

INCLUSÃO DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN NA EDUCAÇÃO INFANTIL: EXPERIÊNCIAS, APRENDIZAGEM E PARTICIPAÇÃO NO COTIDIANO ESCOLAR

INCLUSION OF CHILDREN WITH DOWN SYNDROME IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: EXPERIENCES, LEARNING AND PARTICIPATION IN EVERYDAY SCHOOL LIFE

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.067-082>

Doglas Rodrigues da Silva

Pós Graduação em Gestão Escolar; Instituição acadêmica: Faculdade da Região Serrana FARESE;
E-mail: Doglasr19@gmail.com

Resumo

O estudo discute a inclusão de uma criança com Síndrome de Down na Educação Infantil a partir de um relato de experiência docente articulado à pesquisa bibliográfica. O objetivo consiste em refletir sobre como o acolhimento, as interações, as brincadeiras, a organização das vivências e o estímulo à autonomia podem ampliar a aprendizagem e a participação da criança no cotidiano escolar. A metodologia adotada possui caráter qualitativo, descritivo e reflexivo, fundamentando-se em registros pedagógicos produzidos durante o acompanhamento de uma criança de cinco anos, com preservação integral de sua identidade. Os resultados indicam avanços na comunicação, na espontaneidade, na convivência com os colegas, nas práticas corporais e na participação em apresentações escolares. Também foram observadas necessidades de apoio relacionadas à coordenação motora fina, ao desenho, à pintura e a alguns cuidados pessoais. Uma apresentação de festa junina revelou-se especialmente significativa, pois, após ser acolhida pelo professor, a criança superou a insegurança inicial e realizou a dança com autonomia. Conclui-se que a inclusão se concretiza quando a escola reconhece as potencialidades da criança, oferece apoios sem substituir sua ação e constrói uma parceria contínua com a família.

Palavras-chave: Autonomia; Educação Inclusiva; Educação Infantil; Prática Docente; Síndrome de Down.

Abstract

This study discusses the inclusion of a child with Down syndrome in Early Childhood Education through a teaching experience report combined with a bibliographic review. Its objective is to reflect on how welcoming practices, interactions, play, the organization of learning experiences, and encouragement of autonomy can expand the child's learning and participation in everyday school life. The methodology is qualitative, descriptive, and reflective, based on pedagogical records produced while accompanying a five-year-old child, whose identity was fully protected. The results indicate progress in communication,

spontaneity, interaction with classmates, body movement activities, and participation in school performances. Support needs related to fine motor coordination, drawing, painting, and some personal care tasks were also observed. A traditional June festival performance was particularly meaningful because, after being welcomed by the teacher, the child overcame her initial insecurity and performed the dance independently. It is concluded that inclusion becomes effective when the school recognizes the child's potential, provides support without replacing her actions, and builds an ongoing partnership with the family.

Keywords: Autonomy; Down Syndrome; Early Childhood Education; Inclusive Education; Teaching Practice.

1 INTRODUÇÃO

A presença de crianças com deficiência na escola comum transforma o cotidiano pedagógico e convida todos os envolvidos a reverem concepções, atitudes e formas de organizar o ensino. Na Educação Infantil, essa reflexão adquire relevância particular, pois é nessa etapa que as crianças ampliam suas experiências de convivência, desenvolvem diferentes formas de comunicação, constroem vínculos, experimentam movimentos e aprendem por meio das brincadeiras e das interações. Incluir, portanto, não significa apenas garantir matrícula e permanência física, mas criar condições reais para que cada criança participe, seja ouvida, faça escolhas, enfrente desafios possíveis e seja reconhecida em suas singularidades.

A Síndrome de Down, também denominada trissomia do cromossomo 21, é uma condição genética que pode estar associada a características específicas de desenvolvimento. Entretanto, o diagnóstico não determina de maneira rígida o percurso de uma pessoa. Cada criança apresenta formas próprias de aprender, comunicar-se, relacionar-se e responder aos estímulos do ambiente. Por essa razão, uma prática pedagógica inclusiva não deve partir de expectativas reduzidas, tampouco de comparações constantes com padrões de desenvolvimento. Precisa apoiar-se na observação sensível, no planejamento flexível e na confiança de que a criança é capaz de aprender quando encontra oportunidades significativas e apoios adequados (Brasil, 2013).

