

**A PARTICIPAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**LA PARTICIPACIÓN DE UN NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LA ENSEÑANZA INFANTIL**

**THE PARTICIPATION OF A PUPIL WITH DOWN SYNDROME IN PEDAGOGICAL PRACTICES IN CHILD EDUCATION**

Jáima Pinheiro de OLIVEIRA<sup>1</sup>  
Mariane Andreuzzi ARAUJO<sup>2</sup>

**RESUMO:** A fase pré-escolar faz parte de um período decisivo na formação de uma criança. Nesse contexto, essa pesquisa teve como objetivo analisar situações de mediação e práticas pedagógicas que interferiram de maneira positiva junto ao acesso curricular e à interação social de uma criança com Síndrome de Down. Uma turma de pré-escola, sua professora e uma cuidadora da criança-alvo participaram dessa pesquisa. Os dados foram obtidos por meio de observação sistemática e registrados com filmagens e notas de campo. Os resultados indicaram mediações favoráveis ao acesso curricular nas seguintes situações: proximidade entre a criança e a professora; compartilhamento de atividades com a criança; pedidos de colaboração da criança em atividades de rotina; proposição de atividades em grupo; dentre outras. Concluímos que a qualidade de interação e a preocupação com essa qualidade foram os principais fatores responsáveis pela promoção da participação da criança-alvo nas atividades.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação infantil. Práticas pedagógicas. Inclusão.

**RESUMEN:** *La fase preescolar forma parte de un período decisivo en la formación de un niño. En este contexto, esta investigación tuvo como objetivo analizar las situaciones de mediación y las prácticas pedagógicas que interfirieron de manera positiva, junto al acceso curricular e interacción social de un niño con Síndrome de Down. Participaron de esta investigación un grupo del jardín de infancia, su profesora y su cuidadora. Los datos han sido recolectados por medio de observación sistemática y registrados con filmaciones y notas de campo. Los resultados señalaron que hay mediaciones favorables al acceso curricular en las siguientes situaciones: proximidad entre el niño y la profesora; intercambio en las actividades con el niño; solicitudes de colaboración del niño en las actividades de rutina; propuesta de actividades en grupo; entre otras. Concluimos que la calidad de interacción y*

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Docente del Sector de Educación Especial y del Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Filosofía e Ciências (FFC). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-0156-3804>>. Correo: jaima@marilia.unesp.br

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília – SP – Brasil. Discente del Programa de Postgrado en Educación de la Facultad de Filosofía e Ciências (FFC). Fue becaria del Consejo Nacional de Desarrollo Científico e Tecnológico (CNPq) durante parte del período de realización de esta investigación. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0003-0193-7981>>. Correo: marianearaujo90@yahoo.com.br

*su preocupación fueron los principales factores responsables para la motivación de la participación del niño en las actividades planteadas.*

**PALABRAS CLAVE:** *Enseñanza infantil. Prácticas pedagógicas. Inclusión.*

**ABSTRACT:** *Pre-school is part of a decisive period in the formation of a child. In this context, this research aimed to analyze mediation situations and pedagogical practices that interfered in a positive way with curricular access and social interaction of a child with Down syndrome. A preschool class, her teacher, and a caregiver of the target child participated in this research. The data collection was conducting through systematic observation and recorded with filming and field notes. The results indicated favorable mediations for curricular access in the following situations: proximity between the child and the teacher; sharing of activities with the child; requests for collaboration of the child in routine activities; proposition of group activities; among others. We conclude that the quality of interaction and the concern with this quality were the main factors responsible for promoting the participation of the target child in the activities.*

**KEY WORDS:** *Child education. Pedagogical practices. Inclusion.*

## **Introducción**

Las transformaciones socioculturales y sociopolíticas, entre otras, han generado grandes demandas para el perfeccionamiento de políticas públicas de atención al niño pequeño. La Enseñanza Infantil se volvió etapa obligatoria a partir de la alteración en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (BRASIL, 1996), por medio de la Ley nº. 12.796, de cuatro de abril de 2013 (BRASIL, 2013). Los municipios y los estados tenían hasta el año 2016 para garantizar la inclusión de los niños de cuatro años en la escuela pública y, actualmente, todavía hay mucho que hacer, tanto en relación a estos aspectos formales de acceso cuanto a la estructuración, a las percepciones y al funcionamiento de esta etapa educacional obligatoria.

