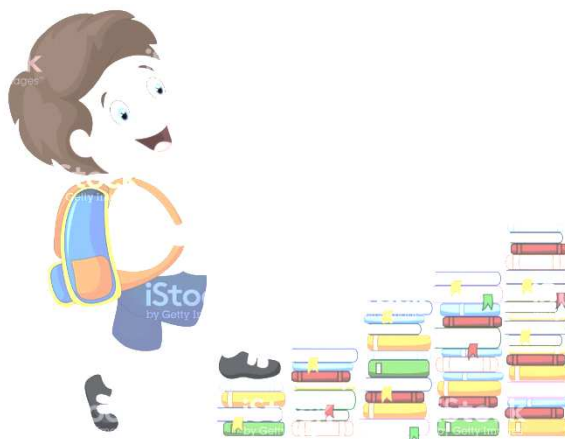


UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS-UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA- PPGLA
NÍVEL DOUTORADO

MARICÉLIA DE LEMOS CRUZ

“A expectativa é grande [...] que ele aprenda a ler, a escrever e tudo [...] ele entenda o que esteja lendo”: possibilidades e potencialidades na aprendizagem de criança ou adolescente com Síndrome de Down em uma escola especial



<https://www.shutterstock.com/image-vector/child%C3%A7as-subindo-escadas-dos-gm476051632-64776735>

São Leopoldo

2021

MARICÉLIA DE LEMOS CRUZ

“A expectativa é grande [...] que ele aprenda a ler, a escrever e tudo [...] ele entenda o que esteja lendo”: possibilidades e potencialidades na aprendizagem de criança ou adolescente com Síndrome de Down em uma escola especial

Tese apresentada como requisito para obtenção do título de Doutora em Linguística Aplicada, pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS.

Orientadora: Profa. Dra. Cátia de Azevedo Fronza

São Leopoldo

2021

- C957a Cruz, Maricélia de Lemos.
“A expectativa é grande [...] que ele aprenda a ler, a escrever e tudo [...] ele entenda o que esteja lendo” : possibilidades e potencialidades na aprendizagem de criança ou adolescente com Síndrome de Down em uma escola especial / por Maricélia de Lemos Cruz. – 2021.
145 f. : il. ; 30 cm.
- Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, São Leopoldo, RS, 2021.
“Orientadora: Dra. Cátia de Azevedo Fronza”.
1. Síndrome de Down. 2. Linguagem. 3. Aprendizagens. 4. Potencialização. I. Título.
- CDU: 800:376

MARICÉLIA DE LEMOS CRUZ

**“A EXPECTATIVA É GRANDE [...] QUE ELE APRENDA A LER, A ESCREVER E
TUDO [...] ELE ENTENDA O QUE ESTEJA LENDO”: POSSIBILIDADES E
POTENCIALIDADES NA APRENDIZAGEM DE CRIANÇA OU ADOLESCENTE
COM SÍNDROME DE DOWN EM UMA ESCOLA ESPECIAL**

Tese apresentada como requisito parcial
para obtenção do título de Doutor, pelo
Programa de Pós-Graduação em
Linguística Aplicada da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS.

APROVADA EM 30 DE NOVEMBRO DE 2021

BANCA EXAMINADORA

**PROFA. DRA. GILSENIRA DE ALCINO RANGEL - UFPEL
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROFA. DRA. ROSEMARI LORENZ MARTINS - FEEVALE
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**

**PROF. DR. CAIO CÉSAR COSTA RIBEIRO MIRA - UNISINOS
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)**



PROFA. DRA. CÁTIA DE AZEVEDO FRONZA - UNISINOS

Às parceiras e parceiros do grupo de pesquisa “Falescbras”, que muito colaboraram para o meu êxito, especialmente à Simone Weide Luiz!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por esta dádiva que me oportunizou o dom da capacidade para a descoberta do essencial.

À minha amada mãe (in memoriam), que me deu a vida e me ensinou a vivê-la com dignidade. Queria muito, mamãe, que a senhora estivesse comigo neste momento de glória! Mas sei que, onde estiver, zelará pelo meu bom viver! Saudades eternas!

Agradeço a atenção recebida do diretor, professoras, alunos e seus pais, no momento das coletas de dados na escola que me acolheu para a realização da pesquisa.

À digníssima professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza, que, com dedicação, paciência e sabedoria, orientou na elaboração desta tese, dividindo comigo seus conhecimentos; que, nos meus momentos de desânimo, muitas vezes postergou suas tarefas para reerguer-me, ensinando-me a enxergar a singularidade das coisas e me instigar a entender o mundo tão complexo que está por detrás de cada um de nós. Conviver com a Cátia foi uma experiência transformadora! Devo muito a você, professora!

Às minhas irmãs, Antonia Cruz do Vale e Ediramélia Cruz de Araújo, que sempre me levaram a crer na minha própria autenticidade, encorajando-me nos momentos de indecisões.

Agradeço imensamente à parceira Simone Weide Luiz, que, pela humildade ao dividir seus conhecimentos comigo, nos momentos mais difíceis da minha trajetória, direcionou-me a enfrentar os desafios da vida e acreditar que somos capazes.

Às professoras e professor que contribuíram com suas sapiências para que eu chegasse até aqui, tornando meus ideais em realizações.

Às colegas de sala de aula, que marcaram profundamente uma parte da minha vida e, em especial à grande parceira Meliana Caldas Ayala Bonades, pelo apoio nos momentos difíceis e à sua família que muito me acolheu. Obrigada por tudo, grande amiga!

À grande amiga Claudiane Aparecida de Sousa, que, mesmo distante, sempre me deu forças para buscar o incógnito.

Ao meu mui amigo Mizalves Alves (in memoriam). A ele devo o impulso para buscar o Doutorado. Cheguei ao final, meu eterno amigo! Obrigada por tudo!

À amiga Cláudia Maria Magalhães Motta, pelo companheirismo quando nos encontrávamos distante dos nossos lares.

À Girlane Cardoso, pela parceria e apoio nos momentos finais da tese. Obrigada Gi!

Agradeço, ainda, às professoras Dra. Gilenira de Alcino Rangel, Dra. Rosemari Lorenz Martins e ao professor Dr. Caio César Costa Ribeiro Mira, pelas grandiosas

colaborações nos apontamentos trazidos no momento da qualificação deste trabalho, assim como as colocações finais na apresentação da tese.

Muito agradecida às secretárias do PPGLA, nas pessoas da Vanessa Esperafico e Jociane, pelo pronto atendimento nos momentos necessários.

Ao grupo de pesquisa “Falescbras”, do PPGLA-Unisinos, que sempre esteve em parceria não apenas nos momentos de reflexões teóricas e conquistas acadêmicas, mas em situações pessoais, em que, de “mãos dadas”, conseguimos ultrapassar muitas barreiras com vitórias recheadas de sabedoria e muita solidariedade. Obrigada, grande grupo GRANDE!

Ao CECREI (Centro de Espiritualidade Cristo Rei), onde fui acolhida para a realização dos estudos acadêmicos; em especial ao Irmão Afonso, à dona Zilma, Nair e Lorena.

Não esquecendo, aqui, a família Cardoner! Tínhamos nossas indiferenças, mas faz parte da rotina de quem divide espaços!

Aproveito para afirmar que me sinto gratificada com a oportunidade cedida pela Universidade Estadual do Maranhão- UEMA, da qual sou professora efetiva desde 2001.

Finalmente, a todos que fazem parte da família Unisinos, não esquecendo da vigilância, operacionais e todos aqueles que, de algum lugar, ou de alguma forma, contribuíram para o meu êxito.

Saber lidar com as interferências físicas e cognitivas que podem estar presentes nas crianças com Síndrome de Down significa minimizar o impacto que estas interferências podem criar sobre a leitura que o Outro faz da criança e sobre a aquisição da linguagem.

Márcia Liliane Costa Schwartzman (2003, p. 206)

RESUMO

A Síndrome de Down (SD) é uma alteração genética que se explica por uma irregularidade cromossômica, ou seja, a presença de um cromossomo a mais no par 21 e tem como característica principal a deficiência intelectual (DI). Tem sido imputado às crianças e adolescentes com SD um estigma por suas características físicas, associando a DI a esses predicados, despotencializando-os da possibilidade de aprender algo. Frente a este cenário, esta pesquisa de caráter qualitativo traz como objetivo geral conhecer e compreender o contexto de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down em uma escola especial, identificando evidências de (des)potencialização do desenvolvimento desses estudantes, alicerçadas nos conceitos de Haag (2015, 2017) e Bandeira (2020). Este trabalho assinala que, mesmo apresentando alguns obstáculos ou por serem mais lentos na realização de algumas atividades, as crianças e adolescentes com SD são capazes de aprender e evoluir nas suas aprendizagens, especialmente no que concerne ao desenvolvimento da linguagem. Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual especial, localizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre-RS, que recebe alunos com deficiência. O foco da pesquisa centrou-se em um grupo de alunos com Síndrome de Down. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com o diretor e professoras da escola, alunos com SD e seus pais, além de observações em sala de aula. Para discussão e análise, os dados foram gravados e transcritos. As discussões foram referendadas nos registros das aulas observadas durante o ano de 2018, em eventos ocorridos nos anos de 2019, 2020 e 2021 e em conversas com o diretor, professoras, familiares e estudantes. Assumimos o olhar da Linguística Aplicada para considerar as evidências de (des)potencialização em todos os dados gerados ao longo desta pesquisa. Entre as constatações desta tese, reiteramos a importância de implementação de práticas pedagógicas adequadas e eficazes, verificando as especificidades dos estudantes com SD para a elaboração e aplicação de propostas de ensino que visem a promover e estimular a aprendizagem da linguagem e o domínio das demais habilidades. Verificam-se, assim, algumas possibilidades para a potencialização do desenvolvimento desses estudantes, pois, dessa forma, muito mais é possível oportunizar e aprimorar no contexto escolar ou fora deste.

PALAVRAS-CHAVE: Síndrome de Down. Linguagem. Aprendizagens. Potencialização

RESUMEN

El Síndrome de Down (SD) es una alteración genética explicada por una irregularidad cromosómica, es decir, la presencia de un cromosoma extra en el par 21 y su principal característica es la discapacidad intelectual (DI). A los niños y adolescentes con SD se les ha atribuido un estigma por sus características físicas, asociando el DI a estos predicados, privándolos de la posibilidad de aprender algo. Ante este escenario, esta investigación cualitativa tiene como objetivo conocer y comprender el contexto de aprendizaje y desarrollo del lenguaje de niños y adolescentes con Síndrome de Down en una escuela especial, identificando evidencias de (des) potenciación del desarrollo de estos estudiantes, a partir de los conceptos de Haag (2015, 2017) y Bandeira (2020). Este trabajo señala que, incluso con algunos obstáculos o porque son más lentos en la realización de algunas actividades, los niños y adolescentes con SD son capaces de aprender y evolucionar en su aprendizaje, especialmente en lo que respecta al desarrollo del lenguaje. Esta investigación se llevó a cabo en una escuela estatal especial, ubicada en una ciudad de la región metropolitana de Porto Alegre-RS, que recibe estudiantes con discapacidad. El foco de la investigación se centró en un grupo de estudiantes con síndrome de Down y sus padres, además de las observaciones en el aula. Para discusión y análisis, los datos fueron registrados y transcritos. Las discusiones fueron avaladas en los registros de clases observadas durante 2018, en hechos ocurridos en 2019, 2020 y 2021 e en conversaciones con el director, docentes, familiares y estudiantes. Echamos un vistazo a la Lingüística Aplicada para considerar la evidencia de (des) potencialización en todos los datos generados a lo largo de esta investigación. Entre los hallazgos de esta tesis, reiteramos la importancia de implementar prácticas pedagógicas adecuadas y efectivas, verificando las especificidades de los estudiantes con SD para el desarrollo y aplicación de propuestas didácticas orientadas a promover y fomentar el aprendizaje de lenguas y el dominio de otras habilidades. Se verifican por lo tanto algunas posibilidades de potenciar el desarrollo de estos estudiantes, pues, de esta forma, es mucho más posible crear oportunidades y mejorar en el contexto escolar o fuera de él.

