

DOI: <http://dx.doi.org/10.18226/19844921.v14.n32.03>

Jovens com trissomia do cromossomo 21 no ensino remoto de língua portuguesa: perspectivas dos familiares acerca do processo inclusivo

Young people with chromosome 21 trisomy in portuguese language remote education: perspectives of family members about the inclusive process

Rayana Thyara de Lima Rêgo Ladeia*

Emmanuelle de Souza Silva Almeida**

Giulia Castellani Boaretto***

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires****

Resumo: Este artigo objetiva discutir a perspectiva de familiares acerca do processo inclusivo de jovens com trissomia do cromossomo 21 (T21) no ensino remoto de Língua Portuguesa, durante o ano de 2020. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa e o instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada realizada com familiares de jovens que participam do Grupo de Pesquisa Fala Down, vinculado ao Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os resultados demonstraram que a família exerceu um papel fundamental para o desenvolvimento do educando com T21. Portanto, mesmo diante dos desafios encontrados no ensino remoto, é possível oportunizar instrumentos adequados que gerem processos compensatórios para as pessoas com T21.

Palavras-chave: Trissomia do Cromossomo 21. Ensino Remoto. Língua Portuguesa. Inclusão.

Abstract: This article aims to discuss the perspective of family members about the inclusive process of young people with trisomy 21 (T21) in remote Portuguese language teaching, during the year 2020. For that, qualitative research was carried out and the data collection instrument was the semi-structured interview conducted with family members of young people who participate in the Fala Down research group linked to the Laboratory of Research and Studies in Neurolinguistics (LAPEN) of the State University of Southwest Bahia (UESB). The results showed that the family played a fundamental role in the development of the

* Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

*** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

**** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

student with T21. Therefore, even in the face of the challenges to remote teaching, it is possible to provide adequate instruments that generate compensatory processes for people with T21.

Keywords: Chromosome 21 trisomy. Remote Education. Portuguese. Inclusion.

Introdução

O atual cenário pandêmico, consequência do avanço da Covid-19, desafia os processos de ensino/aprendizagem e as tecnologias de informação e comunicação (TICs) se tornam ainda mais necessárias para o desenvolvimento pedagógico dos educandos. Desse modo, o ensino remoto pode ser uma alternativa para incluir ou, quando este não perpassa por domínio tecnológico do educando e sua família, reforçar ainda mais mecanismos de exclusão com relação às pessoas com deficiência.

Nesse contexto, as tecnologias de informação e comunicação não apenas se apresentam, mas se impõem por conta da rapidez do processamento, armazenamento e transmissão de informações. Os recursos tecnológicos estão presentes em praticamente todas as atividades cotidianas dos seres humanos na contemporaneidade, inclusive, no âmbito educacional.

Sendo assim, faz-se necessário explorar os recursos tecnológicos e reorganizar o ensino de língua portuguesa (LP) nos contextos digitais, de modo que as atividades permitam a problematização, a reflexão e a autonomia do estudante. Segundo Ponte (2000), o processo de apropriação das TICs é desafiador e apresenta duas vertentes: a tecnológica e a pedagógica, ou seja, enquanto alguns docentes desconfiam das novas tecnologias e adiam a inserção desse recurso na sua prática, outros integram esses mecanismos às aulas apesar das dificuldades. Contudo, há também os que realizam a integração sem avaliar quais são os objetivos e quais estratégias

precisam ser modificadas para que se alcance um resultado positivo na aprendizagem.

A realidade das aulas remotas e toda a demanda tecnológica necessária nos fazem refletir se as condições, estruturas, espaços e estratégias adotadas pelas instituições educacionais têm analisado a diversidade e o respeito às diferenças, especialmente, de jovens com a trissomia do cromossomo 21 (T21).⁵

A educação inclusiva compreende a educação especial dentro da escola regular, proporcionando um espaço de aprendizagem para todos, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais. Nessa perspectiva, Mantoan (2006, p. 15) afirma que é fundamental “incluir de modo a reconhecer e valorizar as diferenças, sem discriminar os alunos nem segregá-los”, portanto, as propostas metodológicas e avaliativas devem ser condizentes com a capacidade cognitiva desses alunos.

