autores como primordial na etapa da infância, sendo tomado como uma das atividades principais efetivadas pela criança (WALLON, 1968; BROUGÈRE, 1998; DORNELLES, 2001; MOYLES, 2002; WAJSKOP, 2009; KISHIMOTO, 2013).

O brincar é descrito nos *Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (RCNEI) como uma atividade fundamental na vida da

criança. As crianças se expressam por meio do brincar; além de, por meio da brincadeira, poderem desenvolver “[...] algumas capacidades importantes, tais como a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas capacidades de socialização, por meio da interação e da utilização e vivência de regras e papéis sociais.” (BRASIL, 1998, p. 22).

Tendo em vista a importância do brincar para o desenvolvimento de toda e qualquer criança, em seus aspectos físico, psíquico e motor, não podemos deixar de assinalar que a maneira como cada criança brinca também é variável, uma vez que, ao brincar, de acordo com Wajskop (2009), as crianças têm a oportunidade de construir hipóteses acerca das situações de sua realidade.

Com a proposta da Educação Inclusiva, todas as crianças possuem direito ao ensino voltado para o atendimento das diferenças que possam ter. Os espaços, tempo e materiais na Educação Infantil devem ser organizados de maneira acessível para as crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, tendo como eixos norteadores da proposta pedagógica as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). A atividade de brincar precisa ser considerada para todas as crianças, incluindo as que apresentam Síndrome de Down (SD). Estas possuem características físicas e comportamentais que demandam atenção especial da parte dos professores, com relação à interação entre elas e seus pares e a eventuais ajustes a serem feitos nas atividades lúdicas.

As crianças com deficiência podem encontrar dificuldades para brincar, em decorrência das diversas adversidades que enfrentam, no âmbito individual, social, físico e ambiental (ZEN; OMAIRI, 2009). Não é diferente com as crianças com SD: elas também exibem dificuldades que não podem ser ignoradas, mas devem ser reconhecidas, a fim de que os professores possam traçar estratégias que visem à ampliação de oportunidades de desenvolvimento para a criança com SD.

A criança com SD mostra dificuldades na aquisição da linguagem, de sorte que pode buscar interação com as outras pessoas do convívio familiar ou fora dele, por meio de modalidades alternativas de comunicação, como a gestual, a gráfica e outras possíveis formas. Além da dificuldade na aquisição

da linguagem oral, devido à hipotonia dos órgãos fonoarticulatórios, a hipotonia generalizada pode dificultar o desenvolvimento motor, limitando a exploração do ambiente por meio de suas habilidades físicas (PIMENTEL, 2012; PRIOSTI et al., 2012).

Os professores devem estar atentos às manifestações dessas diferenças, as quais se tornam visíveis, à medida que estejam atentos e busquem compreendê-las (MOYLES, 2002). As crianças têm necessidades diferentes umas das outras e, no brincar, é possível perceber essas manifestações. O professor deve observar essas diferenças e como as crianças externalizam as suas vivências pelo brincar.

Considerando a importância do brincar para o desenvolvimento integral de crianças com SD, investigar o que os professores pensam a respeito do brincar pode ser fundamental para identificar quais são os momentos e como esses momentos que envolvem o brincar estão sendo propostos pelos professores aos alunos, incluindo crianças com algum tipo de necessidade educacional especial. Dessa maneira, o objetivo da presente pesquisa foi investigar as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com Síndrome de Down.

## **MÉTODO**

O presente texto relata parte dos dados de um estudo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Marília, Parecer nº 2.297.542, com o propósito de, a partir do relato de professoras da Educação Infantil, apresentar a concepção que elas têm do brincar de crianças com Síndrome de Down.

Inicialmente, as participantes foram informadas sobre os objetivos e os procedimentos da presente pesquisa. Aquelas que se dispuseram a participar assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Participaram do estudo nove professoras regentes de turmas da Educação Infantil, com idade variando de 28 a 51 anos e tempo de experiência docente entre 8 e 30 anos. Contudo, para este estudo, apresentaremos relatos de três delas, os quais ilustram as concepções de

professores da Educação Infantil sobre o brincar de crianças com SD. Em relação à experiência anterior com alunos com deficiência, apenas uma professora não tinha experiência. Nenhuma professora possuía pós-graduação na área de Educação Especial e Inclusiva.