PALABRAS CLAVE: Síndrome de Down. Idioma. Aprendizajes. Empoderamiento.

ABSTRACT

Down Syndrome (DS) is a genetic alteration that is explained by a chromosomal irregularity, that is, the presence of an extra chromosome in pair 21, and it has intellectual disability (ID) as its main characteristic. Children and adolescents with DS have been stigmatized for their physical characteristics, associating ID with these predicates, depriving them from the possibility of learning anything. In this scenario, this qualitative research brings as a general objective to know and understand the context of learning and language development of children and adolescents with Down Syndrome in a special school, identifying evidence of (dis)potentiation of the development of these students, based on the concepts of Haag (2015, 2017) and Bandeira (2020). This work points out that, even presenting some obstacles or being slower in performing some activities, children and adolescents with DS can learn and evolve in their learning, especially regarding the language development. This research was developed in a special state school, located in a city in the metropolitan region of Porto Alegre-RS, which receives students with disabilities. The focus of the research was centered on a group of students with Down Syndrome. Semi-structured interviews were conducted with school principal and teachers, students with DS and their parents, and there were classroom observations. For discussion and analysis, the data were recorded and transcribed. The discussions were referenced in the records of the classes observed during the year 2018, in addition to events that occurred in 2019, 2020, and 2021, conversations with the principal, teachers, family members, and students. We assume the view of Applied Linguistics to consider the evidence of (dis)potentiation in all the data generated throughout this research. Among the findings of this thesis, we reiterate the importance of implementing appropriate and effective pedagogical practices, verifying the specificities of students with DS for the development and application of teaching proposals that aim to promote and stimulate language learning and domain of other skills. Thus, some possibilities for the potentiation of these students development are verified, because, in this way, it is much more possible to opportunize and improve the school context or outside of it.

KEY WORDS: Down Syndrome. Language. Learning. Empowerment.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Representação esquemática do Cromossomo 21.....	22
Figura 2: Imagem da Trissomia do Cromossomo 21 por não disjunção.....	24
Figura 3: Trissomia do Cromossomo 21 por translocação.....	24
Figura 4: Mosaicismo e os dois tipos de células normais e trissômicas.....	25
Figura 5: Árvores de Natal feitas pelos alunos da professora Ângela em 04/12/2018.....	57
Figura 6: Desenho da Mel solicitado pela professora Ângela em 04/12/2018.....	58
Figura 7: Atividade realizada pela Mel em dezembro de 2018.....	59
Figura 8: Tarefa com glitter realizada pela Mel em dezembro de 2018.....	59
Figura 9: Espaço de exposição das tarefas realizadas pelos alunos	60
Figura 10: Imagem de Sofia jogando o MoviLetrando.....	87
Figura 11: Cópia realizada pela aluna Sofia.....	88
Figura 12: Desenho colorido por Sofia	88
Figura 13: Interação entre Mel e Sofia no jogo educativo.....	89
Figura 14: Jogo educativo encluído.....	89
Figura 15: Projeto realizado em sala de aula.....	90
Figura 16: Exposição de trabalhos	91
Figura 17: Tarefa da Sofia.....	94
Figura 18: Imagem do vídeo “O inimigo invisível”	95
Figura 19: Tarefa da Sofia sobre o vídeo.....	96
Figura 20: Leitura em sala de aula.....	98
Figura 21: Contação de histórias	99
Figura 22: Sofia em atividade de reconhecimento de letras	103
Figura 23: Imagem de criança com Down jogando Dance2rehab.....	124
Figura 24: Imagem do cenário do MoviLetrando.....	125
Figura 25: Representação dos elementos-chave que identificam as Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Jogos Sérios Ativos	40
Quadro 2: Informações sobre os profissionais da escola e suas respectivas entrevistas.....	51
Quadro 3: Informações sobre estudantes, seus responsáveis e respectivas entrevistas.....	52
Quadro 4: Informações sobre observações realizadas em dezembro de 2018.....	55
Quadro 5: Informações sobre ações durante a pandemia em 2020.....	93
Quadro 6: Síntese dos dados obtidos em conversas com as professoras.....	97
Quadro 7: Síntese dos dados obtidos em 2021 em conversa com familiares dos alunos.....	101

LISTA DE SIGLAS

- APAE** – Associação de Pais e Amigos dos Escepcionais
- CED** – Características Específicas de Desenvolvimento
- DI** – Deficiência Intelectual
- LA** – Linguística Aplicada
- SD** – Síndrome de Down
- TO** – Terapia Ocupacional
- ZDI** – Zona de Desenvolvimento Iminente
- ZDP** – Zona de Desenvolvimento Proximal
- ZdD** – Zona de despotencialização do Desenvolvimento
- ZPD** – Zona de Potencialização do Desenvolvimento
- PPD** – Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A SÍNDROME DE DOWN (SD): das características gerais às potencialidades da linguagem	21
2.1 Etiologia da Síndrome de Down	22
2.2 Crianças e adolescentes com SD: como são e o que fazem?	27
2.3 Linguagem e Síndrome de Down: características gerais e potencialidades	29
2.4 Diferentes olhares para a (des)potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem	36
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO PLANEJADO AO REALIZADO	42
3.1 Contexto da pesquisa	43
3.1.1 Escola-Campo	44
3.1.1.1 Educação Especial	44
3.1.1.2 A estrutura da Escola-campo	48
3.2 Participantes da pesquisa	50
4 DADOS GERADOS POR MEIO DE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS	54
4.1 Observações e entrevistas realizadas na escola	54
4.1.1 No ano de 2018	54
4.2 Entrevistas com diretor e professoras da escola	61
4.2.1 Conversa com o diretor	62
4.2.2 Professoras dos alunos em foco	67
4.2.2.1 Entrevista com a Professora Ângela	67
4.2.2.2 Entrevista com a Professora Cris	69
4.3 Entrevistas com estudantes e seus responsáveis	71
4.3.1 Entrevista com Perla	71
4.3.1.1 Entrevista com Anjo	73

4.3.2 Entrevista com Flávia	73
4.3.2.1 Entrevista com a Mel	75
4.3.2.1.1 Trechos da conversa com Mel (Tempo = 09:28)	75
4.3.3 Entrevista com Alex	77
4.3.3.1 Entrevista com Vinícius.....	78
4.3.3.1.1. Trechos da conversa com Vinícius (Tempo = 13:65).....	79
4.3.4 No ano de 2019	82
4.3.4.1 Entrevista com Vitória	83
4.3.4.2 Entrevista com Sofia.....	84
4.3.4.2.1 Transcrição da conversa com Sofia (Tempo = 09:19)	85
4.3.4.3 Interações em 2019	88
4.3.4.4 Dados adicionais possibilitados por interações remotas em 2020 e 2021	92
4.3.4.5 Ano de 2021: buscando mais informações sobre os participantes da pesquisa.....	97
4.3.4.5.1 Informações obtidas com os docentes.....	98
4.3.4.5.1.1 Conversa com a professora Ângela	98
4.3.4.5.1.2 Conversa com a professora Cris	100
4.3.4.5.2 Informações obtidas com duas mães e um pai dos estudantes.....	101
4.3.4.5.2.1. Conversa com a Vitória	102
4.3.4.5.2.2 Conversa com a Flávia	103
4.3.4.5.2.3 Conversa com o Alex	104
5 Discussão sobre os dados	105
5.1 (Des)potencialização nos dados ferados por meio de observações, políticas escolares, eventos internos e externos à escola	106
5.2 (Des)potencialização nas falas do diretor e das docentes	114
5.3 (Des)potencialização nas falas dos estudantes e seus pais	119

5.4 Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down	122
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICE A.....	142
APÊNDICE B	143
APÊNDICE C	144
APÊNDICE D.....	145

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho está voltado para as possibilidades e potencialidade de aprendizagem de crianças ou adolescentes com Síndrome de Down (SD), procurando evidenciar como eles são capazes de aprender e evoluir nas suas aprendizagens, principalmente quando se trata de contextos que concernem ao campo da Linguística, mais especificamente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem.

O interesse pela pesquisa surgiu a partir de estudos realizados nas aulas da disciplina “Seminário de Estudos III, Linguagem, Inclusão e Diferença”, oferecida pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Unisinos. Os vários debates em sala de aula despertaram o interesse pela educação inclusiva e, assim, chegamos à SD. Com atenção ao desenvolvimento da linguagem, na perspectiva da Linguística Aplicada, decidimos refletir sobre a aprendizagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down, considerando o espaço escolar como oportunidade de fomentar novas possibilidades para raíarem suas potencialidades. Com esse foco, o estudo fundamentou-se em trabalhos como os de Schwartzman (2003), Rangel (2005, 2018), Fronza, Haag e Didó (2014), Porcellis (2015), Haag (2015; 2017), Santos (2016), Bandeira (2020), Vigotsky (2008), dentre outros, os quais evidenciam concordância quanto ao fato de que crianças e adolescentes com Síndrome de Down, ainda que apresentem obstáculos na realização de atividades ou tarefas que lhes são propostas, vivenciam a aprendizagem de forma prazerosa, principalmente quando são estimulados a reconhecer que são capazes.

A Síndrome de Down (SD), de acordo com Rodini e Souza (1972, p. 1), “é o excesso de material genético proveniente do cromossomo 21”, ou seja, uma alteração explicada por um desequilíbrio na construção cromossômica¹, correspondendo à presença de um cromossomo a mais no par 21. Sabemos que uma das características da SD é a deficiência intelectual, tomada como uma condição de limitação no funcionamento intelectual (HAAG, 2015), mas isso não significa afirmar que pessoas com Síndrome de Down não possam ter habilidades para aprender.

¹ Os cromossomos, segundo Pueschel (2005), são estruturas bem pequenas que portam os genes localizados no núcleo de cada célula e só podem ser identificados através de um exame microscópico durante uma certa fase da divisão celular.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual especial, localizada em um município da região metropolitana de Porto Alegre-RS. A escola atendia alunos com deficiência visual (baixa visão), com autismo (maioria dos estudantes) e com Síndrome de Down. Inicialmente, nossa intenção era realizar uma investigação em contexto de escola regular com alunos com Síndrome de Down, acompanhando sua interação cotidiana na comunidade escolar. Após contatos realizados, verificamos que as possibilidades para nossa presença na escola não nos seriam favoráveis, tanto pela quantidade de crianças com SD quanto pelas rotinas das instituições, muitas das quais contavam com atendimento específico a esses alunos. Assim, ao tomarmos conhecimento de que havia uma escola no município que atendia alunos com SD, entendemos que valeria a pena adentrarmos neste espaço. Nossa intenção não foi diferenciar o contexto da escola regular inclusiva e o da escola especial, mas conhecer a instituição lócus da investigação. Ao considerarmos este contexto, buscamos saber mais sobre as estratégias de ensino e aprendizagem presentes neste âmbito.