Além disso, faz-se importante ressaltar que as aulas de língua portuguesa devem primar pelo domínio de linguagem, permitindo o exercício da cidadania, isto é, as atividades de leitura, escrita, oralidade e análise linguística precisam evidenciar a linguagem nas práticas sociais. Geraldi (1997, p. 189) afirma que, para a escola, o aluno “[...] opera sobre a linguagem, reflete sobre os meios de expressão usados em suas diferentes interações, em função dos interlocutores com quem interage, e em função de seus objetivos nesta ação”, por

⁵ A nomenclatura *Trissomia do Cromossomo 21 (T21)* refere-se à condição genética mais conhecida como síndrome de Down. John Langdon Down oficializou uma descrição detalhada das características da síndrome, em 1962, tendo seu sobrenome atribuído à condição. Contudo, culturalmente, o termo “Down” passou a ser utilizado de forma pejorativa, existindo um movimento em prol da utilização do termo “trissomia do cromossomo 21”, uma vez que as pessoas acometidas pela condição possuem um cromossomo extra no par 21. Segundo dados do Inep/MEC (2022), o número de matrículas da educação especial chegou a 1,3 milhão em 2021, um aumento de 26,7% em relação a 2017, estando a população de pessoas com T21 inclusa nesse público-alvo.

isso é tão importante enfatizar os recursos linguísticos nas situações de interação, identificando os fatores que influenciam os processos comunicativos.

Diante do exposto, surgiu a necessidade de discutir a perspectiva dos familiares acerca do processo inclusivo de jovens com trissomia do cromossomo 21 (T21) no ensino remoto de língua portuguesa. Para tanto, foi realizada uma pesquisa qualitativa com os familiares de jovens com T21 de modo que pudéssemos identificar as estratégias metodológicas e os materiais utilizados pelos docentes durante as aulas de português.

Para uma melhor compreensão do objeto de estudo, dividimos o artigo em seções: i) introduzimos alguns conceitos teóricos e metodológicos acerca do objeto de pesquisa; ii) apresentamos o papel do professor e os desafios na utilização dos recursos tecnológicos; iii) abordamos aspectos sobre a inclusão escolar de pessoas com T21; iv) pontuamos aspectos importantes sobre o ensino de LP; v) elencamos os materiais e métodos da pesquisa; vi) discutimos os dados sobre as práticas cotidianas nas aulas de português e, por fim; vii) pontuamos as nossas percepções acerca do ensino de português nos contextos digitais e a inclusão de jovens com T21.

A prática docente atrelada à tecnologia

O distanciamento social imposto pela pandemia do novo coronavírus exigiu das instituições escolares, professores, alunos e familiares o desenvolvimento de habilidades para lidar com o ensino remoto, conforme as diretrizes publicadas pelo Conselho Nacional de Educação, que trazem orientações para as escolas da educação básica.

Diante desse cenário, é notória uma ampliação das discussões acerca da tecnologia e, conseqüentemente, surge um número maior

de conceitos e aplicações. Kenski (2008, p. 24) afirma que tecnologia é “o conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade”, portanto, a autora acredita que os produtos e equipamentos utilizados nas ações diárias auxiliam na construção do conhecimento.

Já Aragão (2004, p. 343) assegura que “a tecnologia se constitui numa ‘rede de significados’, na qual o humano está implicado, envolvendo a subjetividade humana e todo o contexto cultural”. O estudo de Aragão (2004) mostra que o domínio das tecnologias pode ser uma alternativa para atender à nova perspectiva educacional vigente, já que a tecnologia permite a inclusão educativa, étnica e social.

É importante enfatizar que as novas tecnologias não substituem o docente, mas modificam algumas das suas funções e atuações em sala de aula. Segundo Ponte (2000), essas mudanças vêm gerando novas reflexões e atitudes na estrutura pedagógica, fazendo-se necessária a interação e apropriação das pessoas envolvidas neste processo.

Esse contexto reafirma a ideia de que o saber pedagógico passa por constantes reflexões e discussões, garantindo a análise dos recursos didáticos e, por conseguinte, avaliando a aprendizagem dos discentes. Todos os envolvidos no processo educacional precisam buscar as alternativas mais eficazes para o ensino/aprendizagem e não se podem excluir as especificidades de cada educando.

É importante lembrar que o uso das TICs aliado ao processo educativo visa a atender os discentes respeitando necessidades e capacidades individuais, bem como ampliar a comunicação, a mobilidade e a interação dos indivíduos com o ambiente. E, no caso de pessoas com T21, deve-se criar um ambiente dialógico que aumente

as possibilidades no desenvolvimento de atividades pedagógicas, pois esses sujeitos necessitam de uma maior mediação para o aprendizado.

Sendo assim, o professor precisa entender os fatores que interferem no ensino na modalidade de ensino remoto, buscando se apropriar das propostas que primem pelo aprendizado. É imprescindível que haja uma capacidade de avaliar os recursos utilizados, pois assim será possível aplicar novas metodologias e organizar materiais pedagógicos capazes de promover a inserção das tecnologias nas práticas educativas, como também a inclusão de todos os alunos.

