

A CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN E A TRANSIÇÃO EDUCAÇÃO INFANTIL-ENSINO FUNDAMENTAL

Israel Rocha Dias¹

¹Doutorando e mestre em Educação pelo PPGE-UFES. Bolsista CAPES. Pedagogo pela Faculdade São Geraldo. Professor do Atendimento Educacional Especializado. E-mail: isrocha30@gmail.com.

RESUMO - Este artigo intitulado “A criança com síndrome de Down e a transição educação infantil-ensino fundamental” tem como principal objetivo analisar como se dá o processo de transição de uma criança com síndrome de Down (SD) da educação infantil para o ensino fundamental, analisando que ações pedagógicas são pensadas para esse público em específico e, para isso, foi realizada uma revisão de literatura de trabalhos já publicados acerca do tema para que pudéssemos ter uma base do que se tem produzido e pensado no que tange a transição de crianças com síndrome de Down da educação infantil para o ensino fundamental. A partir desta revisão de literatura, concluiu-se a incipiência de trabalhos acadêmicos voltados para ações pedagógicas para a transição de crianças com SD da educação infantil para o ensino fundamental. O que se tem produzido trata-se somente da transição de todos os sujeitos, mostrando assim, a necessidade e a importância de se pensar mecanismos específicos para esses sujeitos que estão transitando de uma fase para outra e ainda, em processo de inclusão e que ações pedagógicas específicas precisando ser pensadas e executadas para que não aja um trauma durante essa transição.

PALAVRAS-CHAVE: Transição. Inclusão. Síndrome de Down. Educação Infantil. Ensino Fundamental.

ABSTRACT - This article entitled “The child with Down syndrome and the transition from elementary school to elementary school” has as its main objective to analyze how the process of transition of a child with Down syndrome (DS) from kindergarten to elementary school takes place. What pedagogical actions are thought for this specific public and, for this, we performed a literature review of works already published on the subjects so that we could have a basis of what has not produced and thought about the transition of children with syndrome. Down from kindergarten to elementary school. From this literature review, it was concluded the incipience of academic works focused on pedagogical actions for the transition of children with DS from early childhood education to elementary school. What has been produced is only the transition of all subjects, thus showing the need and importance of thinking specific mechanisms for these subjects who are transitioning from one phase to another and yet, in the process of inclusion and that specific pedagogical actions that need to be thought out and executed so as not to cause trauma during this transition.

KEYWORDS: Transition. Inclusion. Down's Syndrome. Child Education. Elementary School.

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o processo de transição de uma criança com síndrome de Down da educação infantil para o ensino fundamental surgiu a partir da minha vivência enquanto profissional da educação do Atendimento Educacional Especializado, onde atuo diretamente com crianças com diversos tipos de deficiência no ambiente escolar tanto na educação infantil quanto no ensino fundamental.

Diante disso, percebi que existe sim uma preocupação para essa transição, mas as ações pedagógicas das crianças são pensadas de uma maneira muito superficial, sem nenhum tipo de preparação de fato, o que é realizado é somente uma amostragem do novo ambiente, e

não uma preparação sistematizada para essa transição, ou seja, uma preparação em que as crianças sintam segurança para a nova fase de suas vidas e em que possam estar ansiosos para esse novo momento.

Pensando nisso, este trabalho tem como principal objetivo analisar como se dá o processo de transição de uma criança com síndrome de Down, da educação infantil para o ensino fundamental, pois, se é difícil para as crianças sem deficiência transitar de uma fase para outra, quiçá para uma criança com algum tipo de deficiência, principalmente as que têm como principal característica a deficiência intelectual.

Portanto, para a construção deste artigo, nos pautamos¹ em realizar uma revisão de literatura em que fomos à busca de trabalhos que dialogassem com o tema deste trabalho para dialogarmos com o objetivo geral escolhido e assim investigar se existem trabalhos que são pensados para a transição da educação infantil para o ensino fundamental de crianças com síndrome de Down.

Sendo assim, recorreremos ao Banco de teses e dissertações da Capes por entender que lá se encontra um substancial número de trabalhos acerca das questões que envolvem a educação, inclusão, dentre outros, assim como a qualidade dessas produções.

Utilizando como descritor principal “transição da educação infantil ao ensino fundamental/inclusão”, encontramos um número bem elevado de trabalhos que tratam da inclusão desses sujeitos, utilizando um período de 2008 a 2018, mas para dialogar com nossa temática, selecionamos sete trabalhos por estar mais próximo daquilo que buscamos.