Muitos pais de crianças e adolescentes com SD optam pela escola especial em busca da escolarização de seus filhos. Então, uma vez que nos foi possível ter contato com esses alunos e familiares e a pesquisa foi bem recebida pela instituição, tivemos a oportunidade de observar aulas e outros momentos dos alunos com SD junto de seus professores e colegas, acompanhando momentos de ensino e aprendizagem, assim como atividades recreativas. Ao destacar aspectos relacionados às pessoas com Síndrome de Down, Bassani (2012, p. 3) é categórica quando diz que elas

[...] podem ter uma vida normal e realizar atividades diárias como qualquer outra pessoa, mesmo apresentando algumas dificuldades e limitações. Sabe-se que [...] precisará de condições especiais orientado por profissionais (psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, entre outros especialistas) para que o seu aprendizado ocorra de forma mais prazerosa.

É necessário que professores e profissionais da área estejam conscientes das probabilidades de aprendizagem de seus alunos com Síndrome de Down, buscando uma melhor metodologia de ensino, de forma a ajustar a sua prática pedagógica de acordo com o nível dos alunos. Estes, mesmo com o auxílio de profissionais, precisam de um tempo maior para desenvolverem atividades e para se comunicarem com maior exatidão. De acordo com Alves (2011), a criança com Síndrome de Down é capaz de compreender os fatos de forma natural, sem necessidade de que usemos uma linguagem especial para nos comunicarmos com ela. É espontânea e mostra disposição para interagir com quem faz parte do seu cotidiano. É preciso

lidar com a criança, e incluímos aqui o adolescente com SD, observando as intervenções físicas e cognitivas que apresenta, procurando interagir de forma simples e cooperativa estabelecendo um vínculo afetivo, que seja possível desenvolver as habilidades motoras e cognitivas necessárias para suas aprendizagens. Mas, como afirma Rangel (2005, p. 172),

Até há algum tempo, essas crianças eram quase “escondidas” da sociedade, impedidas de viverem normalmente com seus pares “normais”. Ainda hoje encontra-se muito preconceito desde os próprios familiares ao rejeitarem aquele que nasceu diferente do que esperavam, até a sociedade na rua, nos parques, na escola etc. O pensamento de que essas crianças são um fardo, que não são capazes, faz com que muitas deixem de ser atendidas desde bebês e acabem tendo déficits muito grandes em relação aos seus pares.

O que Rangel apontava em 2005 não é muito diferente do que se vê hoje. Muitas crianças que nascem com SD ou qualquer outro problema que as afete física ou mentalmente, continuam não sendo bem-vindas e integradas pela própria família, que reage com repulsa, tristeza e, muitas vezes, demora para aceitar o filho. Essa situação de repulsa pode causar prejuízos no desenvolvimento social da criança, uma vez que necessita da aproximação do adulto para aprender a enfrentar o mundo que a rodeia, assim como para realizar as diferentes tarefas que lhe são atribuídas. Esse comportamento de aversão da família é uma das razões que justifica a importância de se saber mais sobre as potencialidades de tais crianças e adolescentes em seus contextos de aprendizagem e uso da língua, implementando-se práticas pedagógicas de ensino adequadas e eficazes, com o intuito de poder traçar estratégias que identifiquem as aptidões e estimulem a cooperação nessas realidades. É importante lembrar que o papel da família é de suma importância, pois a participação conjunta dos pais contribui para o processo de aprendizagem de seus filhos. De acordo com Pimentel (2012, p. 33),

Paralelo ao processo de estimulação precoce, o trabalho da família é também essencial para as primeiras experiências de aprendizagem. A participação da criança com Síndrome de Down nas atividades sociais dos pais, por exemplo, igreja, supermercado, biblioteca, parque, festas, reuniões, também favorece seu desenvolvimento. Percebe-se, assim, a importância do entorno social (família, profissionais da saúde, educadores etc.) no processo de criação de situações de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças.

As colocações abordadas no excerto são bem precisas, uma vez que, por ser a família o primeiro meio social do qual a criança faz parte, dependerá dela para sobreviver. Quando a criança não tem o apoio necessário da família, muitas vezes não consegue responder de forma ativa ao que lhe é imposto pela sociedade, é estigmatizada e assim segue até a adolescência ou mais. A presença dos pais na vida social e escolar da criança com SD é fundamental para que

ela se sinta valorizada e capaz de corresponder e responder aos estímulos necessários, desenvolvendo sua personalidade. Vale dizer que a criança com SD, assim como todo ser humano, é única, pois, mesmo que exiba características similares às de outras crianças com o mesmo diagnóstico, não significa que elas sejam iguais no processo de aprendizagem da linguagem oral e/ou escrita. As especificidades físicas, cognitivas e emocionais que caracterizam a síndrome influenciarão de forma dessemelhante em cada criança ou adolescente no aspecto da linguagem (SCHWARTZMAN, 2003).

Embora haja características físicas, cognitivas e emocionais que estão diretamente relacionadas à SD, elas não se evidenciam da mesma forma. Cada pessoa, seja com SD ou não, aprende à sua maneira. Se lhe são dadas oportunidades, suas potencialidades e habilidades se fazem presentes em seu cotidiano. Com essa perspectiva, olhamos para crianças e adolescentes com SD em uma escola especial para responder ao seguinte questionamento: como se dá a potencialização do desenvolvimento de estudantes com Síndrome de Down, considerando as falas dos docentes, familiares e dos próprios estudantes e as atividades desenvolvidas pela escola?

Nesse sentido, para fins de investigação, percebemos a importância de uma reflexão sobre as práticas pedagógicas de professores e como se manifesta a linguagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down, considerando sua oralidade, participação em sala de aula e as potencialidades na aprendizagem escolar. Defendemos que é preciso potencializar os espaços de ensino e de aprendizagem dos estudantes com Síndrome de Down para que eles se sintam estimulados a aprender, pois o enriquecimento do ambiente no qual eles estão inseridos e o incentivo de quem os rodeia colaboram para a construção de aprendizagens significativas.

No âmbito do grupo de pesquisa “Aquisição e Desenvolvimento da linguagem: relações entre a fala e escrita”, ao qual denominamos FALESCBRAS (uma junção de FALA, ESCRITA e LIBRAS), sob liderança da orientadora desta tese, temos verificado discursos e ações que levam à “despotencialização do desenvolvimento” (HAAG, 2015). Em razão disso, parecem desfavorecer ou impedir que se promovam práticas pedagógicas capazes de oportunizar aos estudantes avanços em suas aprendizagens, pois, diante da deficiência intelectual, por exemplo, “não adianta fazer nada...”. Com base em tal constatação, Bandeira (2020) defende um movimento contrário, ou seja, o da “potencialização do desenvolvimento”,

como forma de promover avanços e aprendizagens a todos. Nos estudos de Bandeira (2020), as discussões foram realizadas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado².

Nesta tese, entendemos que observar como se dá a potencialização do desenvolvimento no contexto da escola especial, direcionado a estudantes com SD, é uma nova forma de conhecer e compreender o ensino e a aprendizagem neste contexto. Uma vez que “despotencializar” ou “potencializar” faz parte de uma esfera sociodiscursiva, conforme apontam Haag (2015) e Bandeira (2020), consideramos nosso estudo amparado pelos fundamentos da Linguística Aplicada. Diante de tal panorama, este estudo tem como objetivo geral conhecer e compreender o contexto de aprendizagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down em uma escola especial, identificando evidências de (des)potencialização do desenvolvimento (HAAG (2015, 2017); (BANDEIRA, 2020) desses estudantes.

Para chegar ao objetivo geral da pesquisa, a partir das entrevistas, observações de aulas e demais interações, mesmo durante a pandemia do coronavírus, buscou-se:

- a) refletir sobre falas e ações dos profissionais da escola, destacando como se verifica a (des)potencialização do desenvolvimento
- b) com base nas entrevistas e demais relatos de familiares e adolescentes, explicitar evidências de (des)potencialização do desenvolvimento;
- c) após identificar práticas e discursos de (des)potencialização do desenvolvimento, apontar as possibilidades de potencialização das diversas habilidades das crianças e adolescentes com SD, identificadas por meio da realização desta tese.

Para contemplar esses objetivos, a estrutura da tese compreende cinco capítulos. O primeiro é a introdução, em que consta a justificativa, o problema e os objetivos da pesquisa. O segundo aborda pressupostos teóricos da pesquisa em relação à linguagem da criança e do adolescente com Síndrome de Down. O capítulo também expõe, com base na literatura consultada, características de crianças e adolescentes com SD e a linguagem desses sujeitos, assim como estratégias de potencialização e/ou despotencialização do desenvolvimento da população com Down. Além disso, versa sobre a Educação Especial no Brasil. O terceiro

² A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008, p.15) define o atendimento educacional especializado (AEE) com função complementar e/ou suplementar à formação dos alunos, especificando que “o atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas”.

capítulo traz os fundamentos metodológicos, evidenciando os passos realizados para a execução da pesquisa. Sendo suspensas as aulas presenciais devido à pandemia do Coronavírus, este capítulo traz, ainda, seções sobre as ações durante o período pandêmico. No quarto capítulo, após o delineamento metodológico, são apresentados dados gerados de observações em sala de aula e entrevistas com professores, alunos participantes da pesquisa e seus respectivos responsáveis, com o olhar voltado para o contexto escolar, práticas pedagógicas, interação familiar, tendo em vista as especificidades dos participantes. No quinto capítulo, estende-se a discussão dos dados gerados, com base nos conceitos de Zona de despontecialização de Desenvolvimento (HAAG, 2015) e Zona de Potencialização do Desenvolvimento (BANDEIRA, 2020), além de outros estudos que contribuíram com reflexões sobre a temática desta tese. Refletimos, na sequência, sobre as possibilidades para a Potencialização do Desenvolvimento da linguagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down. Por fim, nas considerações finais desta tese, citamos os destaques em relação às constatações e contribuições direcionadas pelos objetivos elencados.

Entendemos que, com esta configuração de tese, trazemos contribuições pertinentes para o contexto da escola especial, principalmente no que diz respeito a crianças e adolescentes com SD abordados. Além disso, estabelecemos conexões entre pesquisas desenvolvidas no âmbito da Educação e da Linguística Aplicada, destacando, na medida do possível, o papel da linguagem e as suas implicações para a aprendizagem.

2 A SÍNDROME DE DOWN (SD): das características gerais às potencialidades da linguagem

De acordo com Pueschel (2005, p. 45), “no decorrer da história biológica e da evolução da humanidade, ocorreram numerosas mutações de genes e modificações cromossômicas, inclusive a Síndrome de Down”. O mesmo autor (2005, p. 48) afirma que “a primeira descrição sobre crianças com a Síndrome de Down foi fornecida por Jean Esquirol, em 1838”.

Ainda segundo Pueschel (2005), a partir dessa data, existiram outros autores que descreveram pacientes possuidores de características Down, como Edouard Seguin (1846), que denominou Down como “*idiotia furfurácea*”, e Ducan (1866), que registrou uma pessoa com cabeça pequena e redonda, olhos puxados e com uma grande língua projetada e que conhecia poucas palavras.

Nesse mesmo ano, o médico inglês John Langdon Down, que trabalhava em uma clínica para crianças com atraso neuropsicomotor, em Surrey, na Inglaterra, publicou um trabalho sobre a Síndrome de Down, no qual utilizava o termo “mongoloide”, porque lembrava a fisionomia das crianças nascidas na Mongólia. Pueschel (2005), contudo, alerta para o fato de que a expressão “mongoloide” deve ser definitivamente evitada, uma vez que,

o uso de tal terminologia poderia comprometer o potencial para a aceitação social dessas crianças, a justiça na alocação de educação e outros recursos e a definição da política a longo prazo para a questão. Mais importante ainda, chamar uma criança com Síndrome de Down de mongoloide não é apenas um insulto degradante à criança, mas também uma descrição incorreta da pessoa, que, embora ‘portadora’ de uma deficiência mental, é, antes de mais nada, um ser humano capaz de aprender e de participar bem em sociedade (PUESCHEL, 2005, p. 49).