O uso das tecnologias digitais na educação rompeu todos os paradigmas e se tornou inevitável. Por isso, todos os envolvidos no processo educativo – professores, alunos, responsáveis – devem estar conscientes de seus limites e possibilidades a fim de que os resultados sejam realmente positivos (CREPALDI, 2017).

Inclusão escolar de pessoas com T21

A proposta de “inclusão” concebida a partir de alterações de ordem física, relacional e pedagógica na estrutura e funcionamento das escolas, apenas para garantir o acesso e permanência de alunos com deficiência, sem respeitar suas potencialidades, limites e necessidades específicas, não se configura como prática inclusiva (GRANEMANN, 2005). As diferentes trajetórias, experiências pessoais e contextos sociais que permeiam o cotidiano da escola permitem inúmeras possibilidades de trocas e confrontos a partir das quais todos aprendem e ampliam suas capacidades individuais e coletivas. O processo de inclusão escolar não traz benefícios apenas para as crianças com deficiência, mas também oportuniza aprendizado e desenvolvimento frente às adversas condições humanas.

Desde a Declaração Universal dos Direitos da Criança da Organização das Nações Unidas, em 1959, se discute a necessidade

de proteger integralmente as crianças, garantindo o acesso à educação. A Constituição Federal de 1988 estabeleceu igualdade de condições de acesso e permanência na escola, sendo um dever do Estado ofertar atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 prescreveu o atendimento educacional especializado para pessoas com deficiência, garantindo a matrícula em escola regular e prevendo adaptações de acesso ao currículo, adotando uma perspectiva inclusiva. Em 2008, o Ministério da Educação, por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, relacionou o ensino regular com os direitos de plena integração dos alunos com alguma deficiência. Desde então, inúmeros decretos, diretrizes e portarias avançam no sentido de tentar garantir a perspectiva inclusiva que envolve a presença do estudante com deficiência no ensino regular, assegurando os direitos estabelecidos.

Todavia, é preciso pontuar que, mesmo diante de inúmeros marcos legais, o processo histórico de inclusão escolar das pessoas com trissomia do cromossomo 21 é caracterizado por invisibilidade, segregação, descrença no potencial cognitivo e ausência de oportunidades para que essa população possa ter acesso ao conteúdo curricular oferecido pela escola regular.

É possível identificar um conjunto de características relacionadas à T21 no que tange ao desenvolvimento motor, cognitivo, fisiológico e genético que vai interferir no processo de aprendizagem, muitas vezes exigindo mais tempo para vencer determinadas etapas, quando se estabelece a comparação entre pares da mesma idade sem deficiência. Porém, é de comum acordo, entre as mais distintas perspectivas de estudos, que o meio em que a criança com T21 está inserida fará diferença significativa no seu desenvolvimento (CANGUILHEM, 2007).

Se o meio em que a pessoa com deficiência está inserida será decisivo para o seu desenvolvimento, em um contexto pandêmico, com isolamento social e ausência de atividades presenciais escolares, é possível afirmar que as dificuldades para garantir o direito de crianças e jovens com T21 serão ainda mais desafiadoras.

O Conselho Nacional de Educação, em conjunto com a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação/SEMESP, parecer CNE/CP nº11/2020, oferece orientações gerais para os sistemas de ensino, no intuito de orientar o retorno às aulas para o público-alvo da Educação Especial, em contexto de pandemia. Evidencia-se que os sistemas educacionais devem garantir que os estudantes com deficiência tenham acesso às atividades remotas, com especial atenção às condições de acesso aos meios tecnológicos, devendo as instituições escolares manter diálogo com as famílias e atender às especificidades de cada estudante. Outras orientações são dispostas evidenciando que cada aluno deve ter um Plano de Ensino Individualizado (PEI), considerando suas singularidades e condições de acesso às atividades remotas oferecidas, com oferta de atividades adaptadas e até mesmo “tutoria individual”. Fica, mais uma vez, assegurado o direito à disponibilização de profissionais qualificados para atendimento especializado, acessibilidade curricular, metodologias adequadas, materiais didáticos próprios, tecnologias assistivas, além de todos os cuidados sanitários e de saúde que atendam às singularidades de cada aluno, para enfrentamento dos riscos de contágio com a Covid-19.