No campo dos direitos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional determina que a educação especial seja oferecida preferencialmente na rede regular e prevê currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e formas de organização que atendam às necessidades dos estudantes (Brasil, 1996). A Lei Brasileira de Inclusão reforça o direito a um sistema educacional inclusivo e à oferta de medidas individualizadas e coletivas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015). Tais garantias afastam a ideia de que a criança deve adaptar-se sozinha a um modelo escolar já pronto. Ao contrário, atribuem à escola a responsabilidade de identificar e reduzir as barreiras que dificultam sua participação.

A Base Nacional Comum Curricular organiza a Educação Infantil em torno dos direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Esses direitos devem alcançar todas as crianças. Em uma perspectiva inclusiva, as experiências não são simplificadas até perderem seu sentido; são planejadas de modo que diferentes formas de participação sejam possíveis. Uma criança pode responder oralmente, apontar, demonstrar corporalmente, imitar, escolher objetos, aproximar-se dos colegas ou necessitar de mais tempo. Todas essas manifestações podem revelar compreensão, interesse e pertencimento (Brasil, 2018).

O presente capítulo nasceu da experiência de um professor que, ao longo do ano letivo, acompanhou uma criança de cinco anos com Síndrome de Down em uma turma de Educação Infantil. A convivência diária possibilitou observar potencialidades, necessidades de apoio e conquistas construídas em situações comuns: a chegada à sala, as brincadeiras, o uso do banheiro, a escovação, as práticas de Educação Física, as experiências gráficas e as apresentações escolares. Entre essas situações, uma apresentação de festa junina tornou-se especialmente marcante, pois revelou o alcance de uma intervenção aparentemente simples: acolher o choro, conversar, transmitir segurança e permitir que a criança realizasse a experiência por si mesma.

Diante disso, o objetivo geral é refletir sobre a inclusão de uma criança com Síndrome de Down na Educação Infantil, considerando sua aprendizagem, participação e desenvolvimento da autonomia. Como objetivos específicos, busca-se discutir o papel das interações e das brincadeiras; analisar estratégias pedagógicas utilizadas pelo professor; reconhecer desafios relacionados à comunicação, à coordenação motora fina e aos cuidados pessoais; e compreender a importância da parceria entre escola e família. A discussão não pretende estabelecer um roteiro universal, mas compartilhar aprendizagens produzidas em uma realidade concreta e colocá-las em diálogo com a literatura educacional.

2 METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como relato de experiência docente, de abordagem qualitativa, descritiva e reflexiva, articulado a uma revisão narrativa de literatura. O relato foi construído a partir da prática profissional desenvolvida em uma turma de Educação Infantil durante o ano letivo de 2026. A reflexão focaliza o acompanhamento pedagógico de uma criança de cinco anos com Síndrome de Down, matriculada na turma desde o início do ano.

As informações analisadas foram provenientes de observações realizadas naturalmente no cotidiano escolar e de registros pedagógicos utilizados pelo professor para planejar, acompanhar e avaliar as experiências da turma. Não foram aplicados testes, entrevistas, filmagens ou procedimentos experimentais para fins desta produção. Também não foram utilizados documentos clínicos, fotografias, nomes de familiares, localização da escola ou qualquer elemento capaz de identificar a criança. A descrição foi

limitada aos aspectos necessários para compreender as decisões pedagógicas e os processos de participação observados.

A análise foi organizada em eixos construídos a partir das situações recorrentes no cotidiano: comunicação; interação social e pertencimento; brincadeira; autonomia nos cuidados pessoais; participação em práticas corporais; necessidades relacionadas à coordenação motora fina; mediação do professor; apoio existente na turma; parceria com a família; e participação em festividades escolares. Esses eixos foram interpretados à luz da legislação educacional brasileira, da BNCC e de estudos sobre inclusão, interação social e desenvolvimento de crianças com Síndrome de Down.