Mesmo assim, a denominação Síndrome de Down, conforme Dessen e Pereira-Silva (2002), só foi proposta após diversas qualificações dadas às pessoas com essa deficiência, como “imbecilidade mongoloide”, “*idiotia mongoloide*”, “cretinismo furfuráceo”, “acromicria congênita”, “criança mal-acabada”, “criança inacabada”, dentre outras. As autoras ressaltam, ainda, que “alguns desses termos apresentam um alto grau pejorativo”, incluindo o termo mongolismo, que foi amplamente utilizado até 1961, quando as críticas contrárias ao seu uso apareceram.

Para que conheçamos ainda mais sobre essa temática, é importante buscarmos um pouco mais de informações sobre os aspectos genéticos, a etiologia, além das características da linguagem das pessoas que nascem com um cromossomo extra no par 21.

Como já foi mencionado, com base em Pueschel (2005), a Síndrome de Down foi revelada pela primeira vez há mais de um século, quando os cientistas ainda não tinham respostas sobre a causa da síndrome. O autor também acrescenta que:

Nos últimos anos, aprendemos que não é o cromossomo 21 extra inteiro e sim apenas um pequeno segmento do braço longo desse cromossomo, que é responsável pelos problemas observados em crianças com Síndrome de Down. Muitos genes localizados nesta parte do cromossomo 21 já foram identificados” (PUESCHEL, 2005, p. 63).

Diante do exposto, na Figura 1, ilustramos a localização de alguns genes e a região crítica da Síndrome de Down, evidenciando, segundo Kozma (2007, p. 26), que “todo cromossomo apresenta uma constrição, denominado centrômero (apesar de não estar no centro), que o divide em um braço curto e um braço longo”.

Figura 1: Representação esquemática do cromossomo 21



Fonte: Kozma (2007, p. 26).

Observando a Figura 1, é possível verificar o braço longo do cromossomo 21 apontado como responsável pelos “problemas observados em crianças” com SD, de acordo com Pueschel (2005). Mais especificamente, isso diz respeito a apenas um pequeno segmento do braço longo (na cor preta, conforme a Figura 1), como diz Kozma (2007). Para melhor esclarecimento sobre esses fatores cromossômicos, na sequência, fazemos alguns destaques sobre a etiologia da Síndrome de Down.

2.1 Etiologia da Síndrome de Down

A Síndrome de Down está relacionada a uma irregularidade na composição cromossômica que ocorre no momento ou após a concepção. “Esse erro genético não tem

relação com etnia ou classe social e se apresenta mais comumente sob a forma de um cromossomo extra no par 21”. (PIMENTEL, 2012, p. 29).

Segundo Muniz (2008, p. 50), “a determinação etiológica desta síndrome pode estar associada a três tipos principais de comprometimentos cromossômicos, todos caracterizados por um cromossomo a mais no par 21. São eles: a trissomia simples ou trissomia do 21 (ou não disjunção do cromossomo 21), Translocação e Mosaicismo.”.

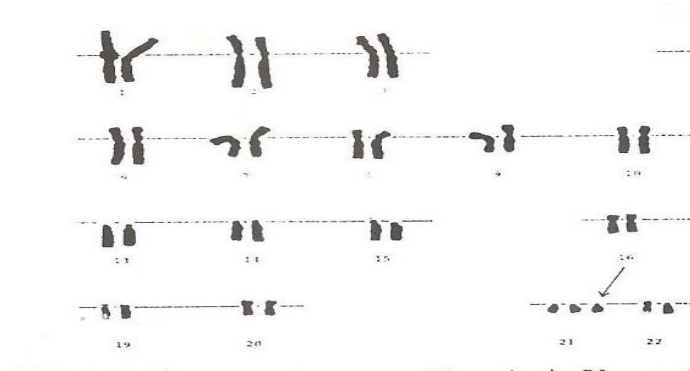
De acordo com Dessen e Pereira-Silva (2002), essas três classes distintas de Síndrome de Down apresentam anomalias cromossômicas associadas ao excesso de material genético proveniente do cromossomo 21, destacadas a seguir.

A Trissomia simples ou Trissomia do 21 é a forma mais comum e atinge 95% das pessoas com Síndrome de Down. O mecanismo genético que leva à trissomia livre é a não disjunção³ do par de cromossomos 21 durante a gametogênese (meiose) de um dos genitores, resultando em um óvulo ou espermatozoide com 24 cromossomos devido à dissomia (dois cromossomos) do cromossomo 21. Após a fecundação, será originado um embrião com a síndrome. A não disjunção é mais frequente na mãe, principalmente após os 35 anos de idade.

Segundo Rodini e Souza (1972, p. 1), “há uma relação importante entre a concepção de crianças com a SD e a idade materna. Após os 35 anos, a mulher tem maior probabilidade de ter filhos com a SD. Aos vinte anos, o risco é de 1 para 1600, enquanto, aos 35 anos, é de 1 para 370”. Além disso, Rodini e Souza (1972) asseguram que, se um casal teve uma criança com Síndrome de Down devido à trissomia livre, a chance de ter uma outra é empiricamente estimada em 1%. A Figura 2 mostra a presença da trissomia do 21 por não disjunção, causando um agrupamento de 47 cromossomos em 23 pares de cromossomos, não 46 como os habituais.

³ A não disjunção, segundo Kozma (2007, p. 22), é a falha na separação correta do par de cromossomos durante a meiose, resultando na transmissão de ambos os cromossomos 21 para uma das células-filhas e de nenhum cromossomo para a outra célula. Na concepção, o zigoto contém 47 cromossomos, causando a trissomia do 21 por não disjunção.

Figura 2: Imagem da Trissomia do cromossomo 21 por Não disjunção

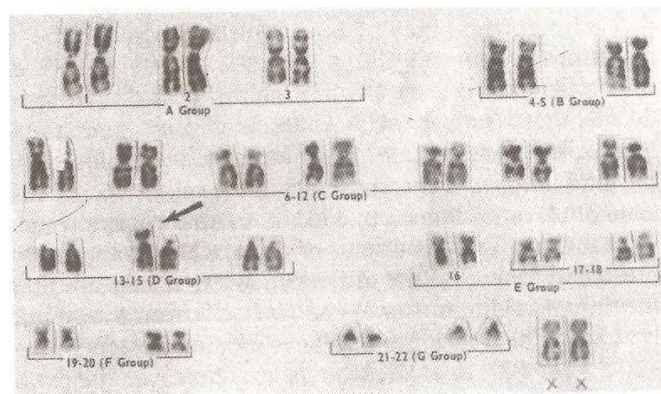


Fonte: Kozma (2007, p. 23).

Os cromossomos que fazem par com outros cromossomos, denominados de homólogos, são procedentes do pai e da mãe e assim divididos: 23 cromossomos estão no óvulo, e 23 no espermatozoide, formando 46 cromossomos. No entanto, se uma célula germinativa, óvulo ou espermatozoide, tiver um cromossomo adicional, ou seja, 24 cromossomos no momento da concepção, a criança nascerá com a Síndrome de Down.

A Trissomia 21 por Translocação está presente em 3% a 4% dos casos. Nessa Trissomia, segundo Pueschel (2005, p. 59), “o terceiro cromossomo 21 não é um cromossomo ‘livre’, mas está ligado ou translocado a outro cromossomo, geralmente ao cromossomo 14, 21 ou 22”. Este rearranjo cromossômico é denominado translocação ou balanceado. A Figura 3 traz o procedimento de translocação do cromossomo do par 21 para o par 14.

Figura 3: Trissomia do cromossomo 21 por Translocação



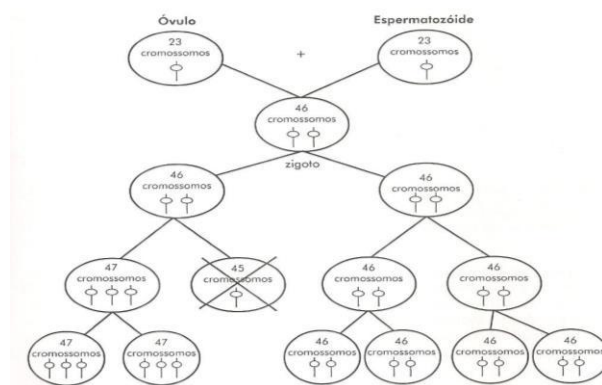
Fonte: Pueschel (2005, p. 60).

Observando o exposto na Figura 3, a seta indicativa mostra que um dos cromossomos 21 está ligado ao cromossomo 14. De acordo com Rodini e Souza (1972), para cerca de 3/4 das pessoas com Síndrome de Down, a translocação não está presente em um dos genitores, mas é decorrente de um erro durante a gametogênese de um deles, ou seja, na formação dos gametas masculinos e femininos, originando um óvulo ou um espermatozoide translocado. Nestes casos, o risco de recorrência para nascimento de outros filhos afetados é de 2 a 3%. Não há relação entre translocação cromossômica e idade materna.

Também abordada por Rodini e Souza (1972), a Trissomia 21 Mosaicismo apresenta-se em 2 a 4% dos afetados. Pueschel (2005, p. 61), por sua vez, diz que apenas 1% das crianças evidenciam essa trissomia, considerando o mosaicismo como resultado de um erro em uma das primeiras divisões celulares, que gera dois tipos de células: uma com número normal de cromossomos (46), e outra com 47 cromossomos devido à trissomia do cromossomo 21, como um quadro em mosaico, por isso o termo *mosaicismo*.

A Figura 4 mostra o processo do mosaicismo como forma de melhor se compreender o que foi mencionado sobre os aspectos genéticos de crianças e adolescentes com Síndrome de Down com essa característica.

Figura 4: Mosaicismo e os dois tipos de células normais e trissômicas



Fonte: Kozma (2007, p. 25).

Observando a Figura 4, verificamos que ocorre uma divisão celular imperfeita após a fertilização. A causa principal do mosaicismo é a não disjunção do cromossomo 21 durante a divisão das células somáticas no embrião, apresentando dois tipos de células: um com número normal de cromossomos (46) e outro com 47 cromossomos em decorrência da trissomia do

cromossomo 21. Assim, quando a não disjunção do cromossomo 21 ocorre em uma célula, as células derivadas desta serão trissômicas. É um segmento muito pequeno, mas, quando presente em triplicata, dá origem à Síndrome de Down. Esta divisão difere da Trissomia simples e da translocação em que o erro na divisão ocorre antes ou no momento da fertilização. É interessante advertir que segundo Kozma (2007), essa trissomia não tem relação com a idade materna, e o bebê pode ter pouca característica da SD e maior capacidade intelectual.

Vale destacar que, segundo Pueschel (2005, p. 61), “independente do tipo, quer seja trissomia 21, translocação ou mosaicismo, é sempre o cromossomo 21 o responsável pelos traços físicos e específicos e função intelectual limitada observados na grande maioria das crianças com Síndrome de Down”. Contudo, o autor afirma que ainda não se tem muito conhecimento de como os genes desse cromossomo intercedem no desenvolvimento do feto, atingindo as características físicas e o aditamento cerebral. Jacome (2016), por sua vez, elucida que os estudiosos sobre a SD apontam os fatores que causam maior incidência dessa síndrome, ocasionando alteração genética na pessoa humana, como os que estão indicados abaixo:

- fatores exógenos relativos a processos infecciosos, entre os quais a hepatite e a rubéola são os mais significativos, a exposição a radiações antes da fecundação e exposição a alguns agentes químicos que podem originar mutações genéticas;
- fatores endógenos relacionados a problemas de tireoide da mãe, deficiências vitamínicas ou a idade materna também são tidos como fatores mais importantes, pois, de acordo com Jacome (2016), estudos demonstram que a probabilidade de gerar uma criança com Trissomia 21 aumenta com a idade da mãe.