Pesquisas realizadas com pessoas com T21 já evidenciavam, antes da propagação da Covid-19, que jogos, computadores, aplicativos e plataformas digitais poderiam contribuir para o processo de aprendizagem. Em Amaral e Gomedí (2004), jogos computacionais demonstraram potencial para que crianças com T21 desenvolvessem seu potencial sensório motor. Swenson e Costa (2017), em pesquisa

realizada com pessoas com T21, demonstraram que é possível aproximar a realidade virtual desse público-alvo da educação especial, oferecendo oportunidade de integração junto à sociedade, contribuindo para a sua cidadania e, principalmente, ensino/aprendizagem. Esses estudos defendem a ideia de que é possível pensar práticas inclusivas mesmo em atividades remotas.

Vigotski (1997) pontua que o equipamento biogenético e neurológico da espécie leva as marcas da cultura e abre o acesso a elas. Na perspectiva do viés cultural, é por meio do outro, que carrega consigo determinadas expectativas culturais, que é possível incluir as pessoas com T21 em práticas de atividades remotas, promovendo processos compensatórios que alterem a própria estrutura orgânica.

Sendo assim, as pessoas com T21 necessitam de mediações efetivas capazes de oportunizar o acesso ao patrimônio cultural por meio da mediação do outro e que atenda às necessidades apresentadas pelas condições impostas, buscando formas de possibilitar os processos de significação e, conseqüentemente, novas formas de desenvolvimento. No atual momento, o acesso às atividades remotas desenvolvidas solidifica esse entendimento. É preciso compreender que, se as atividades forem bem estruturadas, o comprometimento da deficiência poderá se apresentar de forma mais contundente, ou não, portanto, faz-se necessário investir esforços na criação de instrumentos e práticas que sejam capazes de permitir às pessoas com T21 a ampliação de suas capacidades e conhecimentos escolares.

Algumas considerações sobre o ensino de língua portuguesa

Quando falamos sobre o ensino de língua portuguesa, suscitamos também uma discussão sobre a gramática, já que ainda

existe uma tendência de privilegiar o conhecimento de normas e padrões linguísticos de modo descontextualizado. As aulas de língua portuguesa devem propiciar uma reflexão sobre os usos da língua nas diversas situações discursivas, pois “o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho” (BRASIL, 2002, p. 55), ou seja, o estudo de regras gramaticais de modo isolado não garante uso adequado nas situações comunicativas cotidianas.

A Base Nacional Comum Curricular, documento mais recente de orientação curricular, também enfatiza que é necessário “compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas (BRASIL, 2018, p. 481). Dessa forma, espera-se que o estudante analise os usos da linguagem, a forma como os elementos linguísticos são organizados e as condições de produção dos enunciados, evidenciado o quanto a língua se modifica a partir do contexto sócio-histórico e, por isso, não pode ser restrita às estruturas linguísticas.

É importante enfatizar que o ensino remoto requer do docente novas posturas metodológicas que incentivem a interação verbal, pois, segundo Geraldi (1997, p. 21), “aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudo elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/ aprendizagem”. Os diálogos produzidos na aula constituem exemplos para avaliar a aplicabilidade de regras gramaticais, como também para evidenciar que a negligência delas pode comprometer a clareza.

Além disso, as aulas de língua portuguesa devem favorecer atividades de leitura, escuta e produção de textos orais e escritos. Conforme Antunes (2003), não podemos seguir modelos simplistas e unilaterais, que não compreendem a língua em sua heterogeneidade e complexidade.

Apesar de reconhecermos que estamos em um momento no qual as práticas pedagógicas precisam ser reinventadas e que as propostas e recursos para formação docente continuam limitados, é urgente pensarmos em alternativas de estudo da língua promovendo o letramento e os multiletramentos que permeiam a cultura digital e as interações sociais para todas as crianças, jovens e adultos de uma forma geral. O domínio da linguagem e de seu funcionamento possibilita a organização e estruturação do pensamento, por isso é essencial propor atividades que contribuam para que isso ocorra com os jovens com trissomia do par 21, foco desta pesquisa.

Materiais e métodos

A coleta de dados foi realizada com três mães de jovens que frequentam o Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e fazem parte do Grupo de Pesquisa Fala Down. No decorrer do texto, as mães participantes da pesquisa são identificadas como responsáveis 1, 2 e 3, e os(as) filhos(as) são referenciados(as) pelas iniciais do nome e sobrenome. Além disso, faz-se importante ressaltar que a pesquisa priorizou as exigências estabelecidas pelo Ministério da Saúde sobre ética em pesquisa com seres humanos e foi aprovada pelo Comitê Ética e Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CAAE 30053220.1.0000.0055).

R1 é mãe de RB, que está cursando o sétimo ano em uma escola da rede privada do município de Vitória da Conquista (VDC). R2 é mãe

de ES, que está matriculado no primeiro ano do Ensino Médio em um colégio da rede privada do mesmo município. Já R3 é mãe de WS, que frequenta uma escola da rede municipal de VDC e está matriculado no nono ano do Ensino Fundamental.