Todavía son observadas muchas confusiones entre las funciones de cuidar y educar en este contexto, aunque sea consenso sobre la fundamental articulación y su presencia en la Enseñanza Infantil. Las dificultades instaladas a lo largo de décadas aun remeten a una idea más direccionada al asistencialismo, al cuidado. Sin embargo, debemos reiterar que estas dos funciones no pueden ser disociadas y lo que importa es el respeto en relación a la infancia, como construcción social e histórica de una fase peculiar de la vida de todos los sujetos.

Vigotsky fue el primer psicólogo moderno a sugerir que la cultura fuera considerada como uno de los factores principales, quizás el esencial, para la construcción del sujeto. Por

ello, este teórico concibió las funciones psicológicas superiores no solo como un producto de actividad cerebral, sino, fundamentalmente influenciadas por aspectos socioculturales. Esa complejidad, relacionada al desarrollo del lenguaje, sería el hilo conductor de la formación humana (VIGOTSKY, 1994). Con ello, Vigotsky ha intentado explicar esta formación desde la interacción entre aspectos biológicos, históricos y sociales.

Los factores socioculturales son muy importantes para este teórico, que aunque considerando un aspecto particular de un individuo, tenemos que pensar que su construcción ocurrió desde la relación de este individuo con sus pares (VIGOSTKY, 1997). En esta perspectiva interaccionista, surgieron, también, las mayores contribuciones de Vigotsky para los aspectos del aprendizaje. Para este autor, todo el proceso de desarrollo humano depende del aprendizaje. Aprendizaje aquí comprendido como la internalización de conceptos promocionados por estas interacciones (aprendizajes) sociales. De este modo, podemos inferir que, aunque un niño no tenga riesgos biológicos para su desarrollo, u otra alteración específica que lo impida, la participación en ambientes y prácticas sociales específicas es lo que podrá proporcionar este aprendizaje.

En este contexto, citamos la escuela, que debe concebir al niño como un ser activo que puede articular a sus acciones a la representación de mundo que constituye su cultura (VIGOSTKY, 1997; 1994). Para Ghiraldelli (1996), Montaigne y Rousseau constituyeron la base de la construcción moderna de la infancia, tenida como “[...] una época especial de cada ser humano”. (p. 17). Y, aunque haya avanzado esta concepción, es solo en el siglo XIX que se observan las prácticas pedagógicas diferenciadas en las escuelas. Algunas de estas instituciones empezaron a utilizar juegos, por ejemplo, como medio de favorecer el proceso de aprendizaje. Ese uso de juegos parece ser uno de los indicadores de esta concepción diferenciada de infancia, en la cual esta fase pasa a ser vista como un periodo singular del desarrollo infantil (CHINALIA, 2009).

Por otro lado, hoy, vivenciamos un período en el cual la producción y el consumo de conceptos sobre la infancia interfieren directamente en el comportamiento no solo de los niños, sino también de los adolescentes, jóvenes y adultos. Según Jobim y Souza (2001), estas nuevas concepciones “[...] modelan formas de ser y actuar acorde con las expectativas creadas en los discursos que pasan a circular entre las personas”. (p. 29). Estas concepciones, a su vez, están relacionadas a los intereses culturales, políticos y económicos del contexto social del cual estamos participando (JOBIM; SOUZA, 2001).

Kramer (2006) alerta para la necesidad de comprender que niños, jóvenes y adultos son sujetos de la historia y de la cultura, además de ser por ellos producidos. Por ello, al hablar de Enseñanza Infantil, es necesario considerar los millones de niños brasileños de 0 a 6 años como niños. Para esta autora, eso implica concebir aspectos pedagógicos en su dimensión cultural, como conocimiento, arte y vida, y no solo como algo instruccional, que objetiva enseñar cosas.

En este sentido, vemos que la estructura escolar exige de los profesores la creación de condiciones para que cada niño se apropie de las actividades escolares en su sentido subjetivo y en su significación social, no solo como un receptáculo del saber, sino como agente de su propio desarrollo. Sin embargo, se nota que tales exigencias, en muchos casos van más allá de las posibilidades de actuación y de formación de estos profesionales, principalmente cuando ellos se deparan con la diversidad (DRAGO; DIAS, 2017; MIRANDA *et al.*, 2013).

Al hablar en diversidad, es inevitable la discusión más específica sobre la inclusión escolar, en lo que respecta a los niños con discapacidad. Así como, es aún más inevitable considerar lo mucho que esta discusión camina a pasos lentos en relación a la Enseñanza Infantil. En este contexto, muchos investigadores reiteran sobre las innúmeras contribuciones de este proceso para todos los niños, teniendo en cuenta el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la diversidad, la necesidad de pensar en construcción e implementación de recursos y estrategias pedagógicas que consideren estos aspectos y, fundamentalmente, la construcción de una red de apoyo (SOUZA; AMORIM; ARAUJO, 2017; SANINI; BACKES; BOSA, 2015, DRAGO; DIAS, 2017; OLIVEIRA *et al.*, 2017).