É necessário salientar que, de acordo com Martins (2002), apesar de as crianças que nascem com Síndrome de Down se parecerem entre si, apresentam características próprias que as tornam únicas e diferentes umas das outras. Como afirma Wolf (2017, p. 12), “o grau de comprometimento varia de pessoa para pessoa [...] não é possível generalizar, dizer que todas as pessoas com a SD apresentam exatamente as mesmas características”. Elas podem apresentar características homólogas, mas cada pessoa tem a sua singularidade, sua forma de ser e agir, que a difere das outras.

Para dar continuidade ao tema, na próxima seção, seguiremos com uma reflexão sobre as características físicas e comportamentais de pessoas com Síndrome de Down.

2.2 Crianças e adolescentes com SD: como são e o que fazem?

Com o objetivo de caracterizar as pessoas com a Síndrome de Down, seguimos Bassani (2012, p. 6), a qual aborda sobre as características fenotípicas como baixa estatura, hipotonia (fraqueza muscular), perfil achatado, orelhas pequenas com implantação baixa, olhos com fendas palpebrais oblíquas, encurvamento dos quintos dígitos, prega única nas palmas (prega simiesca), nariz pequeno e achatado, pescoço grosso e curto, encurtamento do fêmur e úmero, bexiga pequena, língua protusa, aumento da distância entre o primeiro e o segundo artelho. A autora aborda também as características internas ou comportamentais das pessoas com SD, destacando que são “calmas, afetivas e bem-humoradas, possuindo alguns déficits intelectuais, distúrbios de comportamento, desordens de conduta, dificuldades na linguagem, na motricidade e na integração social, comprovando que essas características podem variar de indivíduo para indivíduo” (BASSANI, 2012, p. 5). Conforme Rangel (2018, p. 9),

Ainda que os indivíduos que têm a SD possam ser bastante parecidos, há uma grande variação em todos os aspectos do desenvolvimento. Entre os aspectos mais relevantes para essa discussão está o desenvolvimento linguístico, que é mais lento e sujeito a dificuldades fono-articulatórias, à presença de processos fonológicos e, em alguns casos, gagueira e inteligibilidade da fala prejudicada.

Em adição a isso, podemos dizer que “elas diferem entre si em aspectos gerais do desenvolvimento como linguagem, motricidade, socialização e habilidades da vida diária”. (PIMENTEL, 2012, p. 31). Essas características fazem parte do que Mantoan (2000, p. 21) chama de “déficits reais, isto é, limitações estruturais de natureza orgânica, traduzidas por impedimentos motores e/ou sensoriais [que] provocam trocas deficitárias entre o sujeito e o meio”. Diante de tais afirmações, reiteramos que, mesmo possuindo a mesma origem embrionária e serem bem parecidas, as pessoas com SD são diferentes em vários aspectos e cada uma apresenta uma maneira bem individual no desenvolvimento de algumas habilidades básicas do dia a dia.

De acordo com Alves (2011), apesar de avanços importantes e de seu convívio profissional com boa parte de pessoas com Síndrome de Down, ele tem observado que, mesmo existindo algumas instituições (como a Sociedade Pestalozzi do Brasil, as APAEs, entre outras) que desenvolvem um bom trabalho com pessoas com Síndrome de Down, estas ainda não recebem um tratamento voltado às suas necessidades. Nesse sentido, evidencia que:

Buscar informações sempre é muito importante, principalmente assuntos atualizados, com profissionais diversos especializados, escolas livros, instituições, associações. Procurar sempre ficar por dentro do assunto, buscar soluções (elas existem), perceber que a família é a essência de tudo e acreditar acima de tudo nas coisas boas e não se ocupar somente de problemas (ALVES, 2011, p. 18).

Assim como Alves (2011) indica, vemos necessidade de buscar mais conhecimentos sobre a SD. Vale dizer que, no Brasil, estados/capitais contam com associações preocupadas com a educação de pessoas com Síndrome de Down, dentre elas estão as APAEs e a Sociedade Pestalozzi do Brasil, com o objetivo de promover e desenvolver trabalhos que contribuam para defender os direitos e interesses quanto à assistência à educação e interação social das pessoas com Síndrome de Down, aproximando pais, filhos e sociedade, visando diminuir os obstáculos encontrados, em busca de sensibilização e conscientização das pessoas em geral.

Para ilustrar a atuação das APAES, temos a APAE de Vitória-ES⁴, que, em parceria com a Fundação Banco do Brasil, une forças para colaborar com as pessoas com deficiências, tendo apoio de médicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e vários outros profissionais que trazem conforto e segurança aos pais e alunos com deficiência. Infelizmente, por conta das complicações do coronavírus, em que as instituições tiveram que paralisar suas atividades presenciais, algumas dessas instituições têm solicitado apoio para superar os efeitos da pandemia, dentre elas a APAE de Guaxupé, MG⁵, que nasceu de um grupo de famílias que buscava soluções para que seus filhos com DI fossem incluídos na sociedade, hoje presta serviço às pessoas com deficiência intelectual e/ou múltipla de todas as idades. Em razão do isolamento, essas soluções que as famílias buscavam para incluir seus filhos no meio social passaram a ser de forma remota, dificultando a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, o acompanhamento da família teve que ser mais presente para impulsionar o desenvolvimento dos filhos.

Vale aqui ressaltar a APADPEL⁶ (2017), que surgiu da união de quatro mães de crianças com SD, e tem como missão maior dentro dos seus objetivos promover a união das

⁴ Informações em APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Vitória, ES. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jyf3T7dxe2Y>. Acessado em 14 dez. 2020

⁵ Informações em APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – Guaxupé, MG. Disponível em: <https://www.facebook.com/apaedeguaxupe/?f=924740170922868>. Acessado em 14 dez. 2020.

⁶ Informações em APADPEL- Associação de Pais de Down de Pelotas. Disponível em: <https://federacaodown.org.br/member/apadpel/>. Acessado em 08 dez. 2020.

famílias por meio do acolhimento ao receber a notícia do nascimento de uma criança com SD. Esta Associação encontra-se em constante atuação, mesmo em época de pandemia, com lives que buscam enaltecer a valoração de pessoas com SD e atenuar os preconceitos, mostrando que elas (pessoas com SD) são capazes de evoluir nas suas aprendizagens. É preciso, então, procurar soluções que rompam as barreiras encontradas também na realização de atividades remotas.

Além das instituições citadas, há, no Brasil, várias Associações dos Familiares e Amigos das pessoas com Down, que são as AFADs, com uma Federação Nacional e representada em várias cidades do Brasil, que atuam sem fins lucrativos, mas com o compromisso de lutar contra o preconceito e a discriminação, aspirando pela inclusão escolar, social e inserção no mercado de trabalho.

Em razão das características próprias das pessoas com Síndrome de Down, citadas anteriormente, é possível perceber que elas apresentam algumas implicações no desenvolvimento da linguagem. Isso não impede a família de buscar soluções junto às instituições que procuram melhores formas de atendimento às pessoas com deficiência que precisam ingressar na escola, mas são muitas vezes ignoradas como se não fossem capazes de desenvolver seu potencial no desenvolvimento da linguagem. A conscientização da família é de extrema importância na vida escolar dos filhos, podendo acompanhar seu progresso e desempenho em ações diversas que possam resultar em uma qualidade de vida melhor.

Seguindo na atenção às possibilidades e potencialidades, na próxima seção, voltamos aos aspectos que buscamos destacar no que diz respeito à linguagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

2.3 Linguagem e Síndrome de Down: características gerais e potencialidades

A linguagem é essencial na vida de cada ser humano, pois necessitamos dela para nos expressar, seja de forma verbal, ou não verbal: “estamos inseridos na linguagem desde que nascemos e continuamos nela pelo resto de nossas vidas” (SCHWARTZMAN, 2003, p. 206).

A criança constrói suas habilidades comunicativas por meio da linguagem. Ela nasce no meio social que é a própria família, estabelecendo, ali, suas primeiras relações com o mundo por meio da linguagem. Como aponta Vigotsky (2008), no período pré-linguístico, a criança desenvolve o pensamento e a fase pré-intelectual da fala, período da compreensão, em que já

começa a discernir o que as pessoas falam e desenvolve uma conexão entre pensamento e fala. Por esse ângulo, Horstmeier (2005, p. 241) afirma que:

As crianças pequenas aprendem a compreender nossa linguagem mesmo quando não compreendem cada palavra que nós emitimos. Nós falamos em sentenças curtas e simples, utilizamos gestos e pistas visuais e damos direções evidentes. Apontamos para um sapato no chão, por exemplo, e dizemos ‘Dá o sapato pra mim’, e gesticulamos com o braço em direção ao nosso corpo. As crianças logo adquirem a ideia por trás da frase completa, se não de cada palavra.

Podemos compreender, assim, que, mesmo ainda não sabendo falar, a criança consegue inferir o significado da gesticulação do adulto. Isso é uma grande conquista para a criança, mas não podemos afirmar que ela (a criança) pode captar todas as mensagens, pois, para Horstmeier (2005), a aprendizagem da linguagem é um processo muito difícil, e a criança com Síndrome de Down apresenta maior dificuldade para comunicar-se com clareza, uma vez que pode apresentar: “maior frequência de perda auditiva; problemas com os movimentos motores de língua e boca; dificuldades com o encadeamento de sons e palavras; menores expectativas de comunicação, devido ao fato de que sua aparência física é muitas vezes associada à deficiência mental”.

A aquisição da linguagem, segundo Schwartzman (2003, p. 207), “tem como referencial a linguagem originada a partir das relações sociais, nas interações diárias que ocorrem entre a criança e seu parceiro, parceiro esse, que, com seu discurso, estruturará a linguagem da criança”, de acordo com a necessidade do desenvolvimento da comunicação.

Assim, há necessidade de mais aprofundamento sobre o assunto em questão como forma de contribuir para a aprendizagem das crianças e adolescentes com a síndrome. No transcorrer da pesquisa, apontaremos trabalhos de teóricos que avançam na área da Linguística Aplicada, em contextos que têm como foco o uso da linguagem e, neste caso, podem ter seu olhar voltado para a linguagem de crianças e adolescentes com SD, considerando suas potencialidades na aprendizagem escolar.

Santos (2016), que desenvolveu trabalho sobre os aspectos fonológicos da fala de crianças e adolescentes com Síndrome de Down, problematizando o atraso e a diferença, dialoga com a nossa pesquisa. A autora (2016, p. 41) chama atenção para o fato de que “o processo de desenvolvimento da linguagem em crianças com ou sem SD pode ser dividido em diferentes fases e/ou momentos. Tais fases apresentam características específicas sobre o desenvolvimento da linguagem, desde que sejam respeitadas as individualidades de cada sujeito”. As crianças e adolescentes com Síndrome de Down podem apresentar algumas

características semelhantes, mas têm personalidades únicas. Com base nesse pressuposto, é preciso ponderar que, para melhor compreensão sobre o processo de desenvolvimento da linguagem dessas pessoas, precisamos contar com estudos que contribuam para que profissionais e família desempenhem seu papel na aprendizagem de crianças e adolescentes com SD.