Por fim, por saber que esse site reúne numerosas informações que são alimentadas e acessadas diariamente, recorreremos também ao *Google*, utilizando como descritor: “tese sobre a transição da educação infantil ao ensino fundamental”, em um período cronológico de 2008 a 2018 e encontramos apenas uma Tese que aborda sobre a transição entre educação infantil ao ensino fundamental.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL: VISITANDO ALGUNS ESTUDOS

Para iniciar nosso diálogo, trazemos a pesquisa da autora Martinati (2012), cuja pesquisa de mestrado teve como temática: FAZ DE CONTA QUE EU CRESCI: O PROCESSO DE TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL. Foi apresentado como objetivo principal, analisar essa passagem na perspectiva de seus protagonistas, as crianças e professores. O problema da pesquisa de Martinati foi formulado da seguinte maneira: Como se tem constituído o processo de transição escolar da educação infantil para o ensino fundamental de nove anos em instituições de ambos os segmentos? O método da pesquisa foi de natureza qualitativa, e foi constituído no processo de transição escolar em dois momentos que ela denominou de Fase I, realizada com um grupo de 10 crianças de 5 e 6 anos de idade de uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) e Fase II, que aconteceu com 4 crianças do grupo da Educação Infantil, ingressantes do 1º ano do ensino fundamental de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF), com idades entre 6 e 7 anos. Com isso, a autora obteve como resultados para esta pesquisa, ausências de referências recíprocas sobre a transição escolar em ambas as instituições de ensino, inexistentes nos projetos pedagógicos e no cotidiano escolar.

¹ Em alguns momentos do texto utilizo a 1ª pessoa do plural, por dialogar com os autores-base desse estudo e com meu orientador Rogério Drago. Em outros momentos, ao descrever minhas experiências cotidianas, utilizo a 1ª pessoa do singular.

Disse ainda que há poucas referências à vida pregressa das crianças, pois é como se nascesse uma nova criança, que tem que se ajustar à nova realidade por meio do silêncio e do controle corporal. Em suma, destaca-se a necessidade de ações articuladoras entre a educação infantil e o ensino fundamental e o investimento na formação inicial e continuada de docentes, principalmente no que diz respeito à atividade lúdica à luz da teoria histórico-cultural, sobretudo, quando se considera esta atividade como instrumento do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

A dissertação de mestrado de Souza (2011), intitulada AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA: A TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, teve como objetivo acompanhar o percurso de duas turmas de crianças em sua transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, analisando, especificamente, as práticas de leitura e escrita desenvolvidas nestes dois segmentos educacionais. Também foi objetivo da pesquisa conhecer o ponto de vista das crianças em relação a esta transição. A autora partiu de uma perspectiva histórica do conceito de infância, assim como assumiu o brincar como uma das especificidades desta etapa. Os procedimentos metodológicos envolveram a observação de 10 aulas de duas turmas da Educação Infantil (uma sala de uma escola pública e outra sala de uma escola privada). Também foram conduzidas 10 observações nos dois grupos do Ensino Fundamental para onde seguiram as crianças vindas da Educação Infantil, envolvendo, igualmente, uma sala de escola pública e outra privada. Com base nas observações conduzidas nesta pesquisa, a entrada no Ensino Fundamental para as crianças oriundas da escola pública representou a perda de uma rotina organizada, de uma sala e de uma escola com bom espaço físico e de uma interação muito positiva com a professora. Com relação às impressões das crianças sobre a transição para o Ensino Fundamental, foi destacada a diminuição dos momentos de brincadeiras, bem como a maior quantidade de tarefas escolares, tanto no contexto público, quanto no privado. Ainda segundo elas, as tarefas referentes à escrita eram mais difíceis no Ensino Fundamental e as professoras liam menos livros de história. A autora destacou que, os pontos evidenciados e discutidos nesta pesquisa contribuem para ampliar nosso conhecimento acerca das práticas pedagógicas que têm tido lugar na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, favorecendo um diálogo necessário entre esses dois segmentos educativos, em especial, no que se refere à aprendizagem da leitura e escrita.