Optamos por uma pesquisa qualitativa, pois favorece um contato mais íntimo com os sujeitos participantes e, conseqüentemente, traz resultados mais compreensíveis, por sua natureza descritiva e riqueza de detalhes. Diante disso, Minayo (2008, p. 25) afirma que a pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, isto é, não objetiva quantidade para análise dos resultados.

Como instrumento para a coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, já que oferece liberdade para o investigador expressar suas inquietações, como também para o sujeito pesquisado responder às questões propostas com detalhes relevantes aos resultados. Nas pesquisas qualitativas, a entrevista compreende uma técnica bastante valorizada, pois, segundo Minayo (2008), representa uma fonte direta para obtenção dos dados.

Conforme Minayo (2008), a análise e a interpretação dos dados têm como objetivo estudar as concepções e representações sociais a respeito do tema pesquisado que foram apresentadas no espaço observado. Sendo assim, o pesquisador precisa compreender as ações dos sujeitos dentro de um contexto histórico-cultural.

Portanto, após a realização da entrevista semiestruturada, os dados foram transcritos e discutidos com base nos estudos teóricos acerca do objeto pesquisado.

Resultados e discussão

O uso das tecnologias de informação e comunicação sempre foi pauta para discussões produtivas, no entanto ainda polêmicas.

Os desafios e as dificuldades encontrados no uso dessas TICs é um convite a novas possibilidades pedagógicas, todavia, em tempos de pandemia, é necessário que a escola e a família estejam preparadas para essa nova realidade. Dessa forma, apresentaremos a seguir os dados encontrados em uma entrevista com três mães sobre o ensino remoto na educação de seus filhos, que são pessoas com T21.

As entrevistas apresentadas expressam os relatos de responsáveis (mães) sobre suas perspectivas acerca do processo inclusivo no ensino remoto. Inicialmente, enfatizaremos as dificuldades encontradas, conforme tabela abaixo:

Tabela 1: As dificuldades

Existem dificuldades encontradas por seu/sua filho(a) na modalidade de aulas remotas? Se sim, quais?	R1: Sim, porque ela não gosta de ficar em casa.
	R2: Sim, pois nem sempre ele consegue acompanhar junto com outros colegas devido à sua deficiência, o que o faz tornar-se mais lento no aprendizado.
	R3: Sim, não consegue acessar sozinho o ambiente, não identifica o local, não tem interesse pela plataforma, mas com a minha ajuda tem se dado bem, consegue responder e participar ativamente do que é proposto.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2020).

De acordo com as respostas apresentadas, e considerando a perspectiva da Educação Inclusiva enquanto educação para todos, percebemos que as escolas precisam avançar nas discussões sobre o ensino direcionado às funcionalidades da vida cotidiana, conhecer mais a legislação vigente e atentar aos problemas que ainda impedem a escola de promover a Educação Inclusiva (MANTOAN, 2006). Não cabe mais a discussão de décadas atrás sobre se deve ou não

introduzir as TICs em sala de aula, pois cada vez mais as crianças têm tido acesso às tecnologias.

Conforme pontua Ponte (2000), o uso das TICs é desafiador pelo aspecto tecnológico e pelo aspecto pedagógico. O professor precisa dominar o uso desses recursos e isso deve perpassar sua formação e capacitação profissional. Além disso, os currículos precisam ser reavaliados a fim de que os recursos tecnológicos sejam incorporados nas aulas de português e para que o estudo da língua ocorra de modo dinâmico e garanta a formação do sujeito capaz de comunicar-se com autonomia (BRASIL, 2018).

Os estudantes necessitam aprender a usar as TICs de maneira funcional, pois o letramento digital é uma consequência natural do uso constante dessas tecnologias. Todavia, ainda percebemos que a escola, ao ignorar essa realidade, muitas vezes não atenta aos processos interativos e comunicativos que são abarcados pelo uso desses recursos. A escola, ao preterir essa realidade, deixa de contribuir para a emancipação dos alunos, sobretudo com os que apresentam deficiência intelectual e, conforme comprovamos nas pesquisas realizadas por Amaral e Gomedí (2004) e Swenson e Costa (2017), os recursos digitais constituem um estímulo para o desenvolvimento de outras habilidades motoras e psíquicas em pessoas com T21.