Por outro ângulo, os aspectos relacionados ao desenvolvimento da linguagem no que concerne ao processo da fala, muitas vezes, afetam a comunicação das pessoas com Síndrome de Down. Isso pode dificultar a compreensão e interação com os demais. Como aduz Schwartzman (2003, p. 206):

A linguagem é parte essencial de nossas vidas. Precisamos falar com nossos pais, avós, irmãos, amigos, parceiros, alunos, professores, colaboradores etc. Estamos sempre dizendo algo, às vezes intencionalmente, às vezes não intencionalmente. O “dizer” está em nossas palavras, em nossa expressão facial, nos nossos gestos corporais, no nosso olhar, na roupa que estamos vestindo, no nosso sorriso, no nosso choro etc. Estamos inseridos na linguagem desde que nascemos, e continuamos nela pelo resto de nossas vidas.

Com base nas colocações de Schwartzman (2003), destacamos que a linguagem é um recurso que as pessoas possuem para conseguir o que desejam e viver em sociedade; é alicerce da cultura em que dificilmente existiria progresso sem o seu emprego. Sob essa perspectiva, Schwartzman, (2003, p. 206), alude que “para uma criança com Síndrome de Down (SD), ‘dizer’ é tão urgente e essencial como para qualquer um de nós”. Todos precisamos de um agrupamento social para que possamos vivenciar o mundo à nossa volta, buscando no outro o complemento de nós mesmos. Isso possibilita o armazenamento de conhecimentos referentes ao código linguístico, que conduz a criança à habilidade de expressão.

Com efeito, Rangel e Ribas (2011, p. 19-20) evidenciam que:

A linguagem é a habilidade, inerentemente humana, de representar o pensamento através de um sistema simbólico, que é a língua. Esta pode ser conceituada de forma ampla como sendo um código padrão utilizado pelos indivíduos e é usada com o objetivo de comunicação. Por trás de qualquer mecanismo que se acredite ser o que norteia o desenvolvimento linguístico, existe a noção básica, em qualquer teoria de aquisição da linguagem, de que as crianças se apropriam da sua língua materna e a usam com o objetivo de comunicarem-se em um curto espaço de tempo.

Tendo em vista a importância e o alcance da linguagem, é necessário que compreendamos mais acerca dos obstáculos vivenciados por crianças e adolescentes com Síndrome de Down com atraso no desenvolvimento da linguagem em relação ao incremento dos domínios linguísticos.

Como diz Schwartzman (2003), em situações dialógicas, é possível esperar que as crianças com SD sejam bem sucedidas, utilizando-se de recursos verbais e não verbais, mesmo quando isso levar mais tempo para ocorrer.

Assim, a despeito de todas as dificuldades que possam interferir no diálogo, existe na criança com SD um sujeito que deseja interagir, se comunicar e se constituir. Ele fará isso da mesma forma que todas as crianças, isto é, na interação diária com um parceiro que o tomará como interlocutor e que, com seu discurso, estruturará a sua linguagem. Para o terapeuta de linguagem que atenderá a criança com SD e também a sua família, e para os demais profissionais que lidam com o paciente, estes princípios devem estar bem claros (SCHWARTZMAN, 2003, p. 207).

Se o processo da linguagem exige diálogo entre as pessoas, o terapeuta da linguagem e a família deverão estar aptos a interagir com as crianças com SD para que possam se comunicar, desenvolver e executar as atividades diárias e adquirir formação profissional.

As crianças com Síndrome de Down necessitam ser desafiadas para aprenderem a desenvolver suas habilidades de acordo com suas capacidades. Embora haja comprometimento das habilidades intelectuais nas crianças com Síndrome de Down, Roberts, Price e Malkin (2007) também observaram que é possível promover avanços e sucesso, se elas forem bem acompanhadas por profissionais adequados, assim como pela família, essencial nesse processo. Todas as aprendizagens agregam experiências e saberes, articulando, assim, seus conhecimentos. Nesta direção, Pueschel (2005, p. 240) afirma que:

É possível, porém, realçar a aquisição de linguagem das crianças com Síndrome de Down por meio de: conhecimento do que são a linguagem e a comunicação; compreensão de como a comunicação se desenvolve; identificação de áreas especiais preocupantes em crianças com Síndrome de Down; integração da facilitação da linguagem nas atividades do dia a dia; utilização de orientação de profissional qualificado.

A partir do que indica o autor, reiteramos a importância de um bom acompanhamento da comunidade escolar e clínica, ou seja, de uma equipe multiprofissional como psicopedagogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo etc., que proporcionem um ambiente de aprendizagem mais propício para as condições necessárias ao desenvolvimento da linguagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

De modo mais específico, o papel do fonoaudiólogo é de suma importância em todas as fases de desenvolvimento da criança com Síndrome de Down, pois, de acordo com Lawder (2019, p. 65-66),

a principal função do fonoaudiólogo é criar estratégias de como aplicar a estimulação precoce em virtude do período de plasticidade cerebral. A principal estimulação só é eficaz quando há rigor nos conhecimentos, precisão na aplicação, capacidade de visualizar o caminho que estas crianças devem seguir e o projeto de vida que eles alcancem. O trabalho deve ser feito com equipe interdisciplinar, ser consistente e repetitivo, já que a repetição ajuda a consolidação da aprendizagem. Como o déficit intelectual é presente nesta síndrome, ele irá interferir nas fases das aquisições cognitivas e de linguagem.

Vemos, com isso, que a presença de um profissional é essencial para o desenvolvimento dessas pessoas. Neste caso, mencionamos o papel do fonoaudiólogo, que conhece as estratégias para ajudar as pessoas com SD a ampliar e desenvolver seu universo linguístico, valorizando o processo de reabilitação, ajustado às suas experiências.

Vale ressaltar que a presença da família nesse contexto é vital, pois a interação familiar faz uma grande diferença na promoção do desenvolvimento dos seus filhos. Segundo Dessen e Pereira-Silva (2002, p. 170), “a família, através das relações estabelecidas entre seus membros, pode proporcionar à criança um ambiente de crescimento e desenvolvimento, especialmente para aquelas com deficiência mental, as quais requerem atenção e cuidados específicos”.

O terapeuta se faz presente para auxiliar na solução de problemas e orientar a família sobre como conduzir o processo de envolvimento com a criança. De acordo com Schwartzman (2003), o terapeuta pode influenciar de forma positiva ou negativa o comportamento da família no que diz respeito à aquisição da linguagem da criança. Para o autor, esta influência pode se dar por meio de “abordagem vertical” ou “abordagem horizontal”. Na abordagem vertical, o terapeuta não interage com a família sobre os problemas dos filhos. Comporta-se como se ele (o terapeuta) fosse o detentor de um saber que deveria ser compartilhado com os pais.

Essa abordagem cria uma relação diádica assimétrica e desqualifica totalmente a criança como sujeito, já que o terapeuta supostamente seria aquele que sabe e que “ensinaria” àquele que não sabe: a criança. Além disso, desvia ainda mais o olhar da família em direção oposta à da criança, pois, quando o terapeuta discursa a respeito dos sintomas, reforça-os, chamando a atenção sobre eles (SCHWARTZMAN, 2003, p. 213).

Essa é uma abordagem de interação que, além de relegar à família um senso de participação, atém-se às probabilidades para solucionar as dificuldades da criança.

Na abordagem horizontal, há participação de todos os envolvidos no processo de desenvolvimento da criança: família, paciente (no caso a criança) e terapeuta. Esse processo

sensibiliza os pais para os pontos fortes da criança, ou seja, aponta para a família o que a criança tem de bom e o que tem de “seu”, de pessoal, trazendo a família a se relacionar com o sujeito que está inserido na criança e não apenas com seu corpo real (físico) que pode apresentar algumas limitações. O terapeuta que não se apresenta como detentor do saber conduz com a família um processo de envolvimento com a criança, além de possibilitar um espaço para que a família seja ouvida. Através dessa escuta e de observações das interações pais-criança, o terapeuta pode ter uma ideia do lugar que a criança ocupa no “simbólico” dos pais: como eles veem e como a escutam (leem). Esses dados são fundamentais para se analisarem as interações da família com a criança (SCHWARTZMAN, 2003, p. 213).

Essa relação horizontal, a qual tem início desde o primeiro encontro do terapeuta com a família e o paciente, é basilar para que as interações da família com a criança sejam melhor analisadas, influenciando positivamente no desenvolvimento da criança. Por conseguinte, em se tratando da comunidade escolar, que também precisa conhecer os obstáculos dos alunos e reconhecer seus talentos na sequência temporal do aprendizado, Mantoan (2003, p. 38) adverte que

é fundamental que o professor nutra uma elevada expectativa em relação à capacidade de progredir dos alunos e que não desista nunca de buscar meios para ajudá-los a vencer os obstáculos escolares. O sucesso da aprendizagem está em explorar talentos, atualizar possibilidades, desenvolver predisposições naturais de cada aluno. As dificuldades e limitações são reconhecidas, mas não conduzem nem restringem o processo de ensino, como comumente se deixa que aconteça.

Acreditamos, com isso, que Mantoan (2003) se refere à preparação dos professores para saberem como lidar com essas crianças, uma vez que elas, por possuírem diferenças no processamento de linguagem oral e escrita, precisam de um tempo maior, mais atenção e estímulo para seguirem no processo. Desse modo, vale ressaltar o que afirma Wolf (2017), quando elucida sobre a importância do estímulo na aprendizagem dos alunos com SD.

Wolf (2017) desenvolveu um trabalho voltado para o processo da interação com uma aluna com SD, de uma Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), de um município da região Metropolitana de Porto Alegre. Valendo-se das estratégias educativas interacionais de Vilaseca (2004), para interagir com a aluna, Wolf (2017) utilizou três das estratégias que ocasionaram um efeito de caráter mais prático: a de Demandas de informação, Feedback positivo e Feedback informativo-corretivo. “Essas estratégias trouxeram um engajamento da aluna em relação às atividades propostas, fazendo com que o seu desempenho linguístico e intelectual fosse desenvolvido” (WOLF, 2017, p. 46). A autora afirma que as reações da aluna dependiam muito de como a interação era conduzida pela pesquisadora, além disso se utilizava das referidas estratégias.

Essas referências de Wolf (2017) colaboram para subsidiar nossa pesquisa. No entanto, para pensarmos em propostas que promovam aprendizagem é necessário, primeiramente, conhecermos e considerarmos as especificidades dos alunos com os quais interagimos para propormos uma melhor forma de eles desenvolverem suas aprendizagens, não esquecendo que as habilidades de cada um são distintas, e, conseqüentemente, cada pessoa progride de acordo com seu próprio ritmo e os estímulos que recebe do meio em que se encontra.

Rodrigues e Almeida (2016) resumizam os seguintes aspectos que explicam o atraso no desenvolvimento da linguagem na pessoa com SD:

- a) A Deficiência Intelectual compromete áreas do cérebro responsáveis pela aprendizagem, desenvolvimento da linguagem e memória.
- b) A Hipotonia pode ocasionar atraso na aquisição e no desenvolvimento da fala, além de tartamudez (gagueira), respiração inadequada, alteração da voz e distúrbios articulatórios.
- c) Perdas auditivas afetam diretamente a percepção dos sons, limitando a construção de uma representação fonológica adequada e também a produção da fala.
- d) O desenvolvimento da linguagem pode corresponder ou não à capacidade cognitiva.
- e) Evidenciam-se déficits nas dimensões morfosintáticas (gramática, produção e compreensão de frases complexas, estrutura, terminações de palavras) e fonologia (fonemas).
- f) Há maior comprometimento nas habilidades linguísticas expressivas do que nas receptivas.