Desde esta perspectiva, discusiones sobre cómo ocurre el proceso de inclusión en la Enseñanza Infantil, cómo organizar las actividades, cuáles las alternativas para la disminución de las barreras educacionales para que el alumno con discapacidad tenga acceso al contenido curricular son importantes, ya que ellas auxilian en la concretización de los objetivos propuestos por este trabajo de forma a contemplar el niño pequeño como un sujeto de derechos (MIRANDA *et al.*, 2013).

A partir de las ponderaciones, abordaremos aquí aspectos que involucren la problemática de comprensión de cuáles prácticas pedagógicas se pueden realizar en la Enseñanza Infantil, para contribuir con el acceso curricular de niños con Síndrome de Down. Considerando que la fase preescolar hace parte de este período decisivo en la formación del niño y que, por lo tanto, es sobre todo en esta fase que debemos planear y mediar las situaciones capaces de contribuir positivamente para el desarrollo del niño, esta investigación

tuvo como objetivo analizar situaciones de mediación y prácticas pedagógicas que interfirieran de modo positivo junto al acceso curricular y a la interacción social de un niño con Síndrome de Down.

### **Aspectos Metodológicos**

Esta investigación<sup>3</sup> se ha realizado en una Escuela Municipal de Enseñanza Infantil (EMEI) de la red municipal de enseñanza de una ciudad del interior del estado de São Paulo. Participaron de esta investigación un grupo de preescolares y sus respectivas profesoras y cuidadoras. El principal criterio de selección de este grupo fue lo de tener un niño con Síndrome de Down matriculado y la participación voluntaria de la escuela, de las profesoras, de las cuidadoras y de los responsables por los demás niños del grupo.

Teniendo en cuenta la obligatoriedad de la Enseñanza Infantil para niños con cuatro y cinco años de edad (BRASIL, 2013), se optó por la selección de escolares en esta franja etaria, que en el municipio en el cual se realizó la investigación, frecuentaban las etapas nombradas de Nivel y Nivel II.

Para las finalidades de esta investigación, serán nombradas de A (Niños-objeto de la investigación), P (Profesora) y C (Cuidadora) los actores que aparecen como objeto en los registros y discusiones de los datos recolectados. Estos son los enfoques de caracterización y contextualización en relación al ambiente en el cual ocurrió la recolecta de datos de esta investigación. A es una niña del sexo femenino, con cuatro años de edad (a la época de la recolecta), que cursaba el Nivel I en el período de la tarde. Este niño frecuentaba institución escolar desde el primer año de vida y tenía tres atenciones especializadas, a saber: Terapia Ocupacional, Fonoaudiología y Fisioterapia; P tenía 43 años de edad, grado en Pedagogía, Especialización en Enseñanza Infantil y 17 años de experiencia en Enseñanza Infantil; C tenía 33 años de edad, Enseñanza Media completa y un año y tres meses de experiencia en Enseñanza Infantil.

Sobre la recolecta de datos, ella ocurrió en la escuela, contemplando actividades dentro y fuera del aula de clase. Se han realizado ocho secciones de observación, registradas con filmadora y apuntes de campo (VIANNA, 2003). A continuación, se han efectuado transcripciones del material filmado, contemplando ambientes, acciones, conductas, mediaciones pedagógicas y hablas de los participantes. Estas transcripciones compusieron un

---

<sup>3</sup> Essa pesquisa respeitou todas as normas estabelecidas pela Resolução 466/2012, referentes aos aspectos éticos em pesquisas com seres humanos e foi realizada após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista (UNESP).

banco de datos para posterior análisis, desde una categorización por ejes temáticos. El criterio para el inicio de un registro era el de que fuera iniciado en el momento en que la profesora empezara una actividad y el término sería el momento en el cual el niño finalizara esta actividad propuesta.

La elección de los días de observación llevó en consideración el planeamiento semanal de la profesora, para que fueran contempladas diferentes actividades de este planeamiento, tales como: leyendas folclóricas, juguetes libres, juegos, actividades libres con materiales distintos, conteo de historias, pintura en azulejos con tinta y otros juguetes afuera del aula de clase.