Os dados foram coletados em cinco EMEIs, no ano de 2018. Para a coleta de dados, foi elaborado um roteiro de entrevista semiestruturado, com quatro questões que contemplam as concepções de professores da Educação Infantil sobre o brincar, tendo em vista crianças com Síndrome de Down. As perguntas foram: 1. O que é o brincar, para você?; 2. O que você pensa sobre o brincar e a aprendizagem?; 3. Você encontra dificuldades em propor brincadeiras aos seus alunos?; 4. Como é a relação do seu aluno com Síndrome de Down com o brincar?

Foram realizadas duas entrevistas com cada professora, com a intenção de levantar mais dados. A transcrição da primeira entrevista de cada professora, gravada em áudio, era apresentada a ela numa outra sessão de entrevista, para que complementasse até que não tivesse mais nada a acrescentar. No material assim coletado, foram identificados conteúdos específicos, que foram agrupados em categorias e subcategorias temáticas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados coletados por meio das entrevistas feitas com as professoras. A análise baseou-se nas seguintes categorias temáticas: 1) função do brincar, 2) o brincar e a aprendizagem na Educação Infantil, 3) dificuldades para sugerir brincadeiras aos alunos e 4) a criança com Síndrome de Down na Educação Infantil.

### **CATEGORIA 1 - FUNÇÃO DO BRINCAR**

Esta categoria contempla os sentidos atribuídos pelas professoras às finalidades do brincar (exemplos: contribuir para a aprendizagem de conteúdos curriculares, auxiliar no desempenho de atividades que favoreçam a transição para os anos iniciais do Ensino Fundamental, proporcionar momentos de diversão etc.).

A partir da primeira entrevista, foi possível observar, nos relatos das professoras, uma forte relação entre o conceito de brincar e a aprendizagem/aquisição de algum conteúdo ou habilidade, demonstrando uma percepção do brincar como um instrumento que permite o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças em diferentes âmbitos. Reproduzimos abaixo os relatos da professora P5:

Eles aprendem tudo no brincar, você desenvolve a percepção auditiva, a percepção tátil, a lateralidade, o espaço, o tempo, tudo se desenvolve no brincar. Para mim, como professora, acho que a melhor coisa que tem com as crianças é o brincar. Não é o brincar por brincar, você tem o brincar com objetivos. (P5 – 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, a professora foi solicitada a esclarecer o que ela compreendia por brincar com objetivos. O relato abaixo descreve a compreensão da professora sobre os tipos de brincar.

Porque tem o brincar que você pode induzir a criança a brincar de tal coisa, ou a criança pode brincar livremente, ela inventa a brincadeira por si só de brincar, então, há várias maneiras de brincar, entendeu? Diferente uma da outra, tem aquela que é a diversificada e a dirigida, a dirigida é aquela que a professora coloca lá. (P5 - 2ª entrevista).

Na primeira entrevista, a P5 destaca a importância do brincar atrelado aos objetivos que o professor pretende alcançar. Na segunda, a professora aprofunda o relato concedido na primeira entrevista e explica que existem diferentes formas de brincar, como a diversificada e a dirigida, duas maneiras distintas de planejar situações de aprendizagem, através do brincar.

A respeito da intencionalidade do professor, ao propor brincadeiras e no gerenciamento dos momentos de brincadeiras, este pode interferir nas situações de brincadeira, sugerir temas para as brincadeiras, com a intenção de ampliar o repertório das crianças, instigando novas vivências (MARCOLINO, 2013). Nesse sentido, apesar da importância de conhecer os diferentes tipos de brincar e suas funções, é essencial que,

na prática docente, o professor perceba que é necessária a mediação do docente, mesmo nos momentos do brincar livre. Isto é, o professor pode interferir nos momentos de brincadeira, realizar questionamentos, aguçar a criatividade dos alunos.

Em pesquisa desenvolvida por Wajskop (1996), com o objetivo de investigar a concepção de professores da Educação Infantil sobre o brincar, obtiveram-se resultados interessantes acerca de como os professores tendem, em alguns momentos, a pensar o brincar e a aprendizagem de conteúdos como dicotômicos. Jorge e Vasconcellos (2000) corroboram essa situação, ao afirmar que o brincar, por vezes, é visto como segregado das funções educativas.