Por tratar-se de uma narrativa reflexiva sobre a própria prática, sem coleta sistemática de dados para pesquisa, intervenção experimental ou divulgação de informações identificáveis, o texto preserva a privacidade e a dignidade da criança. Ainda assim, reconhece-se que a publicação de experiências escolares exige responsabilidade ética permanente. A criança não é apresentada como objeto de estudo, mas como sujeito de direitos e participante do processo educativo, enquanto o foco da análise recai sobre as escolhas pedagógicas e as aprendizagens profissionais construídas pelo professor.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A CRIANÇA PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO

O primeiro aprendizado produzido por essa experiência foi compreender que o conhecimento sobre a Síndrome de Down é necessário, mas não substitui o conhecimento sobre a própria criança. Informações gerais podem orientar a observação e o planejamento, porém não devem transformar-se em previsões limitadoras. A criança acompanhada demonstrou preferências, formas de comunicação, vínculos afetivos e conquistas que somente puderam ser compreendidos pela convivência cotidiana.

Desde o início do ano, mostrou-se amorosa e receptiva ao contato com os colegas. As demais crianças aproximaram-se de maneira espontânea, demonstrando carinho e interesse em compartilhar momentos com ela. Esse vínculo não foi tratado como gesto de pena ou ajuda unilateral. As relações constituíram experiências de troca: a criança participava do grupo e, ao mesmo tempo, contribuía para que a turma desenvolvesse respeito, cuidado, espera e reconhecimento das diferenças.

Anhão, Pfeifer e Santos (2010), ao estudarem interações sociais na Educação Infantil, identificaram que crianças com Síndrome de Down não apresentaram padrões de interação profundamente distintos daqueles observados entre crianças com desenvolvimento típico. Esse achado ajuda a questionar interpretações que atribuem todo comportamento ao diagnóstico. No cotidiano observado, a qualidade das relações foi influenciada principalmente pelas oportunidades de convivência, pelo modo como os adultos mediavam os encontros e pela disponibilidade de brinquedos e experiências que favoreciam ações compartilhadas.

3.2 COMUNICAÇÃO, ESCUTA E CONSTRUÇÃO DE VÍNCULOS

A criança utilizava poucas palavras e recorria frequentemente ao gesto de apontar para demonstrar desejos e necessidades. Essa forma de comunicação exigiu atenção do professor, que precisava observar expressões, movimentos, aproximações e escolhas. Reconhecer o gesto como comunicação foi importante para não interpretar o silêncio como ausência de compreensão ou interesse. Ao mesmo tempo, cada situação foi aproveitada para ampliar a linguagem: o adulto nomeava objetos, fazia perguntas simples, aguardava a resposta e confirmava o que havia compreendido.

Uma estratégia frequente consistiu em manter a criança próxima ao professor em momentos que demandavam maior concentração ou segurança. A proximidade, contudo, não tinha a finalidade de isolá-la dos colegas. Servia para oferecer referências, facilitar a comunicação e permitir intervenções discretas. Conversar bastante, respeitar o tempo de resposta e utilizar instruções claras contribuíram para que ela se tornasse mais espontânea ao longo do ano.

A mediação mostrou que comunicar não significa apenas pronunciar muitas palavras. Apontar o brinquedo desejado, sorrir diante de uma música, aproximar-se de um colega, recusar uma proposta e acompanhar uma coreografia também expressam intenções. O trabalho pedagógico procurou acolher essas manifestações e, progressivamente, associá-las à oralidade. Essa postura está alinhada à BNCC, que compreende a expressão infantil de maneira ampla e valoriza diferentes linguagens no processo de aprendizagem (Brasil, 2018).

3.3 BRINCADEIRAS, INTERESSES E PARTICIPAÇÃO

As preferências da criança funcionaram como importantes pontos de entrada para sua participação. Entre os objetos de maior interesse estava o pop it, utilizado tanto em momentos de exploração individual quanto em situações mediadas com colegas. O brinquedo possibilitava apertar, acompanhar sequências, escolher cores, imitar ações e permanecer envolvida. Seu uso não foi compreendido como recompensa automática, mas como recurso capaz de favorecer vínculo, atenção compartilhada e experiências sensoriais organizadas.