El análisis de los datos se ha realizado desde el establecimiento de ejes temáticos, con base en Bardin (2011). En este entendimiento, “[...] las categorías son rubricadas o clases, las cuales reúnen un grupo de elementos (unidades de registro, en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, agrupamiento este efectuado en **razón** de los caracteres comunes de estos elementos” (BARDIN, 2011, p. 117). En este caso, este análisis llevó en cuenta la indicación de ejes temáticos para agrupamiento de los datos que pudieran subsidiar la búsqueda de respuestas por los objetivos principales de esta investigación, por ello, optamos por la pre-definición de estos ejes temáticos, sin desconsiderar, a su vez, la indicación natural de los datos obtenidos. Con base en los objetivos de la investigación han sido establecidos ejes que indicaran la presencia de: “mediaciones pedagógicas involucrando la organización del espacio y tiempo”; “mediaciones pedagógicas con uso de estrategias de comunicación”; “mediaciones pedagógicas con enfoque para juguetes”.

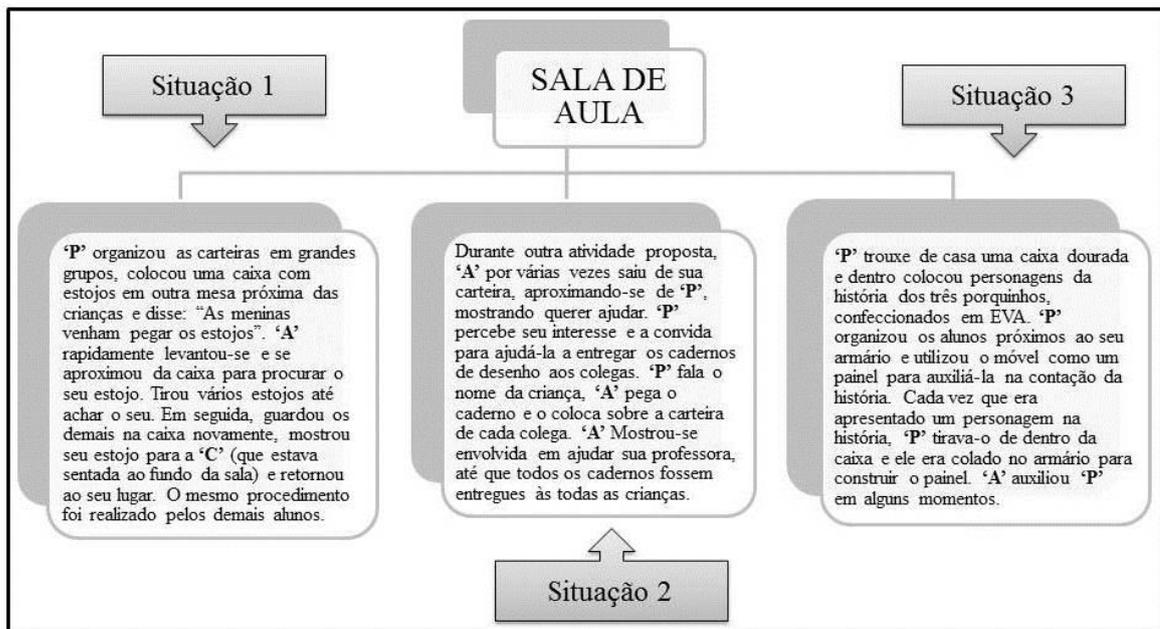
Estos ejes han sido considerados en momentos de interacción entre A con su profesora, entre A y sus compañeros y entre A y otros actores de interacción, de tal modo que pudiéramos vislumbrar momentos de mediaciones positivas en estos contextos. Los datos obtenidos han sido discutidos a la luz de la literatura especializada.

## **Resultados y Discusión**

Enseguida, presentaremos algunos trechos de transcripciones que señalan situaciones en las cuales fue posible observar ejemplos de mediaciones pedagógicas de un planeamiento de actividades con organización del espacio, de tiempo, de materiales y, fundamentalmente, con estrategias que contemplaran el uso de la comunicación, y consecuentemente de la

interacción. Los relatos han sido indicados por situaciones ocurridas dentro del aula de clase, de tal modo que sus contenidos pudieran ser descriptos y analizados de modo más amplio.

**Figura 1** - Ejemplos de situaciones en las cuales fue posible aprehender momentos de “mediaciones pedagógicas” que involucraban la organización de espacio, materiales, tiempo, estrategias de comunicación y juguetes.