Outro trabalho de destaque foi desenvolvido por Chulek (2012). Em sua dissertação, denominada A EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS NAS VOZES DE CRIANÇAS E NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO DE DUAS INSTITUIÇÕES DE CURITIBA, a autora desenvolveu uma pesquisa qualitativa, de abordagem documental e utilizou recursos de abordagem etnográfica, na perspectiva de descrever os pontos de vista, apropriações, percepções e práticas de crianças que frequentam duas instituições da Rede Pública Municipal da cidade Curitiba-PR, uma de Educação Infantil e outra de Educação Infantil e Ensino Fundamental, cotejando esses pontos de vista com a análise dos documentos que regem a Educação Infantil e o novo Ensino Fundamental. Os dados, coletados por meio de observações participantes e de entrevistas coletivas com as crianças, foram analisados por meio de categorias articuladoras, a saber: "tempo", "espaço", "alfabetização e letramento", "currículo" e "a construção do sujeito aluno". A autora nos diz que a pesquisa possibilitou perceber que a Educação Infantil e o Ensino Fundamental distanciam-se e articulam-se ao mesmo tempo. Distanciam-se por seus objetivos e normas registradas nos documentos oficiais, mas também pelas concepções e práticas que constituem a cultura dessas instituições. Articulam-se por seus sujeitos, crianças, que subvertem a ordem institucional para vivenciar experiências que são próprias do universo infantil.

Compartilhamos também a pesquisa de Ribeiro (2014). Sua temática foi: PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA: UM OLHAR PARA A

TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO FUNDAMENTAL. A questão central deste estudo foi compreender como a Proposta Curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Municipal de Juiz de Fora contempla a transição da Educação Infantil para o 1º ano do Ensino Fundamental. Buscou-se, sobretudo, analisar tal proposta como artefato cultural que se constrói dentro de um movimento histórico mais amplo, do qual são elementos constituintes concepções de infância e de educação. Utilizou como metodologia, a abordagem qualitativa, conjugada à pesquisa bibliográfica e documental, entrevistas abertas e questionários respondidos pelos sujeitos envolvidos na construção da proposta curricular. Os resultados apontaram que a dicotomização da Educação Básica não favorece a articulação entre a educação infantil e o ensino fundamental. Demonstrem também a urgência de uma reflexão para a superação desses enquadramentos, que não favorecem a percepção da criança em sua totalidade, como aquele que brinca e, também, aprende.

Já Santos (2006), em sua dissertação de mestrado em educação com o título: AUTONOMIA DA CRIANÇA: TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL, CONFORME A PRESCRIÇÃO OFICIAL, nos evidencia que a pesquisa utilizou-se das orientações e diretrizes curriculares da educação infantil, primeiro, para analisar os termos com que o conceito de autonomia é tratado e, segundo, para verificar se a articulação entre o final da educação infantil (pré-escola) e o início do ensino fundamental é prevista, apontando de que forma os documentos expressam as rupturas e as continuidades desse período. Diante disso, a presente pesquisa pode ser caracterizada como exploratória, por admitir que os documentos selecionados representam ideias sobre a infância, orientam as práticas escolares, expressam, em certa medida, expectativas de pesquisadores, professores e demais profissionais da educação para a formação da infância brasileira. O referencial teórico adotado privilegiou conceitos desenvolvidos por Henri Wallon (1979) e Theodor Adorno (1995), por compartilharem posições compatíveis no trato da educação e da escola para a infância, como espaço potencial para o desenvolvimento da autonomia. Assim, em relação ao desenvolvimento social da criança, os documentos analisados, evidenciaram que adaptação e autonomia são tratadas de maneira cindida e desarticulada, tanto pela ordem das publicações quanto pela estrutura dos documentos, porque enfatizam os conteúdos voltados ao desenvolvimento cognitivo, apresentados por áreas de conhecimento, ao invés de apontar a necessária complementaridade entre eles. Em conclusão, os documentos revelam ainda, que a transição das crianças da educação infantil para o ensino fundamental, é marcada por um novo papel social, o de aluno e que nessa passagem, algumas ações dos profissionais precisam ser diferenciadas, a fim de superar os desafios desta etapa.

Dias (2014) aponta em sua pesquisa DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL: OUTRO ESPAÇO, OUTRAS EXPERIÊNCIAS? O QUE DIZEM AS CRIANÇAS? Que a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos a partir da Lei n. 11.274 antecipou o ingresso da criança de seis anos no ensino fundamental. A presente pesquisa teve por objetivo investigar o processo de passagem das crianças da educação infantil para o ensino fundamental sob as perspectiva das crianças. Esse estudo se realizou em dois momentos distintos. No primeiro, acompanhou um grupo de 24 crianças que frequentava, em 2013, o II período de educação infantil numa instituição pública na cidade de Joinville/SC. No segundo momento, no primeiro semestre de 2014, a pesquisa prosseguiu com 17 crianças do mesmo grupo, agora frequentando o primeiro ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental. Para a coleta de dados, utilizaram-se vários instrumentos: a observação participante, o diário de bordo, registros fotográficos, conversas e atividades com as crianças. Os dados foram analisados por meio da análise do discurso desenvolvida por Norman Fairclough (2008), sistematizada nas proposições da ADTO (Análise de Discurso Textualmente Orientada). Ao longo de todo o processo de investigação, percebeu-se que as práticas pedagógicas investidas tanto na educação infantil como no ensino fundamental são