Como Rodrigues e Almeida (2016) indicam, as pessoas com Síndrome de Down possuem características tanto físicas, como a deficiência intelectual, a hipotonia e as perdas auditivas, quanto cognitivas da linguagem, além de déficits em diversas dimensões e na linguagem expressiva e receptiva. Porcellis *et al.* (2018, p. 2) também chamam atenção para estas características, afirmando que “indivíduos com Síndrome de Down apresentam deficiências na linguagem expressiva, principalmente com relação à inteligibilidade de fala, à morfologia e à sintaxe, aliados aos déficits na memória de trabalho fonológico”.

Roberts, Price e Malkin (2007, p. 28) também aludem que “indivíduos com Síndrome de Down muitas vezes têm pouca inteligibilidade de fala, que pode ser uma grande barreira no dia a dia [...]”. Mas é necessário concordar que o fato de “muitas vezes” as pessoas com SD

apresentarem obstáculos no momento de se expressar, não significa afirmar que não tenham potencial para progredir no que corresponde ao desenvolvimento da linguagem. Podemos verificar que as crianças com Síndrome de Down utilizam-se da língua materna em suas interações, com especificidades que dependem também da forma como são expostas à língua.

Para Horstmeier (2005, p. 240), é possível explicar a aquisição da linguagem das crianças com SD por meio de:

- conhecimento do que são a linguagem e a comunicação;
- compreensão de como a comunicação se desenvolve;
- identificação de áreas especiais preocupantes em crianças com SD;
- integração da facilitação da linguagem nas atividades do dia a dia;
- utilização de orientação de profissional qualificado.

Os aspectos acima, indicados pela autora, colaboram para o professor saber lidar com as diferenças, mas, para isso, requer uma capacitação teórico-prática e, principalmente, um olhar individualizado sobre a criança ou adolescente, para que seja possível tornear as suas dificuldades e potencializar o que tem de melhor, conscientizando tanto a criança, quanto o adolescente, das suas competências, com potencialidades a serem desenvolvidas.

Diante do exposto, para melhores esclarecimentos sobre possibilidades e potencialidades das crianças e adolescentes com Síndrome de Down, na próxima seção, trazemos alguns olhares direcionados à ‘despotencialização’ e ‘potencialização’ do desenvolvimento e da aprendizagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

2.4 Diferentes olhares para a (des)potencialização do desenvolvimento e da aprendizagem

Estudos como os de Bandeira (2020), Haag (2015) e Rangel (2005) trazem um olhar voltado para linguagem e potencialidades da população com deficiência intelectual. Farias (2013) e Jacome (2016), por sua vez, desenvolvem trabalhos com uso contínuo de estímulos por meio de atividades diversificadas, como música, leitura, escrita, jogos que envolvem várias áreas do conhecimento, voltadas para as crianças ou adolescentes com Síndrome de Down. São olhares diferentes que buscam contribuir para o processo educacional de pessoas com SD e, consequentemente, desarraigam as ações de despotencialização do desenvolvimento da linguagem de crianças e adolescentes com SD.

Nesta tese, usamos os termos “despotencialização” e “potencialização” do desenvolvimento, conforme as abordagens de Haag (2015, 2017) e Bandeira (2020).

Bandeira (2020), assim como Haag (2015, 2017), chamam atenção para a Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (2008, p. 56), acentuando que, “para haver ensino-aprendizagem, é preciso haver uma relação de alteridade, ou seja, aquele que domina determinado conhecimento, coloca-se no lugar daquele que está aprendendo e vice-versa. É um dos aspectos que faz com que a aprendizagem tenha sentido para o aluno”.

Vale informar que Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito elaborado por Vygotsky (1998), o qual define a distância entre o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP).

O nível de desenvolvimento real é determinado pela capacidade de resolver um problema independente de ajuda, ou seja, “o nível de desenvolvimento real de uma criança define funções que já amadureceram” (VYGOTSKY, 1998, p. 113). O nível de desenvolvimento potencial, por sua vez, remete à resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou em colaboração com outro parceiro mais experiente.

Haag (2015) aponta as observações de Vygotsky (1998) sobre as avaliações de Quociente de Inteligência (QI), quando o psicólogo bielo-russo afirma que, se as crianças são auxiliadas por pessoas com maior nível de conhecimento, são capazes de “apresentar níveis diferentes de desenvolvimento”. Haag (2015) valeu-se dos estudos de Prestes (2010), que investigou as diferentes traduções da obra vigotskiana, para se referir à Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI), ao invés seguir a denominação Zona de Desenvolvimento Proximal.

Sob essa perspectiva, Haag (2015, p. 64) compreende que Vygotsky (1998) “demonstrou que a interação entre os sujeitos é a força que impulsiona o desenvolvimento, uma vez que é na ZDI que ocorrem as novas aprendizagens”. Sendo assim, é necessária uma incorporação de propostas centradas no ambiente escolar para que sejam desenvolvidas trocas de experiências com interações dos adultos.

Haag (2015), motivado pelos aspectos mencionados, desenvolve um importante trabalho sobre a “Zona de despotencialização do desenvolvimento (ZdD)”, voltada para a construção da deficiência na interação. Haag (2015) estabelece relação entre a linguagem e a deficiência intelectual, no que concerne ao desenvolvimento da linguagem e às propriedades de funcionamento humano que se denominam genericamente como DI. Para o autor, por meio da

linguagem, pode-se gerar exclusão capaz de dificultar o desenvolvimento de pessoas com DI. Assim, ele apresenta o conceito de Zona de despotencialização do Desenvolvimento, argumentando que:

A ZdD é a esfera sociodiscursiva que envolve a pessoa rotulada como incapaz, limitada ou outro termo correlato. Uma vez que o grupo percebe uma diferença no desenvolvimento de um de seus membros, por meio das representações, é comum passar a ‘poupar’ esse membro de interações e conhecimentos considerados mais complexos, o que reduz as possibilidades de desenvolvimento do sujeito. Em outros termos, a ZdD é uma rede tecida pelas representações de limitação, que direcionam sociodiscursivamente os interlocutores para a redução e o empobrecimento das trocas linguageiras com determinado membro de um grupo (HAAG, 2015, p. 202-203).

Como indica Haag (2015), essa esfera sociodiscursiva que limita a capacidade de pessoas que apresentam alguma deficiência intelectual, tende a dificultar a potencialização dessas pessoas e, conseqüentemente, é razão de empobrecimento, sim, “das trocas linguageiras” (HAAG, 2015), sem plena interação entre as parcerias envolvidas no processo ensino e aprendizagem.

Essa é uma situação que deve ser analisada, pois subestimar as probabilidades de desenvolvimento de uma pessoa, neste caso deficiente intelectual, seria acreditar, como afirma Chiella (2015, p. 63), que “eles são incapazes, imperfeitos, sem possibilidades para desenvolver suas potencialidades”. Crenças desta natureza são bastante frequentes nas escolas, levando, muitas vezes, a uma negação de que o aluno com deficiência tem direito e condições de adquirir conhecimento.

Bandeira (2020, p. 55), por sua vez, em sua dissertação de Mestrado, ao considerar a Sala de Recurso Multifuncional no atendimento educacional especializado, destaca que a linguagem é vista como “interação” capaz de “mudar nossas relações e conquistar espaços sociais de prestígio”. Partindo da ZdD, de Haag (2015), Bandeira (2020) aponta para a Zona de Potencialização de Desenvolvimento, acreditando que, como professora da Sala de Recurso Multifuncional, é possível construir Zonas de Potencialização baseadas no desenvolvimento das pessoas que precisam ser incitadas a alcançar seus objetivos, sem despotencializar a suas capacidades de aprender, crescer e evoluir frente às suas necessidades de aprendizagem no âmbito escolar. A autora adverte ainda que:

Se é possível impulsionar uma rede sociodiscursiva de despotencialização, é possível e preferível ir na direção inversa, promovendo uma Zona de Potencialização de Desenvolvimento (ZPD), como o outro lado do conceito que Hagg (2016) desenvolveu, a Zona de Despotencialização do Desenvolvimento (BANDEIRA, 2020, p. 56).

É nessa potencialidade que devemos acreditar. Não estamos mais na época em que as pessoas com SD ficavam escondidas em casa! E como afirma Rangel (2005, p. 2), “se antigamente as pessoas com a Síndrome de Down eram consideradas incapazes, hoje essa atitude é inaceitável, visto que a cada dia mais pessoas alcançam lugares de distinção, chegando inclusive aos bancos universitários e, em alguns casos, pós-graduando-se!”. Eles só precisam de estímulo, a começar pelo seio familiar, que deve acreditar na potencialidade do seu filho, não tomando a limitação como barreira, preparando-o para interagir com o meio social. É preciso, também, que suas potencialidades sejam reconhecidas.

É sabido que, à medida que as crianças amadurecem, sejam elas com deficiência ou não, as mensagens que lhes são transmitidas provocam curiosidade e questionamentos. Assim como se faz com todas as crianças, o adulto precisa contribuir para que façam descobertas, que participem das decisões familiares a fim de que, posteriormente, estejam preparadas para enfrentar outros obstáculos. O adulto precisa interagir com as crianças com SD, promovendo sua convivência no meio social, para que sejam capazes de ampliar seu conhecimento de mundo e interagir nas mais diferentes formas, independentemente de estarem em casa, ou integradas em classes regulares ou não. Na adolescência, por sua vez, também necessitam de acompanhamento, pois é uma fase de grandes mudanças que levam à insegurança, à descoberta de sentimentos, à procura de autonomia buscando seus próprios limites e, principalmente, a sua capacidade de superá-los. Como afirma Edwards (2005, p. 267),

Para jovens com Síndrome de Down, os desafios da adolescência se intensificam. As mudanças físicas são, muitas vezes, dramáticas, à medida que estas crianças vivenciam um surto de crescimento e um despertar da sexualidade. Ao enfrentarem as tarefas de se tornar independentes e da separação da família, ainda sentem necessidade de proteção e orientação da unidade familiar. Assim, estabelece-se um conflito entre o desejo pela liberdade e independência, por um lado, e a necessidade de segurança e dependência, do outro.

Considerando o que diz o autor e como se dá a vivência desses adolescentes no dia a dia, tanto em casa como na escola, é inegável que pais, professores e quem interage com eles busquem encorajá-los a participar de diversas experiências, como ir ao shopping com amigos, participar de eventos, passeios, dentre outros. Os jovens com SD são iguais a qualquer outro adolescente: têm seus desejos, suas fantasias, suas mudanças nos campos físico, mental e emocional. Diante de tal investimento necessário e essencial, é preciso chamar a atenção para tipos de práticas pedagógicas lúdicas que contribuem para o aprendizado da população com

SD, como, por exemplo, o Dance2Rehab⁷, o Moviletrando⁸, o Movipensando⁹ e o Move4Math¹⁰, desenvolvidos por professores e alunos da Universidade do Estado de Santa Catarina-UDESC. Tais jogos, de acordo com Farias *et al.* (2013), são denominados Jogos Sérios (JS) ativos, “por terem mostrado eficácia em várias áreas do conhecimento”. O Quadro 1 traz uma breve descrição desses jogos.

Quadro 1: Jogos Sérios Ativos

Jogo	Pesquisadores	Área	Descrição	Público
Dance2Rehab	Hounsell e Kemczinski (2013)	Desenvolvimento motor	Jogo que estimula os aspectos motores em que se interage com os objetos que o computador gera/controla.	Pessoas com Síndrome de Down
Moviletrando	Farias <i>et al.</i> (2013)	Desenv. Motor + Letramento	Jogo de movimento para dar os primeiros passos no letramento das crianças com SD.	Pessoas com Síndrome de Down
Movipensando	Hounsell e Diatel (2016)	Desenv. + Cognitivo	Jogo que estimula a cognição. É usado como auxílio no processo de aprendizagem das crianças com SD.	Pessoas com Síndrome de Down
Move4Math	Hounsell <i>et al.</i> (2017)	Desenv. Motor+Alfabetização Matemática	Jogo voltado para a alfabetização matemática e desenvolvimento da psicomotricidade.	Pessoas com Síndrome de Down

Fonte: Adaptado de Farias *et al.* (2013).