Ainda sobre a categoria 1 - Função do brincar, além da forte relação firmada pelas professores sobre o brincar e a aprendizagem de conteúdos expressos no currículo da Educação Infantil, também identificamos uma certa preocupação quanto ao desenvolvimento de habilidades para o ingresso nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Abaixo, os relatos da professora P1, os quais expressam um aspecto interessante, quanto ao uso de atividades impressas como um complemento da aprendizagem:

O brincar é tudo na Educação Infantil, tudo que você vai ensinar tem que ser no brincar, porque papel para eles, aqui, é um complemento básico, entendeu? (P1- 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, foi solicitado à professora P1 que esclarecesse o relato fornecido na primeira entrevista, quanto ao que seria o papel na Educação Infantil e a relação entre o uso do papel como um complemento da aprendizagem. O relato abaixo ilustra a diferenciação entre lúdico e papel:

Lúdico são brinquedos, brincadeiras, tudo que não é o papel, o maçante ali, não é? Entendeu? Na quadra é lúdico, né? Na areia é lúdico, os aparelhos recreativos, isso é o lúdico. [...] O lúdico é o brincar. (P1- 2ª entrevista).

Ao analisar a primeira entrevista de P1, podemos perceber que a professora menciona “o papel” como um complemento básico da aprendizagem, ao mesmo tempo que ressalta o brincar como sendo um elemento principal para a aprendizagem na Educação Infantil. Ao observarmos a segunda entrevista, é possível verificar que a professora faz distinção entre lúdico e papel. O lúdico corresponde a brincadeiras e brinquedos, enquanto as atividades que envolvam o registro são tidas como maçantes.

Para Winnicott (1975), o brincar não se restringe à diversão, mas é importante considerá-lo como uma atividade que possui intencionalidade. Na maneira de conceber o brincar, “[...] não deve focalizar apenas o brinquedo em si, o objeto ou a atividade realizada pela criança e sim, a representatividade da atividade e da brincadeira.” (KAWAGOE; SONZOGNO, 2006, p. 204).

O brincar, por vezes, é visto pelos professores como algo segregado das funções educativas (WAJSKOP, 1996; JORGE; VASCONCELLOS, 2000), isto é, não raro, os professores tendem a conceber o brincar como algo que se limita ao lúdico. Em vez disso, o brincar, quando concebido como uma atividade humana, pode extrapolar os limites do lúdico, ou seja, a criança, ao brincar, pode encontrar tanto inquietudes e até mesmo situações de descontentamento ou tristeza quanto alegria da descoberta e oportunidade de enfrentamento de desafios mediante criação de alternativas, etc. Tudo isso pode representar uma grande oportunidade de aprendizagem e de amadurecimento.

Além disso, o professor precisa perceber que as atividades que envolvem o registro “no papel” também podem ser importantes para as crianças na Educação Infantil, uma vez que o registro das vivências dos alunos pode ser um instrumento de avaliação do desenvolvimento das crianças, na etapa da Educação Infantil. A esse respeito, preconizam as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (2010, p. 4-5, grifo nosso):

Art. 10. As instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

I - a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

II – *utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças* (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) (BRASIL, 2010).

Dessa forma, compreender as diferenças entre os múltiplos registros pode auxiliar o professor na proposição de vivências capazes de ensinar o desenvolvimento das crianças que são público-alvo da Educação Especial (PAEE), uma vez que, em muitos casos, tais crianças não são respeitadas nas suas diferentes formas de expressar vivências/aprendizagens. Sendo assim, reconhecer que cada criança possui individualidades e que estas precisam ser respeitadas, implica adequar as atividades propostas aos alunos, bem como registro e organização dos materiais que representem o percurso de desenvolvimento das crianças PAEE.

## **CATEGORIA 2 - O BRINCAR E A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta categoria contempla os sentidos atribuídos pelas professoras às relações entre o brincar e a aprendizagem (exemplos: o brincar como condição natural e inata que conduz à aprendizagem, o brincar como possibilitador de uma aprendizagem leve, o brincar como um recurso da aprendizagem, o brincar como facilitador da aquisição da alfabetização etc.).