Na brincadeira simbólica, as panelinhas despertavam interesse. Nesse espaço, a criança podia imitar ações do cotidiano, oferecer objetos aos colegas, organizar utensílios e participar de pequenas cenas de faz de conta. Mesmo quando a linguagem oral era reduzida, o brincar permitia estabelecer turnos e construir significados em conjunto. A observação desses momentos reforçou que a participação não depende exclusivamente de respostas verbais e que os brinquedos escolhidos pelas crianças podem revelar habilidades nem sempre percebidas em propostas mais dirigidas.

Na pracinha, o balanço era o espaço preferido. Essa escolha possibilitava trabalhar solicitação, espera, equilíbrio, percepção corporal e interação com o adulto e os pares. Em vez de utilizar a pracinha

somente como recreação sem intencionalidade, o professor passou a reconhecer o ambiente como parte do currículo. Os interesses da criança eram respeitados, mas também utilizados como base para apresentar gradualmente outras possibilidades de movimento e exploração.

Na Educação Infantil, brincar é um direito e uma forma privilegiada de aprendizagem. Quando a escola utiliza os interesses infantis como ponto de partida, não significa que deva limitar a criança ao que ela já conhece. O desafio consiste em partir de uma experiência segura para ampliar repertórios. Assim, o pop it, as panelinhas e o balanço tornaram-se caminhos para comunicação, coordenação, imaginação, convivência e autonomia.

3.4 AUTONOMIA CONSTRUÍDA NAS AÇÕES COTIDIANAS

A autonomia foi compreendida como processo gradual, construído nas pequenas ações do dia. A criança já conseguia pegar sua mochila, sentar-se nos momentos combinados, realizar a escovação e dirigir-se ao banheiro. Necessitava, entretanto, de ajuda para completar a higiene após utilizar o sanitário. Esse apoio era oferecido com respeito e discrição, evitando tanto a exposição quanto a realização apressada de tudo pelo adulto.

A experiência mostrou que ajudar não é substituir. Quando o adulto antecipa continuamente as necessidades ou conclui tarefas que a criança poderia tentar, pode reduzir oportunidades de aprendizagem. Por isso, buscou-se observar qual parte da ação ela já realizava, em qual etapa surgia a dificuldade e qual era o apoio mínimo necessário. Orientações verbais, demonstrações, tempo ampliado e organização da sequência foram utilizadas antes da ajuda direta.

Essa compreensão também esteve presente nas práticas de Educação Física. A criança conseguia participar de algumas propostas e demonstrava prazer em movimentar-se e dançar. As práticas corporais ofereciam oportunidades para explorar equilíbrio, deslocamentos, ritmo, imitação e consciência do próprio corpo. Pesquisas indicam que intervenções pedagógicas planejadas no próprio contexto da Educação Infantil podem contribuir para avanços no desenvolvimento motor, especialmente quando as propostas respondem às necessidades observadas e mantêm a criança integrada à rotina escolar (Anunciação, Costa e Denari, 2015).

A avaliação da autonomia não foi baseada apenas no resultado final. Foram considerados a iniciativa, a tentativa, o tempo de permanência, a aceitação da orientação e a redução progressiva dos apoios. Dessa forma, conquistas aparentemente simples adquiriram sentido pedagógico: localizar a mochila, organizar-se para escovar os dentes, iniciar uma ação após o comando e participar de uma sequência motora.

3.5 COORDENAÇÃO MOTORA FINA E ACESSIBILIDADE PEDAGÓGICA

As maiores necessidades de apoio foram observadas em experiências que envolviam coordenação motora fina, especialmente desenho e pintura. A criança demonstrava pouco interesse em pintar e apresentava dificuldade para controlar movimentos gráficos. Diante disso, tornou-se necessário evitar duas respostas igualmente inadequadas: obrigá-la a permanecer por longos períodos em uma proposta que gerava desconforto ou dispensá-la permanentemente dessas experiências.