Fuente: Elaboración propia

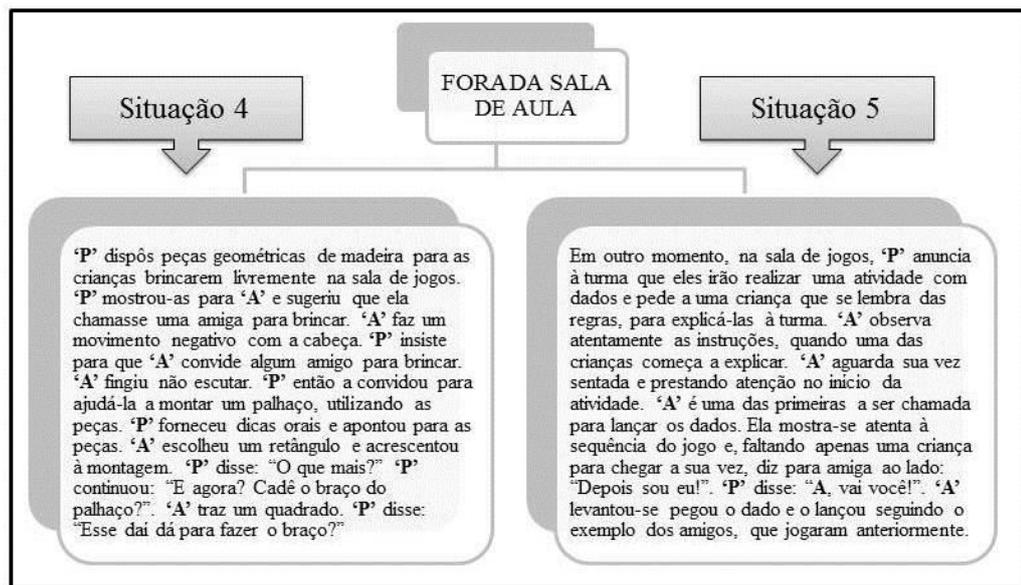
En la Figura 1, se puede observar que 'P' adoptó diferentes formas de organización de los ambientes, de los niños, del tiempo y de la disposición de los materiales para que las actividades ocurrieran. En algunos momentos es posible inferir también que esta organización antecedió la llegada de los alumnos a la escuela y buscó, a todo el momento, la participación de A.

Esta organización es un aspecto fundamental para prácticas pedagógicas en los ambientes de la Enseñanza Infantil, ya que cada actividad requiere un planeamiento y acciones intencionales del profesor que establezcan formas adecuadas de lidiar con el espacio y el tiempo, de tal modo que permita que los niños exploren estos ambientes por un tiempo adecuado. Esta rutina puede aún ser decisiva para incentivar relaciones positivas del niño con el ambiente escolar, favoreciendo la creación artística, la manipulación de los objetos, la elaboración de dibujos, de dramatizaciones y de otras actividades esenciales al desarrollo infantil (CHAVES, 2015).

Faria y Sales (2007) destacaron que estas prácticas favorecen al desarrollo de la noción de tiempo, el involucramiento en actividades corporales, imaginativas, el contacto con el saber cultural, la apropiación del lenguaje oral y escrita, la producción de nuevos conocimientos y vivencia de situaciones colaborativas entre profesor/niño y niño/niño.

Uno de los trechos aquí expuestos (situación 2) ejemplifica el posicionamiento de la profesora cuanto a la búsqueda por la participación y por la colaboración de ‘A’ en la distribución de los materiales de los colegas, simulando una situación de interacción en una actividad de rutina. Estas acciones sugieren una visión de niño activo, con múltiples posibilidades de desarrollo humano, mediadas por el otro, y permiten darle vez y voz a los niños pequeños, además de situarlos en el contexto escolar, valorando sus contribuciones y potencialidades, al mostrar que ellos son parte de este grupo (LIMA; RIBEIRO; VALIENGO, 2012).

**Figura 2 -** Ejemplos de situaciones en las cuales fue posible aprehender momentos de “mediaciones pedagógicas” que involucran la organización de espacio, materiales, tiempo, estrategias de comunicación y juguetes.