pautadas em negociações entre os sujeitos envolvidos. Porém, nas práticas da educação infantil, evidenciou-se a valorização dos brinquedos e das brincadeiras, e na escola de ensino fundamental a prática estava mais voltada para a aquisição do sistema de escrita. As crianças evidenciaram uma concepção de ensino fundamental como um lugar do “ser grande”, fato que as impulsiona e fomenta o desejo de ir para essa nova instituição. Assim sendo, os resultados da pesquisa indicaram uma necessidade urgente de desenvolver articulação entre os dois segmentos da educação básica, tendo como base a criança e seu desenvolvimento, suas múltiplas linguagens e lógicas de apropriação. Em outras palavras, a autora destaca que não é suficiente didatizar os jogos e brincadeiras como estratégias de articulação entre os dois segmentos educativos. Antes, é fundamental discutir as políticas tanto de formação docente (inicial e continuada) quanto à organização dos espaços e tempos escolares para serem efetivas nas relações mediadas pelo respeito às crianças.

Esperidião (2015), em *A CRIANÇA E O LÚDICO NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PRIMEIRO ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA MUNICIPAL*, investigou a transição de um grupo de crianças da educação Infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma Escola Municipal de Mariana/MG. Em sua dissertação, o autor destacou a importância do lúdico nessas duas realidades de ensino. Em tal caso, evidenciou a criança como sujeito da pesquisa e protagonista das preocupações teóricas apresentadas. Verificou que as práticas educativas que assumiram centralidade na educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental estruturaram-se em torno da alfabetização e do letramento, restringindo os períodos de tempo do brincar. Como resultado da pesquisa, destacou que a prática cotidiana é pouco flexível, controlada pelo adulto e há ruptura na transição das crianças da educação infantil para o primeiro ano. Nesse sentido, a investigação evidenciou a necessidade de maior integração entre o brincar na articulação entre os dois níveis de ensino e que as vozes das crianças sejam reconhecidas pelo adulto.

Finalmente, destaco a tese intitulada *CONTINUIDADES E DESCONTINUIDADES NA TRANSIÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL NO CONTEXTO DE NOVE ANOS*, de autoria de Marcondes (2014). O presente estudo objetivou compreender quais as continuidades e descontinuidades presentes na organização e nas práticas pedagógicas no momento de transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental de nove anos e como estas são vivenciadas e percebidas pelas crianças, professoras e familiares. O estudo adotou como principais referenciais teóricos a abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner e os estudos da Sociologia da Infância. A pesquisa se deu a partir do acompanhamento de um grupo de treze crianças que durante o ano de 2009 frequentavam as últimas etapas da Educação Infantil (quarta e quinta etapa) e no ano de 2010 estavam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiros e segundos anos) em instituições da rede municipal (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Fundamental) em um município do interior do Estado de São Paulo. Os resultados destacaram que a transição entre os dois ambientes mostra-se um momento de grande tensão em que há o desejo pelo crescimento e pelo “aprender”, contudo, há temores e desencontros. Destaca-se, também, as descontinuidades existentes entre os dois ambientes pesquisados, identificadas nos espaços físicos que se mostram menos adaptados nas escolas, assim como a diminuição no tempo de brincar, o desaparecimento da ludicidade e da fruição no ensino fundamental, centrando as práticas docentes em atividades relacionadas à alfabetização em seus moldes tradicionais. Em conclusão, Marcondes apontou que é urgente que se reflita sobre o momento de transição entre estes dois contextos, apontando que é necessário que haja uma maior vinculação para que não ocorram mudanças abruptas, as quais afetam o desenvolvimento infantil.

Após a análise e entendimento dos estudos visitados, chega-se a algumas considerações em relação aos aspectos educacionais vivenciados tanto pelos professores

quanto pelos alunos nessa fase de transição da Educação Infantil (E.I.) para o Ensino Fundamental (E. F.) e que precisam ser melhor implementados para que essa mudança não gere, por exemplo, transtornos emocionais a esses alunos, que são o foco dessa transição.