Tendo em vista a primeira entrevista, os relatos da maioria das professoras expressam o brincar como condutor natural à aprendizagem, evidenciando uma percepção do brincar como um caminho que leva facilmente à aprendizagem, sem grandes esforços e intervenções, por parte das professoras. Os trechos a seguir ilustram as falas da participante P7:

A Educação Infantil é o brincar mesmo, é no lúdico mesmo que eles aprendem no concreto, brincando. (P7- 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, foi solicitado à professora P7 que esclarecesse um pouco mais a relação entre o brincar e a aprendizagem, na Educação Infantil. O relato abaixo revela a compreensão da professora sobre as aprendizagens, as quais são possibilitadas pelo brincar:

Aprende a dividir, a aceitar, a perder e não só a ganhar, aprende a respeitar as regras, a noção de responsabilidade e organização, pois após a brincadeira elas precisam “aprender” a guardar o que foi usado, cooperando com os outros. (P7- 2ª entrevista).

A partir da segunda entrevista, foram identificados elementos que ensejaram compreender um pouco melhor a relação estabelecida pela professora entre o brincar e as aprendizagens de saberes na Educação Infantil. Um dos pontos relatados pela professora P7 se refere à aprendizagem de regras através do brincar.

É importante destacar que, quando a criança brinca, ela não tem a pretensão de alcançar objetivos educacionais. Ao brincar, a atenção da criança está voltada para as atividades que realiza (KISHIMOTO, 2015).

Desse modo, é importante que os professores desenvolvam concepções claras acerca das diferenciações entre o brincar, jogo, o brinquedo, a brincadeira e o lúdico, pois, ao analisarmos os relatos das professoras, fica evidente a confusão entre esses conceitos, os quais guardam diferenças importantes, que devem ser muito bem conhecidas, porque são norteadoras dos objetivos educacionais, os quais se pretende atingir no desenvolvimento das crianças, na etapa da Educação Infantil.

A respeito de tais confusões, conforme Kishimoto (2015), existem muitas dúvidas em relação ao discernimento dos conceitos de “jogo”, “brinquedo” e “brincadeira”. Por vezes, esses termos são facilmente confundidos, na área educacional. Definir o termo “jogo” não é tarefa fácil, uma vez que existe uma gama de atividades que são consideradas jogos. Conforme Kishimoto (2015), dentro de uma mesma categoria, há diversos tipos de jogos, tais como: individuais, coletivos, simbólicos, de salão, faz-de-conta, motores, verbais, políticos, de animais etc.

A presente discussão se apoia na visão de Kishimoto (2015), porque é o conceito que melhor se aproxima dos relatos das professoras, uma vez que, por mais que as professoras tenham utilizado o termo “brincar”, compreendemos que, na realidade, o termo “jogo” é aquele que melhor se aproxima dos relatos, já que, durante a realização das entrevistas, as professoras fizeram menção à aprendizagem de regras.

No campo educacional, comumente, o termo “jogo” é confundido com jogo educativo. O jogo educativo possui objetivos claros, os quais são definidos pelo professor, enquanto mediador das aprendizagens da criança. Esse tipo de jogo visa ao desenvolvimento de habilidades e competências definidas *a priori* pelo professor. Contudo, o jogo enquanto atividade/processo não possui um objetivo definido e é caracterizado pela “[...] incerteza dos resultados, pela ausência de obrigação em seu engajamento.” (KISHIMOTO, 2015, p. 5).

Nesse sentido, quando a professora alude ao brincar enquanto veiculador do desenvolvimento de diversas competências, ela está se referindo aos aspectos do ensino, ao jogo educativo, que possui objetivos elencados pelo professor, dentre os quais é possível ressaltar os seguintes: aprender a partilhar os brinquedos, a guardá-los, aprender a perder e a respeitar regras.

Ainda sobre a categoria 2 - O brincar e a aprendizagem na Educação Infantil, identificamos que, além de o brincar ter sido fortemente associado a uma aprendizagem quase instantânea, sem grandes interferências do professor, encontramos nos relatos de algumas professoras a relação entre o brincar e a aprendizagem de conteúdos. Adotaremos conteúdos com o significado da aquisição de habilidades e competências descritas nos currículos da Educação Infantil. Os trechos a seguir ilustram as falas da participante P5:

Um tá ligado com o outro, por exemplo, se eu trabalho uma música na quadra, eu trago ela pra dentro da sala de aula, aí eu trabalho palavras-chave, o tema da música, o ritmo, composição, quem fez, quem deixou de fazer, você leva pra quadra e coloca no movimento, então uma tá interligada com a outra”. (P5 - 1ª entrevista).