Outro aspecto abordado na entrevista se refere ao acompanhamento familiar. Vejamos os dados obtidos:

Tabela 2: O acompanhamento familiar

Você precisa acompanhar as atividades realizadas por seu/sua filho(a)? Justifique sua resposta.	R1: Sim, pois se na escola ela tem a assistente, em casa tenho que dar esse suporte.
	R2: Sim, pois sozinho ele não consegue.
	R3: Agora sim, o tempo todo. Antes não era possível por dois motivos: Ele não aceitava fazer atividade comigo e tinha muito pouco tempo para ficar com ele.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2020).

Considerando a deficiência intelectual apresentada nas pessoas com T21, a família exerce também o papel de ponte para que a escola entenda as formas de acessibilidade de que o estudante precisa. Essa prática é indispensável para que se efetive o aprendizado. De acordo com Vigotski (1997), as interações sociais tomam uma relevância ainda mais acentuada para os processos do desenvolvimento cognitivo, pois o aprendizado também resulta em desenvolvimento cognitivo, uma vez que novos processos de desenvolvimento surgem através da interação do sujeito com o outro.

A família é convidada a dar conta de novas demandas dentro do mesmo espaço físico. E, conforme Canguilhem (2007), o meio estimulador tem papel decisivo no desenvolvimento da criança, portanto, mesmo diante das dificuldades, é fundamental que os pais que têm filhos com deficiência cuidem, direcionem, amparem e estimulem seus filhos no contexto da pandemia.

Para enfrentar todos os desafios que estão surgindo neste contexto, os estreitamentos dos laços afetivos são de suma importância, pois se estabelecem como suporte emocional para esses sujeitos que muitas vezes ainda não desenvolveram autonomia e autorresponsabilidade para executar as atividades escolares sem o suporte da família ou responsável (CREPALDI, 2017). Cabe salientar também que esses

momentos são mais uma oportunidade para a família estar unida, fortalecendo os vínculos, aprendendo uns com os outros e compartilhando valores.

Nesta pesquisa buscamos informações sobre o ensino remoto de Língua Portuguesa, conforme verificamos nas respostas das responsáveis:

Tabela 3: As aulas de Língua Portuguesa

Como têm ocorrido as aulas de Língua Portuguesa?	R1: Estão boas, ela tem aprendido.
	R2: Não têm ocorrido, pois ele não está tendo aula.
	R3: Os conteúdos são apresentados semanalmente em horários preestabelecidos, explicados em slides, vídeos, exercícios de fixação e sugestões de busca e pesquisas, vídeos em outros sites. As aulas ocorrem por áudios e videoaulas. Tem o WhatsApp da turma e ainda é disponibilizado atendimento individualizado.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2020).

A partir das respostas das responsáveis R1 e R3, podemos verificar, mesmo com as instabilidades apresentadas pelo ensino remoto no contexto da pandemia da Covid-19, que as aulas de Língua Portuguesa aconteceram de forma satisfatória, ou seja, os professores de LP estão conseguindo promover a inclusão dos alunos com T21, além de preparar esses jovens para utilizar a linguagem nas diversas situações cotidianas. É imprescindível garantir as condições necessárias para o aprimoramento da competência discursiva que permite uma participação social mais efetiva (BRASIL, 2002).

Não podemos deixar de pontuar a importância da capacidade de resiliência desses profissionais, pois sabemos que o ensino remoto foi estabelecido de maneira emergencial e que muitos professores ainda não estavam familiarizados com o uso de recursos tecnológicos de forma efetiva em suas aulas.

É possível verificar que, de modo geral, os professores têm se desafiado diariamente para buscar estratégias didáticas a fim de reduzir os prejuízos pela falta do contato presencial, tão importante na promoção do conhecimento. Para isso, conforme afirma Kenski (2008), o uso de aplicativos e redes sociais tem auxiliado os professores que, trazendo uma linguagem híbrida, conseguem viabilizar novos meios de aprendizagens que correspondem às demandas dos alunos com T21, uma vez que possibilita novas dimensões para os conteúdos a partir da exploração de novas ferramentas tecnológicas que fomentam suas necessidades (KENSKI, 2008). Todavia, chamamos a atenção para a resposta da responsável R1, que informa que as aulas de LP não têm acontecido. É importante ressaltar a existência das limitações estruturais das escolas e das famílias frente ao ensino remoto e elas estão relacionadas a questões socioculturais, pois o acesso aos aparelhos como celulares, computadores e tablets está diretamente relacionado às desigualdades sociais, e a falta desse recurso deixa os estudantes completamente desassistidos.