O planejamento passou a considerar tempos menores, materiais mais fáceis de segurar, superfícies amplas e diferentes formas de produzir marcas. Giz grosso, pincéis com cabos largos, esponjas, rolos, pintura com os dedos, encaixes e manipulação de objetos foram compreendidos como possibilidades de participação. A intenção não era produzir trabalhos visualmente iguais aos dos colegas, mas ampliar gradualmente o interesse, a força, a precisão e a confiança da criança.

Colocá-la ao lado do professor contribuía para a demonstração dos movimentos e para o encorajamento, desde que essa proximidade não se transformasse em dependência. Sempre que possível, a intervenção era reduzida após o início da ação. Também se evitava conduzir permanentemente sua mão, pois o produto final elaborado pelo adulto não representaria a experiência da criança. A acessibilidade pedagógica ocorreu por meio da diversificação de materiais, da adequação do tempo e da valorização das tentativas.

A LDB assegura recursos e organização específicos para responder às necessidades dos estudantes, enquanto a Lei Brasileira de Inclusão determina a adoção de medidas que ampliem a participação e a aprendizagem (Brasil, 1996; Brasil, 2015). No caso relatado, adaptar não significou elaborar uma proposta paralela e desconectada. Significou garantir que a criança estivesse na mesma experiência do grupo, utilizando recursos e formas de participação compatíveis com seu momento de desenvolvimento.

3.6 O APOIO NA TURMA E O PAPEL DO PROFESSOR

A criança não possuía auxiliar exclusiva, embora houvesse uma profissional de apoio na turma. Essa condição exigia organização coletiva e clareza quanto às responsabilidades. A presença de uma auxiliar pode contribuir para segurança, cuidados e participação, mas a condução pedagógica não pode ser transferida integralmente a ela. A criança continuava pertencendo à turma e sendo responsabilidade do professor, assim como as demais.

A experiência evidenciou que a inclusão depende mais de uma rede de apoios articulada do que da proximidade constante de um único adulto. Em alguns momentos, a criança necessitava de ajuda direta; em outros, participava de modo independente ou com o apoio natural dos colegas. A observação contínua permitia decidir quando intervir e quando recuar. Essa decisão era essencial para evitar tanto a desassistência quanto a superproteção.

O professor assumiu o papel de organizar o ambiente, planejar propostas acessíveis, dialogar com a família e acompanhar os avanços. Entre as estratégias utilizadas estavam manter a criança próxima em determinados momentos, conversar de forma frequente, oferecer instruções breves, demonstrar ações, valorizar escolhas e criar oportunidades para que ela realizasse tarefas sozinha. Tais estratégias eram simples, mas exigiam intencionalidade e constância.

Luiz et al. (2008) destacam que fatores relacionados à escola, à família e aos professores podem favorecer ou dificultar a inclusão da criança com Síndrome de Down. Isso reforça que os desafios não devem ser atribuídos apenas à criança. Quando uma proposta não possibilita participação, cabe ao professor investigar as barreiras existentes: material inadequado, excesso de comandos, pouco tempo, ambiente desorganizado, expectativa reduzida ou ajuda em excesso.

3.7 FAMÍLIA E ESCOLA COMO PARCEIRAS

A participação da mãe constituiu elemento importante no processo. Sua presença e disponibilidade para o diálogo possibilitaram compartilhar percepções, compreender reações e acompanhar conquistas. Essa relação não foi limitada ao relato de dificuldades. O professor também comunicava avanços, momentos de participação e novas formas de autonomia, contribuindo para que a família percebesse o desenvolvimento da criança no contexto coletivo.

A parceria mostrou-se particularmente relevante nas festividades. A mãe conhecia experiências anteriores em que a criança chorava e não conseguia realizar a apresentação. Por isso, diante do choro antes da dança da festa junina, sua apreensão era compreensível. A comunicação entre família e escola permitiu reconhecer esse histórico sem utilizá-lo como sentença sobre o que aconteceria novamente.

Estudos com famílias de crianças com Síndrome de Down apontam a necessidade de acolhimento e acompanhamento ao longo do processo inclusivo. A articulação entre escola e família pode reduzir inseguranças e favorecer decisões coerentes com as necessidades da criança (Luiz et al., 2012). Essa parceria, entretanto, não significa transferir à mãe a responsabilidade pelo acompanhamento escolar. Cabe à instituição assegurar as condições pedagógicas, enquanto a família contribui com conhecimentos sobre a criança e participa das decisões que envolvem seu percurso.