É tudo se começa a viver no brincar, quando a criança interage legal resolve seus conflitos melhor, o faz-de-conta é mais rico [...]”.  
(P5 – 2ª entrevista).

Ao analisarmos a fala da professora P5 acerca da relação entre o brincar e a aprendizagem, podemos destacar a intencionalidade do professor da Educação Infantil ao propor atividades por meio do brincar. A professora P5 parece perceber a ligação entre o currículo da Educação Infantil e as atividades propostas, visto que consegue descrever as aprendizagens que pretende desenvolver junto à criança, atreladas às diferentes propostas de atividades.

O trabalho pedagógico deve se constituir sob a ótica intencional, isto é, ao organizar os tempos, espaços, materiais, na Educação Infantil, o professor não pode perder de vista as intenções que nortearão tais organizações (DE LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

Apesar da importância do trabalho pedagógico intencional na Educação Infantil, é preciso tomar cuidado, para que os momentos que envolvem atividades lúdicas não sejam enrijecidos, ou seja, as situações de aprendizagem precisam ser organizadas de modo a permitir à criança a livre expressão. O professor, ao fazer intervenções, deve pautá-las em observação e conhecimento (WAJSKOP, 1995).

### **CATEGORIA 3 - DIFICULDADES PARA SUGERIR BRINCADEIRAS AOS ALUNOS**

Esta categoria contempla os motivos das dificuldades para desenvolver brincadeiras com os alunos (exemplos: crianças com dificuldades de aprendizagem, falta de envolvimento da família, dificuldades para mediar os momentos de brincadeiras, dificuldades com a gestão da turma nos momentos de brincar etc.).

Em relação à terceira pergunta, a maioria das professoras disseram não enfrentar dificuldades para propor brincadeiras aos alunos. Entretanto, podemos observar resultado interessante, quando observamos os relatos da professora P1. Na primeira entrevista, P1 relata que possui dificuldades em

planejar brincadeiras para os alunos, quando há a presença de criança com maior dificuldade de aprendizagem e síndromes diferentes. Os trechos a seguir ilustram as falas da participante P1:

Tem criança que tem maior dificuldade de aprendizagem, é uma série de coisas. Hoje, a gente encontra muitas síndromes diferentes, é bem assim. (P1 – 1ª entrevista).

Na segunda entrevista, foi solicitado à professora P1 que esclarecesse um pouco mais os relatos concedidos na primeira entrevista.

Olha, eu acho que sim, não pela Síndrome em si, pelas condições de inclusão do que a gente tem de uma forma geral no país, né, que eu acho ainda muito pouco, né, por exemplo, a gente tá com uma criança, você não tem uma profissional ali pra tá te passando... eu acho que cada escola tinha que ter um profissional constantemente, não em alguns momentos só, então, eu acho que dificulta, às vezes, que você mesmo tem que correr atrás, tem que pesquisar, né, agora existe também aquela criança que tem uma Síndrome e que acompanha muito bem, né, segue o rumo que a família também já, desde pequeno, trabalhou aquilo. (P1- 2ª entrevista).

Pelo conteúdo dos relatos, foi possível identificar diferentes fatores, os quais, de acordo com a professora P1, podem dificultar a proposição de brincadeiras aos alunos. Na segunda entrevista, a professora esclarece um pouco mais os fatores mencionados na primeira entrevista. Um deles se refere às síndromes diferentes, indicadas na primeira entrevista. Na segunda, a professora explicita que a dificuldade não é em decorrência da existência de síndromes diferentes, porém, decorre justamente da falta de apoio de um profissional especializado, que, de fato, auxilie o professor nas atividades docentes.

Muitas pesquisas foram desenvolvidas com a intenção de verificar a concepção de professores sobre a inclusão. Os resultados, em sua maioria, evidenciam similaridade nos fatores que dificultam a inclusão. Entre eles, ressalta-se justamente a falta de um profissional especializado capaz de fornecer apoio ao professor da classe regular e a necessidade de

ter formação adequada para atuar na perspectiva inclusiva (CAPELLINI; RODRIGUES, 2009; SANT'ANA, 2005).