Primeiro, os estudos deixam claro que as escolas, tanto por parte da E.I, quanto do E. F. não realizam um trabalho onde o foco seria a “preparação” desses sujeitos para uma nova etapa em sua vida escolar, mostram somente sua importância, mas nada de concreto é pensado, como nos mostra, por exemplo, Martinati (2012) em sua pesquisa de mestrado quando diz que “há poucas referências à vida pregressa das crianças, pois é como se nascesse uma nova criança, que tem que se ajustar à nova realidade por meio do silêncio e do controle corporal”. Neste caso, a escola deveria se adaptar ao aluno e não o aluno se adaptar a escola.

Sendo assim, não pensar algo relacionado para preparar essas crianças para outro espaço no qual elas não têm consciência do que encontrarão por lá, é negar a elas o direito de “ir e vir” ou mesmo negar o direito de conhecer o novo de modo saudável ou mesmo de maneira democrática, parece ser algo imposto, e isso, certamente não é algo saudável. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, concordo com as palavras de Bakhtin (2001), quando nos diz que,

Ser significa ser para o outro e, por meio do outro, para si próprio. O território interno de cada um não é soberano; é com o olhar do outro que nos comunicamos com nosso próprio interior. Tudo o que chega à mim, [...] chega à minha consciência por meio da palavra dos outros, com sua entoação valorativa e emocional (p. 66).

Outro ponto muito citado nos estudos analisados e que precisa ser destacado é a formação inicial e continuada dos professores para que se realize uma transição sadia dessas crianças, e assim, possam migrar para o ensino fundamental sem o sofrimento de deixar uma fase onde o lúdico prevalece e parte para um engessamento da aquisição da leitura e da escrita. Diante disso, Nóvoa, (1994, p. 56), nos explica que

A formação contínua pode desempenhar um papel importante na configuração de uma “nova” profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas.

E ainda seguindo nesta mesma direção, os estudos evidenciam ainda a questão do brincar. Sobre isso, os autores destacam que o lúdico, muito presente na Educação Infantil, deixa de ser trabalhado no Ensino Fundamental, principalmente no 1º ano, causando assim, um estranhamento por parte das crianças. À vista disso, Vigotski (1999) sugere que, “as atividades que tenham sentido para a vida do aluno, relacionadas a jogos, ao trabalho, ao desejo, a vivência de uma linguagem viva, enfim ato de aprender e de ensinar com significado e sentido”, para que assim ele não sofra com toda essa mudança.

Diante disso, a ludicidade precisa ser um processo na vida escolar dos alunos em processo de aprendizagem e desenvolvimento e agregada ao processo de leitura e escrita, pois esses sujeitos continuam sendo crianças e o brincar é fundamental para o desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores.

Assim sendo, os trabalhos trazidos para esta revisão de literatura mostram, de fato, a transição da educação infantil para o ensino fundamental, mas no que tange à transição de sujeitos com deficiência, não foi encontrado nenhum trabalho que remetesse a transição de indivíduos com síndrome de Down ou mesmo que englobasse a inclusão.

Sobre isso, levantamos alguns questionamentos acerca dessa questão: E para o aluno com síndrome de Down, como acontece essa transição? De que maneira a escola pensa essa mudança? Será que essa prática acontece? Deveria ser incluída no Projeto Político

Pedagógico (PPP) para se tornar uma constância essa prática? Que movimentos inclusivos são realizados/pensados para essa passagem? Como as instituições de educação infantil articulam-se com as escolas de ensino fundamental para que essas crianças tenham acesso ou conheçam esse novo lugar? Como ocorre a inclusão nesses diferentes espaços escolares?

2.2 INCLUSÃO

Antes de iniciar o diálogo sobre as questões relacionadas à Inclusão, consideramos importante apresentar o público-alvo que compõe a educação especial numa perspectiva inclusiva. Sendo assim, de acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação são as pessoas que fazem parte do público-alvo da educação especial. Sendo assim,

[...] O significado de inclusão não se resume ao acesso, mas também a permanência desses educandos no ensino regular, o que é primordial e deve ser alvo de atenção e investimento político, financeiro e pedagógico, entre outros (PALHARES; MARINS, 2002, p. 49).