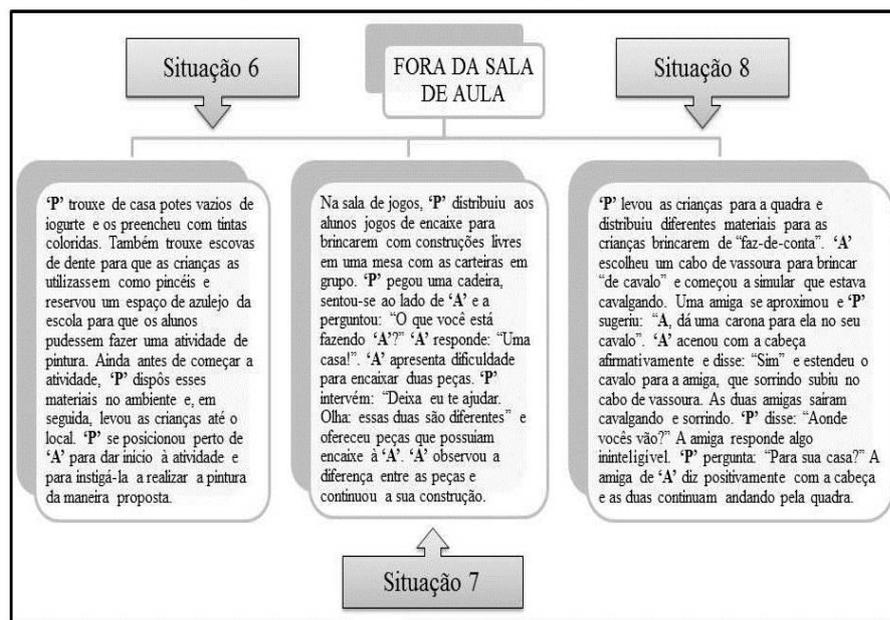
Fuente: Elaboración propia

Durante la actividad de juguete con piezas geométricas (situación 4), se observa que ‘P’ invita ‘A’, sugiriendo el montaje de un payaso. ‘P’ explica cuáles acciones se pueden realizar, ofrece apoyo al niño durante todo el proceso de realización del juguete. Además de eso, ‘P’ busca también rescatar con el niño lo que se produjo, instigando al niño a buscar nuevas posibilidades (por ejemplo, sustituyendo un triángulo por un cuadrado para que el brazo del payaso quedara ‘mejor’).

En la actividad involucrando el dado (situación 5), se percibe que ‘P’ utiliza un juego y un material concreto como estrategia para auxiliar los niños en la apropiación del concepto de números. En esta actividad, al identificar el número del dado tirado, los niños deberían agarrar palitos en número correspondiente aquél que aparecía en el dado.

Fontes *et al.*, (2009) comentan que los materiales concretos pueden ser ricos en posibilidades de enseñanza<sup>4</sup> y actúan como facilitadores en situaciones en que sea necesaria la explicación de nuevos conceptos y contenidos. Del mismo modo, el juego puede ser utilizado como una importante estrategia para que los niños se sientan motivados a participar de la actividad y apropiarse de los contenidos curriculares, en medio a actividades de convivio social, como respetar la vez y las acciones del otro. Desarrollan también aspectos referentes al desarrollo moral, a partir de la aprehensión de las reglas del juego.

**Figura 3** - ejemplos de situaciones en las cuales fue posible aprehender momentos de “mediaciones pedagógicas” que involucraran la organización de espacio, materiales, tiempo, estrategias de comunicación y juguetes.



Fuente: Elaboración propia

En los últimos ejemplos, se observa el ofrecimiento de materiales y la participación activa de ‘P’ para que las construcciones libres (situación 7) y los juguetes de haz de cuenta

<sup>4</sup> Excepcionalmente este término fue utilizado aquí, respetándose la percepción de los autores, pero se reitera que las autoras de este artículo, ora presentado mantienen un posicionamiento de no atribuir a las actividades de la Enseñanza Infantil un carácter de enseñanza, teniendo en cuenta que el concepto de educación es más amplio y más direccionado a las cuestiones culturales de tiempo y espacio.

(situación 8) ocurrieran también con mediaciones de ella. Al cuestionar ‘A’ sobre la carona, sobre “adónde iban”, ‘P’ solicitó y ofreció oportunidades para que otros niños jugaran juntos y acompañaran el desarrollo de la acción de ‘A’. ‘P’ enriquece el contexto del juguete. Estas prácticas están acorde con las ideas de Lazaretti (2016) al afirmar que los juguetes de haz de cuenta pueden ser potencializados por diferentes estrategias del profesor, tales como: disponer materiales diversificados y sugerir nuevos enredos, que llevan en cuenta el contexto y el ambiente en el cual el juego ocurre, entre otras acciones pedagógicas intencionales.

Chaves *et al.*, (2015) refuerzan la importancia de los procedimientos didácticos ser intencionales y planeados de forma sistemática. Complementan, aun, los autores, sobre la necesidad del profesor explicar o exponer a los niños los objetivos de la actividad y para qué van a desarrollarla, pues son enseñamientos esenciales para que el niño pequeño empiece a comprender la función y la necesidad del planeamiento y de la organización previa de la acción pretendida.