3.8 A APRESENTAÇÃO DA FESTA JUNINA COMO EXPERIÊNCIA DE CONFIANÇA

A situação mais marcante do período ocorreu durante a apresentação da festa junina. Antes de entrar, a criança chorou. O choro poderia ter sido interpretado como incapacidade de participar ou como confirmação de experiências anteriores. Também poderia ter levado o adulto a retirá-la imediatamente ou a conduzi-la durante toda a coreografia. Em vez disso, o professor acolheu sua emoção, aproximou-se, conversou e ofereceu segurança, sem pressioná-la.

O acolhimento não eliminou o desafio, mas tornou possível enfrentá-lo. Depois de se acalmar, a criança decidiu participar. Realizou a dança sem auxílio direto e acompanhou inclusive o trecho organizado em dupla. O resultado surpreendeu positivamente a família, pois, em outros anos, ela não havia conseguido apresentar-se. Na apresentação do Dia das Mães daquele mesmo ano, já havia participado sem chorar, mas ainda necessitava de ajuda. Na festa junina, portanto, foi possível perceber uma ampliação concreta de sua autonomia.

Essa conquista não pode ser atribuída a um único momento isolado. Ela foi construída na rotina: nas oportunidades de dançar, nas práticas corporais, no vínculo com o professor, no carinho dos colegas, na presença da família e na progressiva familiaridade com o ambiente escolar. A apresentação tornou visível um processo que já estava em andamento. Por essa razão, o episódio não deve ser narrado como superação da Síndrome de Down, mas como superação de uma insegurança específica em condições de acolhimento e confiança.

A experiência também transformou o olhar do professor. Ficou evidente que expectativas anteriores, mesmo quando baseadas em episódios reais, não devem limitar novas oportunidades. A criança precisava de apoio antes da apresentação, mas não necessitou que alguém dançasse por ela. O papel do adulto foi criar a ponte entre a insegurança e a participação. Depois disso, foi necessário permitir que ela ocupasse o espaço, realizasse os movimentos e fosse reconhecida por sua própria atuação.

O episódio sintetiza um princípio fundamental da educação inclusiva: oferecer apoio suficiente para possibilitar a participação e, ao mesmo tempo, preservar o protagonismo da criança. Quando o auxílio é ajustado à necessidade, pode ser gradualmente retirado. Quando é excessivo, corre o risco de esconder capacidades. A apresentação da festa junina mostrou que acolher e confiar podem produzir resultados pedagógicos que uma intervenção centrada apenas na execução técnica dificilmente alcançaria.

3.9 APRENDIZAGENS PRODUZIDAS PELA EXPERIÊNCIA

Ao longo do ano, a criança tornou-se mais espontânea e passou a participar com maior segurança de situações coletivas. O avanço não ocorreu de forma linear nem eliminou suas necessidades de apoio. Continuaram presentes desafios relacionados à coordenação motora fina, à pintura, ao desenho e à finalização da higiene no banheiro. Entretanto, essas necessidades passaram a coexistir com conquistas cada vez mais visíveis na comunicação, na autonomia, nas práticas de Educação Física e na dança.

O processo revelou que a avaliação inclusiva precisa observar trajetórias, e não apenas produtos. Comparar a criança consigo mesma, identificar a diminuição dos apoios e registrar novas iniciativas permitiu reconhecer aprendizagens que poderiam passar despercebidas. A apresentação sem auxílio, a iniciativa para pegar a mochila e a participação em propostas corporais possuem naturezas distintas, mas compartilham um elemento: representam a ampliação da presença ativa da criança no cotidiano.

Também se compreendeu que o afeto, por si só, não substitui o planejamento, mas cria condições para que ele tenha sentido. A relação carinhosa com os colegas e o vínculo de confiança com o professor favoreceram a participação, enquanto as adaptações de materiais, tempos e orientações ofereceram sustentação pedagógica. A inclusão envolve essa articulação entre relações humanas, conhecimento profissional, acessibilidade e direitos.