Iniciando de fato o diálogo sobre Inclusão, o faço a partir da citação de Palhares e Marins, antes, devemos ter em mente que, a perspectiva da educação inclusiva é pensar na escola em uma lógica que reconheça a diferença, e que essa diferença seja mola propulsora de novas ações que façam com que esses sujeitos participem de modo global e irrestrito do cotidiano escolar. Sendo assim, complementamos com as palavras de Bueno (2001) quando nos diz que,

A simples inserção de alunos deficientes nas classes regulares de ensino, sem qualquer tipo de apoio ou assistência, pode redundar em fracasso, na medida em que não responderão às características específicas desses alunos e que correrão o sério risco de continuar reproduzindo os pífios resultados alcançados até agora com a sua escolarização (p. 26).

O que vai de encontro com aquilo que Góes (2002) vem nos dizer, quando a autora salienta que:

Não é o déficit em si que traça um destino da criança. Esse destino é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas (p. 99).

Portanto, nesse contexto, pensar uma escola inclusiva e a inclusão de pessoas com deficiência pressupõe que se reconheça e se valorize a diversidade como um processo favorecedor de aprendizagens significativas, ou seja, “A ênfase deve recair sobre a identificação de suas possibilidades, culminando com a construção de alternativas para garantir condições favoráveis à sua autonomia escolar e social, enfim, para que se tornem cidadãos de iguais direitos” (PRIETO, 2006, p. 40).

Corroborando com as palavras de Prieto (2006), a escola é um espaço rico em favorecer os mecanismos necessários para que o sujeito com deficiência possa ter o seu processo de ensino e aprendizagem garantido e sua inclusão efetiva, para isso, nos baseamos no Plano Nacional de Educação, onde estabelece várias metas para a concretização das ações voltadas para a Educação Inclusiva. Na Meta 4, tem como objetivo principal,

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados

E para fomentar, complementar o processo de aprendizado e desenvolvimento das pessoas com deficiência regularmente matriculadas nos espaços escolares, uma das diversas estratégias da Meta 4 é,

4.4 garantir atendimento educacional especializado em salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, nas formas complementar e suplementar, a todos (as) alunos (as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de educação básica, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos a família e o aluno.

Já no que tange à presença do um sujeito com síndrome de Down na educação infantil e no ensino fundamental, foco desta, pode-se salientar que essa presença é de extrema importância para a humanização do ser humano, uma vez que o ser humano se torna humano na medida em que se apropria das características tipicamente humanas no contato direto com os outros seres de sua espécie, ou seja, “através dos outros constituímos-nos” (VIGOTSKI, 2000, p. 25). E para isso, poder se apropriar dos conhecimentos necessários para ingressar em outro nível de ensino, ou seja, que ele tenha uma preparação adequada para transitar para estes diferentes níveis.

Com isso, levantamos o outro lado, e quando esse sujeito, recentemente saído da educação infantil, passa para o ensino fundamental e se torna de fato aluno? Que constituição de sujeito ele será visto? Que medidas serão tomadas para que esse aluno com deficiência, em processo de inclusão seja incluído, em outro nível de ensino, dentro de outra realidade?

Sobre isso, a Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), assegura que “A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”, sendo assim, os espaços escolares precisam estar preparados para receber esses alunos, garantindo:

- I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), ratificada no Brasil com status de emenda constitucional, por meio dos decretos nº

186/2008 e nº 6.949/2009, “pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas”, sendo classificadas então como público-alvo da educação especial.

Salientamos então, como diz Kramer (2003, p. 91), que “a criança não é filhote de homem, ser em maturação biológica; ela não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará”, ela é sujeito social desde o momento em que começa a fazer parte da vida do outro. Além disso, de acordo, com Mukhina (1995), Pino (2005) e Martins (2009), o sujeito com ou sem deficiência é um sujeito que se desenvolve a passos largos a partir do momento em que é inserido e interage como ser produtor de história e cultura. Isto é,

[...] a relação da criança com a realidade circundante é social desde o princípio. Deste ponto de vista podemos definir o bebê como um ser maximamente social. Toda relação da criança com o mundo exterior, inclusive a mais simples, é a relação refratada por meio da relação com outra pessoa. A vida do bebê está organizada de tal modo que em todas as relações se faz presente de maneira visível ou invisível outra pessoa. [...]. Todo trabalho com bebê deve levar em conta este fato e ampliar as possibilidades de apresentação da realidade externa enriquecendo seu estado de vigília (MARTINS, 2009, p. 101-102).

Nesses termos, entendo que a educação infantil tanto quanto o ensino fundamental são espaços que precisam potencializar o sujeito. Além disso,

A educação inclusiva supõe que o objetivo da inclusão educacional seja eliminar a exclusão social, que é consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade. [...]. A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11-12).