É preciso que o aluno com deficiência seja percebido e incluído na dinâmica de ensino da escola, seja presencial ou remota, de maneira a disponibilizar plenas condições para permanecer e se desenvolver (MANTOAN, 2006). Diante disso, também questionamos sobre a adaptação ou não das atividades escolares, e os dados mostraram que:

Tabela 4: As adaptações

O(a) professor(a) fez adaptações nas aulas, conteúdos e atividades para atender às necessidades do seu/sua filho(a)?	R1: Eu estou gostando, porque o professor tem aquele momento só com ela.
	R2: De vez em quando ele recebe algumas tarefinhas, porém precisamos ensinar aqui em casa, pois não tem uma aula explicativa para ele aprender aquilo que está sendo solicitado na tarefa.
	R3: Os conteúdos destinados à série são altamente técnicos, demanda alcançar horizontes muito no campo da imaginação, a professora fez adaptações fantásticas naqueles conteúdos que favorecia a condição dele. Todas as semanas teve e tem atividades relacionadas.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2020).

De acordo com as respostas das responsáveis R1 e R3, verificamos mais uma vez a necessidade de se incluir o aluno com T21 na nova dinâmica de ensino da escola, considerando suas especificidades e potencialidades, conforme a proposta de Granemann (2005). Esses alunos não podem mais ser vistos através de um laudo, sendo reduzidos a um diagnóstico. Os sujeitos com T21 têm características individuais, pois produzem e possuem histórias e culturas. Dessa forma, o diagnóstico pode auxiliar os professores a entenderem sobre sua deficiência, mas não pode ser determinante sobre o desenvolvimento desse aluno.

Considerando a tecnologia como uma rede de significados que envolvem o homem dentro de um contexto cultural (ARAGÃO, 2004), é salutar vê-la como ferramenta que está a serviço do fazer docente com a finalidade de promover a construção do conhecimento e não para segregar, conforme verificamos com a resposta de R2.

Ao refletirmos sobre a importância dos processos interativos em seus diferentes usos no desenvolvimento da linguagem dos sujeitos e, considerando que na T21 a linguagem fica significativamente comprometida, corroboramos a ideia de Geraldi (1997) quando pontua sobre o quanto o aluno opera sobre a linguagem nas práticas interativas das atividades escolares e como isso é importante para que ele se desenvolva linguisticamente. A responsável R2, ao informar que seu filho “de vez em quando recebe uma tarefinha”, revela o quanto esse jovem é negligenciado por sua escola. Por isso, ainda que as aulas presenciais não estejam acontecendo, nos ancoramos em Mantoan (2006), quando discute sobre a importância dos estímulos para que se estabeleça o desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Outro aspecto que merece ser enfatizado diz respeito às dificuldades encontradas no ensino remoto:

Tabela 5: As dificuldades

Descreva o que você tem achado quanto à modalidade de aulas remotas e como você se sente com o posicionamento e atitudes adotadas pela escola.	R1: Eu estou achando as aulas remotas boas, no início foi complicado porque ela estava assistindo aula com todos os colegas e ela não conseguia acompanhar, aí nós pedimos à escola que ela precisava de aula para ela [...] Mais esse ano ela continua tendo a aula só com ela e um colega, mas também assiste aula com a turma.
	R2: Acredito que, pela deficiência que ele apresenta, fica muito mais difícil para ele acompanhar tudo que está sendo ensinado. A escola manda para ele algumas aulas on-line. Entretanto, ele não consegue acompanhar sozinho e perde rápido o foco, tendo assim um desempenho muito ruim.
	R3: As aulas remotas são muito desafiadoras. Para mim tem sido uma excelente maneira de estar mais próxima do meu filho o tempo todo, de observá-lo melhor, de também conhecer os professores, cada disciplina, o esforço medonho que cada um de nós temos feito para adequar o conteúdo a realidade de T, alguns momentos revelam o quanto ainda somos despreparados, eu como mãe e os educadores [...] Toda semana tem atividades novas de todas as disciplinas [...] todas as atividades cheguem para ele de forma clara e atraente.

Fonte: Dados das pesquisadoras (2020).

Com as falas das responsáveis, verificamos novamente a importância da parceria da escola com a família, sobretudo, a importância do outro no desenvolvimento do sujeito com T21. Para Vigotski (1997), a criança ou jovem em colaboração com o professor ou familiar se sente mais forte e mais inteligente do que quando trabalha sozinho.

De acordo com Vigotski (1997), os princípios do desenvolvimento são os mesmos para as crianças com e sem deficiência, mas os obstáculos impostos pela deficiência atuam como unidade motivadora para uma rota alternativa, ou seja, eles buscarão um caminho para executar suas atividades. Dessa forma, é possível afirmar que o desenvolvimento dos alunos com T21 no contexto de pandemia dependerá da motivação que receberem durante as aulas remotas.