Por fim, a experiência confirmou que nenhuma estratégia é definitiva. Colocar a criança ao lado do professor mostrou-se útil em determinados momentos, mas precisou ser combinado com oportunidades de aproximação dos pares e atuação independente. Conversar bastante favoreceu a comunicação, mas também foi necessário esperar, observar e reconhecer respostas não verbais. A prática inclusiva exigiu revisão constante das intervenções a partir das respostas concretas da criança.

4 CONCLUSÃO

O capítulo buscou refletir sobre a inclusão de uma criança com Síndrome de Down na Educação Infantil, considerando aprendizagem, participação e autonomia no cotidiano escolar. A experiência demonstrou que a inclusão se constrói nas ações diárias e depende da capacidade da escola de reconhecer potencialidades, identificar barreiras e oferecer apoios ajustados às necessidades da criança.

As observações evidenciaram uma criança amorosa, bem acolhida pelos colegas e interessada em brinquedos e espaços como pop it, panelinhas e balanço. Também revelaram necessidades de apoio na coordenação motora fina, no desenho, na pintura e em parte da higiene pessoal. Tais necessidades não impediram conquistas importantes: maior espontaneidade, participação em práticas de Educação Física, ampliação da autonomia e realização de apresentações escolares.

A festa junina tornou-se a expressão mais visível desse percurso. Após chorar antes da apresentação, a criança foi acolhida pelo professor, recebeu segurança e conseguiu dançar sem auxílio, inclusive no trecho em dupla. O episódio mostrou que o apoio mais adequado nem sempre é executar a ação pela criança. Em muitas situações, o que ela necessita é de tempo, escuta, confiança e oportunidade para agir.

A experiência também reafirmou o papel do professor como responsável pelo planejamento e pela mediação pedagógica, mesmo quando existe uma profissional de apoio na turma. A presença de apoios humanos é importante, mas a inclusão não deve resultar no isolamento da criança ao lado de um adulto. Ela precisa permanecer vinculada ao grupo, às propostas e aos objetivos de aprendizagem.

Conclui-se que uma escola inclusiva não ignora dificuldades nem transforma cada conquista em espetáculo. Ela acompanha processos, respeita ritmos e mantém expectativas de aprendizagem. Para que isso ocorra, é necessário fortalecer a formação docente, a disponibilidade de recursos acessíveis, o trabalho colaborativo e a parceria com as famílias. Acima de tudo, é preciso olhar para a criança antes de olhar para

o diagnóstico. Quando encontra um ambiente que acolhe sem limitar e apoia sem substituir, a criança pode participar, aprender e revelar capacidades que ainda não haviam encontrado oportunidade de aparecer.

REFERÊNCIAS

ANHÃO, Patrícia Páfaro Gomes; PFEIFER, Luzia Iara; SANTOS, Jair Lício dos. Interação social de crianças com Síndrome de Down na educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 1, p. 31-46, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000100004>. Acesso em: 14 set. 2026.

ANUNCIAÇÃO, Livia Maria Ribeiro Leme; COSTA, Maria Piedade Resende da; DENARI, Fátima Elisabeth. Educação Infantil e práticas pedagógicas para o aluno com Síndrome de Down: o enfoque no desenvolvimento motor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 21, n. 2, p. 229-244, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382115000200005>. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 14 set. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 14 set. 2026.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; BORTOLI, Paula Saud de; FLORIA-SANTOS, Milena; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. A inclusão da criança com Síndrome de Down na rede regular de ensino: desafios e possibilidades. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 14, n. 3, p. 497-508, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300011>. Acesso em: 14 set. 2026.

LUIZ, Flávia Mendonça Rosa; PFEIFER, Luzia Iara; SIGOLO, Silvia Regina Ricco Lucato; NASCIMENTO, Lucila Castanheira. Inclusão de crianças com Síndrome de Down. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 4, p. 649-658, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/4GQSqJT5y6H5Tf7G3H9jrzg/>. Acesso em: 14 set. 2026.