Aun, en la situación 8, la diversidad de materiales ofrecidos a los niños es uno de los aspectos importantes para una actuación dinámica en la Enseñanza Infantil y ha contribuido para volver el ambiente escolar más rico en conocimiento cultural. Por otro lado, es necesario que en estos materiales sean pensados y sistemáticamente organizados, de forma a contemplar los objetivos del planeamiento pedagógico, ya que la disposición de los materiales por si solo sin mediación pedagógica, no garantice la apropiación de conocimiento y el desarrollo infantil (FARIA; SALES, 2007).

Es importante destacar que las mediaciones observadas en las acciones de ‘P’ están presentes en todas las situaciones, garantizando, así, que ‘A’ se involucrara en las actividades. Y aun, en las situaciones en las cuales no fue posible establecer interacción con iguales, ‘P’ buscó intensificar su interacción con ‘A’.

Aranha (2000) y Oliveira (2011) destacan la importancia de estas mediaciones que garanticen la concentración y la permanencia del niño en las actividades, primeramente con apoyos, hasta que el niño sea capaz de realizar actividades semejantes de forma autónoma. Al compartir acciones con el niño, al hacer, junto, al encorajarlo, el sentimiento de seguridad se sobrepone a las dificultades, las acciones del niño son valoradas y con ayuda del otro el niño se comprende como capaz.

En esta dirección, el profesor no debe contentarse con situaciones puestas. De alguna forma o en alguna pedida, él debe intervenir, sea para incentivar la realización de una actividad, ya sea para potencializar esta acción ya iniciada. Fue posible observar este

posicionamiento en las actitudes de ‘P’. Así, los objetivos logrados y aquellos que todavía no se han logrado deben orientar la elección de nuevas estrategias, mediaciones y adaptaciones, para garantizar la plena participación y el éxito en la realización de las actividades propuestas en el ámbito escolar.

Los datos señalan que las actividades y vivencias proporcionadas por ‘P’ estuvieran relacionados a los principales objetivos de la Enseñanza Infantil, pues permitieron, en gran medida, que ‘A’ participara de actividades lúdicas, desarrollara aspectos de su autonomía, ampliara la interacción dialógica con sus iguales, estableciera vínculos afectivos y produjera conocimiento, de forma general. Tales prácticas señalan el alcance de la constitución de una escuela con perspectiva inclusiva (MIRANDA *et al.*, 2009) o con calidad de interacción, ya que esta parece ser una de las más fundamentales características que vuelven las actividades satisfactorias.

### **Consideraciones finales**

Consideramos y reiteramos que la fase preescolar es uno de los períodos decisivos en la formación del niño, y que sobre todo en esta fase que debemos planear y mediar situaciones capaces de contribuir con el desarrollo del niño. Con ello, objetivamos en esta investigación analizar situaciones de mediación y prácticas pedagógicas que interfieran de modo positivo junto al acceso curricular y a la interacción social de un niño con Síndrome de Down.

Los resultados obtenidos ilustran la participación del niño en las más distintas actividades propuestas por la profesora y señalan el involucramiento e interacciones dialógicas entre este niño y sus iguales, así como posicionamientos activos frente a los contextos vivenciados. Los datos permitieron considerar, también, que hubo una preocupación de la profesora en planear con antecedencia actividades que demostraron organización del tiempo, del espacio y de materiales, fundamentales para el suceso de interacciones entre la profesora y los niños y entre los niños y sus iguales. Consideramos, por lo tanto, que nuestro objetivo de investigación se ha logrado.

De modo puntual, fue posible concluir que las interacciones del niño-objeto fueron más favorables cuando la profesora estuvo atenta y se planeaba, en las siguientes situaciones: fornecimiento de explicaciones sobre lo que se realizara; ofrecimiento de materiales necesarios para realizar la actividad propuesta; auxilio físico necesario para que el niño

pudiera desarrollar la actividad; comunicación e interacción de modo a rescatar lo realizado por el niño.

Los datos señalaron, también, que ni siempre esta atención o preocupación de la profesora era planeada de modo sistematizado, pues fue posible observar situaciones de rutina con acciones sencillas que favorecían una interacción con calidad, por ejemplo, cuando era utilizadas las siguientes estrategias pedagógicas: posicionar el niño cerca de la profesora; llamar la atención del niño en el momento de una explicación; ofrecer instrucciones orales colectivas e individuales; compartir la actividad con el niño; sentarse cerca del niño; posicional u organizar los materiales al alcance de todos los niños; insertar al niño en grupos de juguetes; jugar con los niños; solicitar la cooperación de otros niños para prestar apoyos, durante todos los momentos.