No tocante ao ensino de Língua Portuguesa, pontuamos a importância do estímulo linguístico para o desenvolvimento da linguagem desses sujeitos, considerando o processo interativo na pessoa do outro como espaço produtivo e constitutivo de linguagem (ANTUNES, 2003).

Considerações finais

As transformações digitais impactam os vários âmbitos sociais, inclusive o educacional, e isso exige que o ser humano mantenha-se atualizado e acompanhe as tendências. Esse novo modelo tecnológico enfatiza ainda mais o papel primordial do professor para a construção de um ambiente no qual as trocas de informação e a discussão coletiva estejam imbuídas de significado e que realmente contribuam para a formação de um sujeito autônomo.

Neste cenário de ensino remoto, é imprescindível permitir que os discentes desenvolvam saberes e competências gerais, tendo em vista que as informações são processadas com muita rapidez e, por isso, é necessário formar alunos capazes de lidar com as especificidades das tecnologias de informação e comunicação.

O professor constitui um agente importante nessa mudança, pois, além de ser aquele que promove o conhecimento e escolhe as metodologias que integram as tecnologias ao currículo escolar, deve

proporcionar atividades inovadoras em que o aluno não seja um espectador, mas faça parte de todo o processo de aprendizagem.

O novo formato das aulas de língua portuguesa deve incluir as pessoas com T21, visando garantir e assegurar uma educação de qualidade para todos, por meio de reformulação dos materiais pedagógicos e estratégias de ensino que capacitem o estudante para utilizar a língua de modo autônomo e consciente nos eventos orais e escritos.

A educação inclusiva vai além da inserção dos alunos com T21 em uma classe de ensino regular, já que é necessária uma reformulação nos currículos das escolas, investimentos na formação do corpo docente e de toda a equipe, além da parceria com os pais e/ou responsáveis. Conforme os dados informados pelas responsáveis, há uma movimentação em busca da garantia de condições para a inclusão de jovens com T21 no ensino remoto de Língua Portuguesa. A inclusão é um processo contínuo que precisa ser respeitado e seguido para que todos os seres humanos consigam usufruir dos seus direitos e conquistar seu espaço na sociedade, por isso, é imprescindível que haja uma busca constante por melhorias.

Referências

AMARAL, M. A.; GOMEDI, G. 2004. Desenvolvimento de Software Educacional para Crianças Portadoras de Síndrome de Down. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMPUTAÇÃO*, 4, 2015. *Anais [...]*. Itajaí: Apaebrasil. 2015. Disponível em: http://www.niee.ufrgs.br/eventos/CBCOMP/2004/pdf/Informatica_Educa%E7%E3o/t170100106_3.pdf. Acesso em: 17 mar. 2021.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

ARAGÃO, C. R. D. A interatividade na prática pedagógica online: relato de uma experiência. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 341-351, jul./dez. 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Brasília: MEC/SEF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>. Acesso em: 16 mar. 2021.

CANGUILHEM, G. *Le normal et le pathologique*. Paris: PUF, 2007.

COELHO, T. P. C.; BARROCO, S. M. S.; SIERRA, M. A. O conceito em compensação em L. S. Vygotsky e suas implicações para educação de pessoas cegas. *In: Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 10, 2011. Anais [...]*. Maringá: UEM, 2011. 1 CD-ROM.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. *Parecer CNE/CP nº11/2020*. Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Aprovado em 7/7/2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2020-pdf/148391-pcp011-20/file>. Acesso em: 20 mar. 2021.

CREPALDI, E.M.F. A importância da família na escola para a construção do desenvolvimento do aluno. *In: Congresso Nacional de Educação, 13, 2017. Anais [...]*. Curitiba: PUC, 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25972_13983.pdf. Acesso em: 25 mar. 2021.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRANEMANN, J. L. O aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade. *In: GRANEMANN, J. L. Escolas inclusivas: práticas que fazem diferença*. Campo Grande: UCDB, 2005. p. 17-42.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas, SP: Papirus, 2008.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus Editorial, 2006.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/ABRASCO, 2008.

PONTE, J. *As novas tecnologias e a educação*. Lisboa: Texto Editora, 2000.

SWENSON, F. X.; COSTA, J. A. M. Inclusão digital: análise do comportamento de pessoas com síndrome de Down. *Revista da Mostra de Trabalhos de Conclusão de Curso*, Rio Grande do Sul, v. 1, n.1, p. 450-471, 2017.

VIGOTSKI, L. S. *Obras Completas: fundamentos da defectología*. Tomo V. Trad. Lic. Ma. del Carmen Ponce Fernández. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1997.

Recebido em: 15/12/2021
Aprovado em: 28/02/2022