Aquilo que Ainscow (2009) vem dizendo encontra eco naquilo que acreditamos ser o processo de inclusão, ou seja, garantir aos sujeitos que compõem o público-alvo da educação especial o direito preconizado pela legislação. Nesse sentido, a inclusão, segundo o autor,

[...] abrange todas as crianças e jovens nas escolas; está focada na presença, na participação e na realização; inclusão e exclusão estão vinculadas, de maneira que a inclusão envolve o combate ativo à exclusão; a inclusão é vista como um processo sem fim. Assim, uma escola inclusiva é aquela que está evoluindo, e não aquela que atingiu um estado perfeito (p. 20).

Essa fala revela que a educação inclusiva, quando bem conduzida pode ser uma via de reconhecimento do outro como sujeito sócio-histórico-cultural, como ser humano genérico que, independente de características físicas, sensoriais ou intelectuais, é capaz de se transformar e transformar o ambiente a partir do momento em que é visto como mais um sujeito que compõe a coletividade.

Nesse sentido, vale salientar que “[...] o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o meio” (VIGOTSKI, 2001, p. 135), e que a inclusão é um processo amplo que requer “o apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica à escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem” (PRIETO, 2006, p. 40).

Além disso, para que esses alunos possam ser realmente incluídos no contexto escolar, os profissionais envolvidos nesse processo, precisam mudar a postura diante do outro. Não existe um método inclusivo, mas sim uma mudança de postura. Pois,

Inserir na escola aqueles que dela foram excluídos, sem que esta seja redimensionada dentro de um novo paradigma, é dar continuidade ao movimento de exclusão, visto que, se a escola permanece com práticas excludentes e concepções político-pedagógicas conservadoras, esses alunos serão excluídos ou permanecerão sem obter nenhum sucesso em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento. [...] A inclusão significa um avanço educacional com importantes repercussões políticas e sociais, visto que não se trata de adequar, mas de transformar a realidade das práticas educacionais em função de um valor universal que é o do desenvolvimento do ser humano (FIGUEIREDO, s/d, p. 68).

Diante disso, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determinam que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (MEC/SEESP, 2001).

Indo mais adiante, é necessário que os profissionais da educação, antes de realizar qualquer ação diante do aluno com deficiência, conheçam suas características principais que estão para além de sua condição enquanto deficiente, pois ele não deve ser visto com uma pessoa que tem Síndrome de Down, por exemplo, mas sim como alguém capaz de aprender, se desenvolver e assim fazer parte do meio em que vive, ou seja, as pessoas não são: “Down”, “autista”, “deficiência mental” ... As pessoas são: “João”, “Pedro”, “Ricardo” ...².

Para sustentar essa afirmação, citamos a Convenção da Guatemala (1999), que foi promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, e nela afirma-se que:

As pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas, definindo como discriminação com base na deficiência, toda diferenciação ou exclusão que possa impedir ou anular o exercício dos direitos humanos e de suas liberdades fundamentais. Esse Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação adotada para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Em suma, precisamos aprender com o outro aquilo que eu não sei ainda; é preciso conhecer o diferente; entrar em contato com a diversidade própria da humanidade, para que assim, a inclusão não seja algo imposto, sofrido, mecânico, engessado, dentre outros e passe a ser a garantia de acesso de todos os sujeitos aos bens culturais da humanidade.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das observações da revisão de literatura, para este momento, pois ainda existem muitas questões a serem investigadas sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental de crianças com síndrome de Down, assim como para todos os sujeitos com deficiência matriculados na escola regular comum, destacamos uma passagem da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para que possamos refletir sobre as questões levantadas

² Os nomes mencionados não se referem a nenhuma pessoa em específico, foram utilizados meramente como exemplos para este diálogo.

neste artigo, quando nos diz que, a transição da educação infantil para o ensino fundamental é um processo de suma importância, por isso,

Requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo.

Para isso, as informações contidas em relatórios, portfólios ou outros registros que evidenciem os processos vivenciados pelas crianças ao longo de sua trajetória na Educação Infantil podem contribuir para a compreensão da história de vida escolar de cada aluno do Ensino Fundamental. Conversas ou visitas e troca de materiais entre os professores das escolas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental – Anos Iniciais também são importantes para facilitar a inserção das crianças nessa nova etapa da vida escolar.