Se destaca, aún, como consideración, que el niño-objetivo de discusión no solo estuvo en todas las actividades, pero era, fundamentalmente, parte de ellas. Necesitamos, sin embargo, alertar para el hecho de que algunas características individuales de 'A' pueden haber sido importantes y decisivas para esta participación, tales como: 'A' no tiene ninguna dificultad de comunicación, mostró rasgos de autonomía al imponerse en algunas situaciones (a ejemplo de cuando 'P' sugirió interacción con un compañera y ella se mantuvo aislada, hasta que 'P' empezara a interactuar con ella), utiliza gestos convencionalmente en el contexto social en que vive y marca su lugar en este espacio. Estas características son señaladas por algunos actores como metas a lograrse en las interacciones con niños que poseen deficiencia intelectual, pues son fundamentales para ampliar y calificar una interacción. Además de eso, aspectos de estimulación esencial o precoz poseen influencia muy importante en este desarrollo.

Por fin, consideramos y reiteramos que el planeamiento sistematizado ha contribuido mucho, para esta participación satisfactoria de 'A' en las actividades propuestas. De ello, podemos inferir y confirmar que los recursos, aunque sean adaptados, no son los principales responsables por las prácticas inclusivas. Es su uso que indicará su función y, por lo tanto, no basta con solo organizar el medio si la calidad de interacción con este medio no fuera provisionada. Los datos recolectados aquí confirman que es la preocupación con esta calidad la principal responsable por la promoción de la participación de 'A' en las actividades.

Sugerimos continuidad de los análisis en grupos distintos y en escuelas distintas, para perfeccionamiento de los aspectos metodológicos, así como para la proposición de intervención en ambientes escolares de la Enseñanza Infantil que muestre una sistematización

de estos datos como forma de favorecer la interacción de los niños y, consecuentemente, su proceso de desarrollo infantil.

**AGRADECIMIENTOS:** Al Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq) por la beca concedida a la segunda autora, durante parte del período de realización de esta investigación.

## REFERENCIAS

ARANHA, M. S. **Projeto Escola Viva** – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais. Adequações Curriculares de Pequeno Porte. Brasília: MEC/SEEP, 2000.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad: L. de A. Rego & A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 29 fev. 2018.

BRASIL. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: [http://download.uol.com.br/educacao/do\\_5abril2013\\_pagina1.pdf](http://download.uol.com.br/educacao/do_5abril2013_pagina1.pdf). Acesso em: 12 ago. 2018.

CHAVES, M. Práticas pedagógicas na Educação Infantil: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. **Fractal, Revista Psicologia**, v. 27, n. 1, p. 56-60, 2015.

DRAGO, R.; DIAS, I. R. O bebê com Síndrome de Down na Educação Infantil: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 30, n. 58, p. 515-528, 2017.

FARIA, V. L. B.; SALLES, F. R. T. **Currículo na Educação Infantil**: diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica. São Paulo: editora Scipione, 2012.

FONTES, R. S.; PLETSCHE, M. D.; BRAUN, P.; GLAT, R. Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. In: GLAT, R. **Educação Inclusiva**: cultura e cotidiano escolar, Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

GHIRALDELLI, P. **Infância, educação e neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, 2006.

LIMA, E. A.; RIBEIRO, A. E. M.; VALIENGO, A. Criança, infância e Teoria Histórico-Cultural: convite à reflexão. **Revista teoria e prática da Educação**, v. 15, n. 1, p. 67-77, 2012.

MIRANDA, M. J. C. *et al.* (org.). **Inclusão, Educação Infantil e Formação de professores**. Marília: Oficina Universitária, Unesp Publicações, 2013.

OLIVEIRA, A. A. S. Adequações curriculares na área da Deficiência Intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. **Inclusão escolar**: as contribuições da Educação Especial. Marília: Cultura acadêmica, Unesp Publicações, 2011.

OLIVEIRA, J. P.; ROCHA, A. N. D. C.; MIURA, R. K. K.; RODRIGUES, E. S. **Desenvolvimento Infantil, escola e inclusão**: Ações Pedagógicas e Intersetoriais. Curitiba: CRV, 2017, 210 p.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2003. 106p.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos da Defctologia** – Obras Completas – tomo cinco. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994, 89p.

### Cómo referenciar este artículo

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro.; ARAUJO, Mariane Andreuzzi. A participação de uma criança com síndrome de *Down* em práticas pedagógicas na Educação Infantil. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. esp. 1, p. 869-882, abr., 2019. E-ISSN: 1982-5587. DOI: 10.21723/riaee.v14iesp.1.12212

**Sometido en:** 06/08/2018

**Aprobado en:** 21/09/2018