Ao analisar os relatos de P1, notamos indícios da falta de capacitação adequada para atuar e propor situações de brincadeiras que contemplem as crianças com necessidades educacionais especiais, pois a referida professora menciona dificuldades para planejar brincadeiras a alunos público-alvo da Educação Especial.

Um dos entraves junto aos alunos PAEE, na Educação Infantil, se refere à dificuldade, por parte dos professores, em propor e manejar atividades que envolvam o brincar, considerando as individualidades das crianças (SANT'ANNA et al., 2018).

Em pesquisa efetuada por Sant'Anna et al. (2018), a qual objetivou identificar a percepção dos professores sobre as dificuldades para realizar e mediar brincadeiras para crianças com NEE na Educação Infantil, os resultados indicaram que os professores brincam mais com as crianças PAEE, quando há o apoio de um outro professor. A respeito da mediação pedagógica, as atividades eram planejadas de acordo com a maioria da turma, de modo que as crianças PAEE eram desconsideradas. O estudo mostrou ainda que, quando o professor fazia algum tipo de intervenção junto às crianças PAEE, essas intervenções ocorriam de última hora, sem planejamento.

Conforme o Plano Nacional de Educação e a Lei Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, é dever da escola a promoção de um ensino que respeite as necessidades individuais de cada criança e, para que isso ocorra, é preciso implementar as adaptações e adequações necessárias, as quais visem ao desenvolvimento das crianças, independentemente de quaisquer diferenças que possam apresentar (BRASIL, 2008).

Desse modo, reforça-se a necessidade de ampliar a formação de professores, para que compreendam formas de mediar e intervir nos diferentes momentos, os quais envolvam a atividade do brincar para todas as crianças. Essa formação deve levar em conta uma concepção e diferenciação clara a propósito dos conceitos brincar, brinquedo e jogos, pois se percebe que os professores que tiveram dificuldades para propor e

manejar brincadeiras também demonstraram dificuldades para conceituar a atividade do brincar. Essa dificuldade de conceituação é maximizada, quando nos referimos ao brincar de crianças PAEE.

#### **CATEGORIA 4 - A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Esta categoria contempla os aspectos inclusivos da criança com Síndrome de Down (SD), na Educação Infantil (exemplos: Dificuldades com o desenvolvimento de atividades pedagógicas, manejo da turma para favorecer o processo de inclusão de crianças SD, comportamento da criança com SD nos momentos de realização das atividades etc.).

Pode-se perceber que, na visão de muitos professores, o brincar é considerado como uma atividade pedagógica. Ao analisarmos as falas das professoras sobre o que era o brincar para elas, percebemos que muitas das professoras que apresentaram concepções superficiais sobre o que era o brincar, também não souberam explicitar o modo como percebiam a atividade do brincar em crianças com SD.

Neste estudo, evidenciou-se a importância de mediações adequadas para garantir o processo de aprendizagem que acontece nos momentos das brincadeiras. Para que uma criança usufrua dos momentos que envolvem o brincar, os professores precisam conhecer as dificuldades e potencialidades de cada criança para que possam intervir de forma adequada, nos diferentes momentos que envolvam o brincar (BROUGÈRE, 1998; POZAS, 2014).

A respeito da intervenção de professores da Educação Infantil, por meio da organização de tempo, espaço e materiais, em pesquisa realizada por Araújo (2019), com o objetivo de identificar e analisar aspectos da prática pedagógica que contribuem para a acessibilidade curricular da criança com Síndrome de Down, na Educação Infantil, com enfoque nas adaptações, estratégias e recursos utilizados pelos professores, os resultados indicaram que as mediações pedagógicas se mostraram mais efetivas, quando foram propostas atividades em grupo, uso de jogos, brincadeiras livres e dirigidas,

inserção em brincadeiras em grupo, brincar junto, organização do espaço escolar, com a intenção de facilitar a comunicação.