Além disso, para que as crianças superem com sucesso os desafios da transição, é indispensável um equilíbrio entre as mudanças introduzidas, a continuidade das aprendizagens e o acolhimento afetivo, de modo que a nova etapa se construa com base no que os educandos sabem e são capazes de fazer, evitando a fragmentação e a descontinuidade do trabalho pedagógico. Nessa direção, considerando os direitos e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, apresenta-se a síntese das aprendizagens esperadas em cada campo de experiências. Essa síntese deve ser compreendida como elemento balizador e indicativo de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2018).

Nesse sentido, a BNCC ressalta a importância da escola na vida desses alunos, o que as ações possibilitam por esse ambiente pode impactar positivamente para que possam alcançar seu espaço na sociedade no qual estão inseridos, sobre isso, o documento nos diz que,

No Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (BRASIL, 2018, p. 62).

Diante do exposto na BNCC, principalmente quando diz que para essa transição requer muita atenção, muito equilíbrio, e, respeito as suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos desses sujeitos, nos questionamos: Que ações são pensadas, pela equipe pedagógica, professores e demais profissionais para que essas crianças (com e sem deficiência) transitem da E.I. para o E. F. sem que eles sofram qualquer tipo de resistência? E para a criança com Síndrome de Down, especificadamente? A educação vivenciada por este sujeito com características tão peculiares está seguindo o preconizado pela legislação ou ainda guarda ranços daquilo que Ariés (1981) e Rizzini (1997), dentre outros autores, anunciam e denunciam? Que percepção o educando com deficiência tem de sua própria “deficiência”? Que percepções têm a escola regular, os professores e os colegas de sala em relação ao aluno com deficiência? (KASSAR, 1999).

Em suma, essas e tantas outras questões não serão respondidas ou sanadas nesse artigo, por isso a necessidade de se falar sobre este assunto, para que assim esses indivíduos não tenham seu direito à educação de qualidade negado ou mesmo negligenciado por serem diferentes, ou mesmo, nessa passagem de uma fase para outra, deixem de ser crianças e se tornem alunos de uma hora para outra, esquecendo-se que mesmo no Ensino Fundamental, ainda são crianças mesmo estando em processo de escolarização.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In: FÁVERO, O. et al. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: Unesco, 2009.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

BUENO, J. G. S. **A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular**. In: Temas sobre desenvolvimento, vol. 09, n. 54. Jan/fev 2001. São Paulo: Memnon.

BRASIL, **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol. 1 – Introdução.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2010.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394**. Brasília, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014.

CHULEK, V. **A educação infantil e o ensino fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba- PR**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Paraná, 2012.

DIAS, E. B. **Da Educação Infantil para o Ensino Fundamental: Outro Espaço, Outras Experiências? O que Dizem as Crianças? Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Da Região De Joinville, 2014.

ESPIRIDIAO, R. M. V. B.. **A criança e o lúdico na transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental em uma escola municipal. Dissertação (Mestrado em Educação)**. Pontifícia Universidade Católica De Minas Gerais, 2015.

GÓES, M. C. R. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: OLIVEIRA, M. K. et al. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

KRAMER, S. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KASSAR, M. M. Uma leitura da educação especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. (Org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MARCONDES, K. H. B. **Continuidades e discontinuidades na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental no contexto de nove anos**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista Faculdade De Ciências E Letras, 2014.

MARTINATI, A. Z. **Faz de conta que eu cresci: o processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica De Campinas, 2012.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.

MUKHINA, V. **Psicologia da idade pré-escolar**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

PALHARES, M. S. MARINS, S. Escola inclusiva. São Paulo: EDUFSCAR, 2002. In: PRIETO, R. G. **A construção de políticas públicas de educação para todos**.

PINO, A. **As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIETO, R. G. Atendimento Escolar de Alunos com Necessidades Educativas Especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar**. São Paulo: Summus, 2006.

RIBEIRO, E. C. **Proposta curricular da rede municipal de juiz de fora: um olhar para a transição da educação infantil ao ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Juiz De Fora, 2014.

RIZZINI, I. **O século perdido: raízes históricas das políticas públicas para a infância no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Universitária Santa Úrsula, 1997.

SOUZA, B. S.1 ARAÚJO de. **As práticas de leitura e escrita: a transição da educação infantil para o primeiro ano do ensino fundamental**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Pernambuco. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **La imaginación y el art in la infancia**. Madri: Akal, 1996.

_____. Manuscrito de 1929: psicologia concreta do homem. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 71, jul./2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido para publicação: 30 de janeiro de 2019.

Aprovado: 01 de julho de 2019.