O estudo realizado por Anhão (2017), com o intuito de verificar, categorizar e analisar comportamentos de crianças com Síndrome de Down, comparadas a crianças com desenvolvimento típico, inseridas em escolas de Educação Infantil, notou-se que as crianças com Síndrome de Down solicitaram mais a ajuda de colegas e da professora. Essas crianças demonstraram igualmente precisar de maior apoio psicomotor. Conforme o autor, as diferentes dificuldades enfrentadas pela criança com SD também podem estar ligadas à maneira como o ambiente é organizado, para os momentos da brincadeira.

Os resultados das pesquisas mencionadas nos chamam atenção para os achados do presente estudo, pois, por mais que a organização do ambiente para os momentos de brincadeira seja muito importante para o desenvolvimento infantil, percebemos que as professoras não mencionaram possíveis intervenções realizadas junto às crianças com SD. O que percebemos nos relatos de algumas professoras, conforme o trecho ilustrativo abaixo, é a tentativa de incluir a criança com SD nas situações de aprendizagem, Contudo, a partir dos relatos, não foi possível identificar elementos que nos permitissem verificar as intervenções das professoras para incluir de fato essas crianças, nas atividades pedagógicas, as quais envolvam o brincar.

Como se pode observar nos relatos abaixo, na primeira entrevista, a professora P7 menciona que sempre procura incluir o aluno com Síndrome de Down em todas as situações e tem o desejo de que ele participe normalmente de todas as situações.

Então assim, das brincadeiras ela participa de todas as brincadeiras, do jeito dela, as vezes em algumas, acontecia alguma coisa, mas assim ela sempre tem avançado bastante e ela participa como os outros entendeu?! Não faço diferenciação nada, muito pelo contrário tô sempre incluindo ela em tudo, eu quero que ela participe “normalmente” de todas as situações. (P7 - 1ª entrevista).

Gostava de sentar com os colegas da turma para brincar. Sorria quando estava gostando da brincadeira, apontava para o amigo pegar o brinquedo que ele queria. (P7 - 2ª entrevista).

A fala da professora revela uma preocupação em incluir a criança com Síndrome de Down nas situações de aprendizagem. Essa visão é muito relevante, pois a inclusão requer não só mudanças físicas, estruturais, mas também de mentalidade.

Segundo Omote et al. (2005), apenas a inserção do aluno público-alvo da Educação Especial na sala de aula regular não garante que a inclusão ocorra. Logo, o manejo da turma visando ao desenvolvimento de um ambiente acolhedor se faz necessário, pois a convivência harmoniosa da turma, pode depender de atitudes favoráveis em relação à inclusão, bem como da compreensão da proposta da educação inclusiva.

A preocupação da professora em incluir o aluno com SD pode possibilitar que a criança tenha maiores oportunidades de desenvolvimento, por meio de situações estruturadas. Contudo, não é apenas o desejo de incluir que garantirá que a criança se desenvolva, mas é igualmente importante que o professor da Educação Infantil tenha uma concepção clara sobre o brincar, pois o brincar é o eixo estruturante da prática pedagógica, na Educação Infantil.

Nesse sentido, enfatiza-se a importância de toda a equipe escolar organizar os espaços e tempos escolares, bem como os momentos de interação, por meio do brincar. É imperioso que o professor da Educação Infantil esteja atento aos momentos de interações, de sorte que possa manejar a turma de uma maneira inclusiva, isto é, desenvolvendo ações voltadas à inclusão do aluno com Síndrome de Down (SANT'ANNA et al., 2018), mas de modo que, ao mesmo tempo, os outros alunos também possam ter acesso aos benefícios que a inclusão proporciona.

## CONCLUSÃO

O presente estudo aponta que as professoras da Educação Infantil necessitam de maior investimento na formação continuada, pois as entrevistas evidenciaram que elas não possuem muita clareza a respeito de como realizar intervenções, para que as crianças com Síndrome de Down possam participar das brincadeiras, de forma a favorecer o seu desenvolvimento.

Percebeu-se também que, quando questionadas acerca de como elas percebiam o brincar das crianças com SD e como eram as interações com os colegas da turma, elas se referiram a muitas dificuldades de aprendizagem. A comunidade escolar precisa se organizar para criar estratégias capazes de auxiliar o professor da classe comum, no enfrentamento das dificuldades inerentes ao processo de ensino e aprendizagem.

Os resultados desta investigação possibilitam reflexões sobre a necessidade de maior atenção para a área da Educação Infantil, tendo em vista que muitos avanços ainda precisam ocorrer, a fim de que, de fato, as políticas públicas e a garantia dos direitos da criança possam ser colocadas em prática.

Sugerem-se novas pesquisas concernentes às concepções de professores sobre o brincar, no contexto inclusivo, pois esse ainda é um tema pouco explorado, apesar de ser discutida amplamente a importância do brincar, dentro da Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

ANHÃO, P. P. G. **Análise do desempenho de crianças com Síndrome de Down no ambiente de Educação Infantil.** 2017. Tese (Doutorado em Enfermagem em Saúde Pública) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2017.

ARAÚJO, M. A. **Práticas pedagógicas na educação infantil frente à acessibilidade curricular de crianças com síndrome de Down.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2019.

- BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial nacional para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, DF, 2010.
- BROUGERE, G. A criança e a cultura lúdica. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, 1998.
- CAPELLIN, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação (PUCRS)**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, 2009.
- DE LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e Teoria Histórico Cultural: Convite à reflexão. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, p. 67-77, 2012.
- DIDONET, V. Creche: a que veio, para onde vai. *In*: DIDONET, V. **Educação infantil: a creche, um bom começo**. Brasília, DF: Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2001. p. 11-28.
- DORNELLES, L. V. Na escola infantil todo mundo brinca se você brinca. *In*: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. S. (org.). **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 101-108.
- JORGE, A. S.; VASCONCELLOS, V. M. R. Atividades lúdicas e a formação do educador infantil. **Revista do Departamento de Psicologia UFF**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2/3, p. 55-67, 2000.
- KAWAGOE, V. R. P.; SONZOGNO, M. C. Uma investigação sobre o brincar de Winnicott, no tempo e no espaço da creche: contribuições da Psicanálise para a Educação. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 23, n. 72, p. 203-212, 2006.
- KISHIMOTO, T. M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 64, p. 57-60, 2013.
- KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Cengage Learning, 2015.
- KRAMER, S. 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, 2006.

- MARCOLINO, S. **A mediação pedagógica na Educação Infantil para o desenvolvimento da brincadeira de papéis sociais.** 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.
- MOYLES, J. R. **Só brincar?:** o papel do brincar na educação infantil. Trad. de M. A. V. Veríssimo e G. Wajskop. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- OMOTE, S. *et al.* Mudança de atitudes sociais em relação à inclusão. **Paidéia**, São Paulo, v. 15, n. 32, p. 387-396, 2005.
- PIMENTEL, S. C. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva:** mediação pedagógica e formação de conceitos. Petrópolis: Vozes, 2012.
- POZAS, D. **Criança que brinca mais aprende mais:** a importância da atividade lúdica para o desenvolvimento cognitivo infantil. Rio de Janeiro: SENAC, 2014.
- PRIOSTI, P. A.; GERMANO, R. G.; BLASCOVI-ASSIS, S. M. Instrumentos de avaliação da força de preensão e destreza manual para crianças com Síndrome de Down: dinamometria e teste de caixa de blocos. *In:* D'ANTINO, M. E. F.; BRUNONI, D.; SCHWARTZMAN, J. S. **Contribuições para a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais:** estudos interdisciplinares em Educação e Saúde no município de Barueri, SP. São Paulo: Memnon, 2012. p. 182-197.
- SANT'ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 10, p. 227-234, 2005.
- SANT'ANNA, M. M. M. *et al.* Desafios dos professores na mediação das brincadeiras de crianças com necessidades educacionais especiais na educação infantil. **Revista Portuguesa de Educação**, Lisboa, v. 31, n. 2, p. 100-114, 2018.
- WAJSKOP, G. O brincar na educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 92, p. 62-69, 1995.
- WAJSKOP, G. **Concepções de brincar entre profissionais de Educação Infantil:** implicações para a prática institucional. 1996. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. 1996.
- WAJSKOP, G. **Brincar na pré-escola.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- WALLON, H. **A evolução psicológica da criança.** Lisboa: Edições 70, 1968.
- WINNICOTT, D. W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago; 1975.
- ZEN, C. C.; OMAIRI, C. O. O modelo lúdico: uma nova visão do brincar para a terapia ocupacional. **Cadernos de Terapia Ocupacional da UFSCAR**, São Carlos, v. 17, n. 1, p. 43-51, 2009.