⁷ No Dance2Rehab, o estímulo motor é obtido pelo uso da metáfora do espelho onde a imagem do jogador é capturada por uma webcam. O jogador é colocado dentro do ambiente virtual para interagir com os objetos, e a tela se comporta como um espelho onde o jogador fica se observando.

⁸ É um jogo desenvolvido pelo LARVA (Laboratory for Research on Visual Applications), laboratório de pesquisa da UDESC, em parceria com o NAIPE (Núcleo de Assistência Integral ao Paciente Especial), da prefeitura municipal de Joinville-SC.

⁹ O Movipensando, em explicações do prof. Hounsell (2019), na visita que fiz à UDESC, é um jogo que, assim como o Moviletrando, precisa ser assistido por um profissional. O jogador usa o raciocínio para poder acompanhar o que a tela expõe ao seu alcance.

¹⁰ O Move4Math, conforme explicações do prof. Hounsell (2019), é um jogo voltado para o aspecto matemático, tendo os mesmos processos dos jogos anteriores.

No quadro, podemos observar que os jogos correspondem a cada fase de aprendizagem da criança e a que público se destina. Os Jogos Sérios (JS) são desenvolvidos por duas pesquisadoras da computação, duas fisioterapeutas, uma psicóloga e alunos de graduação, da UDESC, para melhor atender a crianças com Síndrome de Down nos processos de ensino e aprendizagem em várias áreas do conhecimento, e “estimular as funções motoras e cognitivas com vistas à alfabetização” (FARIAS *et al.*, 2013).

Além das práticas pedagógicas realizadas com esses jogos, trazemos o trabalho de Jacome (2016), que desenvolveu pesquisas com crianças e adolescentes com SD fazendo menção ao fenômeno da linguagem. A autora, com suas práticas pedagógicas, pretendeu ampliar olhares voltados para o processo educativo de pessoas com Síndrome de Down, com o intuito de apontar que qualquer indivíduo pudesse “fazer a real diferença na vida das pessoas”.

Lima (2016) também desenvolveu práticas pedagógicas com atividades orais e escritas envolvendo todos os ângulos de conhecimento, voltadas para avaliação dos alunos com SD. Foram atividades realizadas por meio de projetos, dentre eles o “projeto animais”, com a intenção de trabalhar mapas do Brasil e do mundo, a fim de que os alunos pudessem aprender e compreender a geografia vinculada aos conhecimentos sobre os animais.

Sob a perspectiva das práticas pedagógicas mencionadas, se a linguagem é percebida enquanto comunicação, mesmo anterior ao surgimento das palavras, é pela linguagem que nossas existências e nossas experiências se transformam em conhecimento. Segundo Moraes (2010, p. 145), “valorizar a linguagem no processo de aprender implica compreender a reconstrução de conhecimentos como apropriação de discursos culturais, em estreita relação com os contextos em que os aprendizes vivem, garantindo aprendizagens significativas [...]” aos alunos, de forma a interagir com quem tem mais experiência ou conhecimento. Neste caso, temos o professor com perspectivas de aprendizagens mais assertivas e, diferentemente de qualquer circunstância, acreditando na potencialidade de seus alunos.

Após refletirmos sobre os apontamentos teóricos no que corresponde à potencialidade de desenvolvimento da linguagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down, apresentaremos, a seguir, informações do percurso metodológico da pesquisa e a forma como os dados foram gerados e organizados. Dialogamos, assim, com nossas impressões e reflexões com base nos estudos apresentados.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS: DO PLANEJADO AO REALIZADO

Nesta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, pois, conforme Paiva (2019), uma pesquisa de natureza aplicada não busca medir resultados, mas, no caso desta tese, entender os processos que acontecem no contexto de vivência das crianças e adolescentes com SD de uma escola especial.

O estudo se desenvolveu por meio de observações e entrevistas com o diretor, com professoras, com os alunos com SD e seus pais. Por meio desses procedimentos, conhecemos a estrutura da escola, como os alunos eram acompanhados, observamos as práticas pedagógicas assim como os relevos de potencialização do desenvolvimento de crianças e adolescentes com SD.

Este capítulo apresenta, portanto, o percurso metodológico da tese, trazendo ao leitor, inicialmente, o contexto da pesquisa, descrevendo a escola alvo, com base nas informações fornecidas pelo diretor e pelos momentos de imersão que tivemos no local. Há uma indicação sobre os encaminhamentos éticos e solicitações de autorização para a realização da investigação e aceite dos participantes.

Após o desenho do cenário da pesquisa, procedemos ao detalhamento das etapas de geração de dados que se valeram de entrevistas e observações. Como será indicado, foram realizados momentos de conversa, ou entrevistas semiestruturadas, com o diretor da escola, duas professoras, primeiramente com 3 alunos com SD e seus familiares ou responsáveis. Em seguida, tivemos o acréscimo de mais uma aluna e sua mãe, às quais foram dados nomes fictícios de Sofia (filha) e Vitória (mãe). Além disso, foi possível realizar observações de aulas e de eventos internos e externos à escola.

Considerando as oportunidades da pesquisadora, também serão apresentados alguns momentos de interação com uma das alunas, por meio de uma proposta de uso de jogos a ser detalhada mais adiante. Ainda é preciso registrar que, mesmo em época de pandemia, tivemos contato com diretor, professoras e familiares para obter informações sobre a forma como os alunos estavam sendo atendidos durante os anos de 2020 e 2021-1, uma vez que foram suspensas aulas presenciais, devido à pandemia do coronavírus. Vale dizer que, nesse período, os instrumentos de geração de dados foram diferentes. Os contatos com os participantes aconteciam via WhatsApp, por onde foram recebidas algumas informações sobre o andamento das aulas remotas, as quais estão abordadas em seções posteriores.

Registramos que a diversidade de dados gerados e as diferentes interações realizadas possibilitaram conhecer melhor o contexto da pesquisa e seus agentes. Assim, nas seções que seguem, buscamos apresentar os registros obtidos durante as entrevistas e observações de aulas, as quais aconteceram de forma simultânea, e demais interações antes e durante a pandemia. Não será considerada a cronologia dessas etapas, mas a especificidade do instrumento de geração de dados. Pela natureza dos dados e pela importância que atribuímos a eles, entendemos ser melhor haver uma discussão ao final dessa apresentação, com reflexões sobre (des)potencialização no que concerne ao desenvolvimento da linguagem e aprendizagem dos alunos com SD. Assim, iniciamos pelo contexto da pesquisa, seus participantes e, depois, seguimos com os procedimentos de geração de dados.

3.1 Contexto da pesquisa

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme CAAE 02245118.8.0000.5344.

De acordo com os preceitos éticos para pesquisas desta natureza, primeiramente, houve contato com o diretor da escola onde a pesquisa foi realizada, o qual, após conhecer os objetivos e a metodologia da pesquisa, assinou a Carta de Anuência no dia 29/10/2018, concordando com a execução do trabalho e colocando-se à disposição para a interação com professores, alunos e familiares.

Após aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Unisinos, deu-se início ao contato com professoras e familiares, a partir do dia 19/11/2018, para solicitar suas participações na pesquisa. Cientes dos objetivos e procedimentos da pesquisa, o diretor, pais dos alunos, alunos e professores assinaram os respectivos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), entre as datas de 30/11/2018 a 17/12/2018, conforme seus horários de disponibilidade.

Vale informar que os alunos que não tinham condições de assinar os documentos confirmaram participação por meio de impressão digital, juntamente com autorização e assinatura das mães, identificadas como responsáveis legais. Registramos ainda que, de acordo com os documentos, foi firmado que a identidade dos participantes seria preservada, e os dados obtidos seriam utilizados apenas para fins de pesquisa.

Ficou combinado que os encontros com a pesquisadora ocorreriam nos horários das aulas e os participantes poderiam retirar o consentimento a qualquer momento, sem prejuízo

algum, assim como obter informações sobre o andamento da pesquisa, quando achassem necessário. Além disso, se os(as) participantes sentissem algum desconforto durante as entrevistas ou no decorrer das atividades de sala de aula, poderiam interromper sua participação ou desistir de continuar no estudo. Ficou garantida, portanto, a atenção a qualquer manifestação para verificar a melhor forma de seguir com a pesquisa, em busca do bem-estar e a dignidade de todos. Logo, com os aceites firmados, damos o acesso ao lócus da investigação.

3.1.1 Escola-Campo

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual especial, de um município da região metropolitana de Porto Alegre-RS.

A instituição foi criada pelo Decreto N° 13.893, publicado no Diário Oficial de 11/07/1962, e autorizada a funcionar pela Portaria N° 4065, publicada no Diário Oficial de 13/05/1985, com base no Parecer N° 286/82 e 999/84 do Conselho Estadual de Educação.

Em razão da especificidade do lócus da pesquisa, vemos necessidade de trazer algumas reflexões sobre Educação Especial e o que tem sido assumido como escola especial.

3.1.1.1 Educação Especial

Segundo Rogaski (2010, p. 3), “Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial.”

De acordo com Mills (2003, p. 253), a Educação Especial “caracteriza-se por um conjunto de providências que proporciona à criança ajuda temporária, atendimento permanente e acompanhamento durante período maior de adaptação ao currículo comum”.

A Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva (GRIBOSKI *et al.*, 2008, p. 6), indica que:

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro.

Foram diferentes momentos vivenciados, com muitas ações e leis adequadas aos deficientes, tendo começado a ganhar força com o surgimento da Declaração de Salamanca (1994), com aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), na tentativa de compreender que acontecimentos influenciaram tanto na prática do cotidiano escolar, quanto nas conquistas alcançadas por todas as pessoas que apresentavam deficiências.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Art. 58, do Cap. V, entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A Lei assegura ainda que:

§1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o Inciso III do Art. 4º, que discorre sobre o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidade, preferencialmente na rede regular de ensino.

Há o parágrafo único do Art. 60 desta Lei, que determina que o poder público adotará a ampliação do atendimento aos mesmos educandos, independentemente do apoio às instituições prevista neste artigo.

Considerando os três parágrafos do Art. 58, percebemos no §1º, que, se uma escola regular inclui pessoas com deficiência, obrigatoriamente tem que haver profissionais para atender as peculiaridades necessárias no que concerne à educação especial.

O §2º é relevante, uma vez que nem sempre as pessoas com deficiência se adaptam em classes regulares e vice-versa. E, para isso, acreditamos ser necessário um monitoramento de profissionais, assim como um processo de adaptação do currículo da escola às necessidades dos alunos com Síndrome de Down, a fim de otimizar o desenvolvimento da linguagem de maneiras

diferentes, de acordo com a realidade e conhecimento de mundo de cada aluno, mas sem desacreditar, ou despotencializar suas capacidades.

Em relação ao §3º, as conquistas, na verdade, começam na Educação Infantil, mas precisam de todo um acompanhamento para chegar ao Ensino Fundamental, que, segundo Pimentel (2012, p. 40) deve oferecer, entre outros aspectos:

1) O desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas; 2) as competências no uso da linguagem: oral, escrita (leitura e escrita) e matemática; 3) a elaboração do pensamento conceitual abstrato; 4) a conquista da autonomia na vida diária através da operacionalização de um currículo funcional; 5) a competência social.

Vale dizer que, considerando o que assegura a Lei 9.394/96, no §3º, atender alunos com deficiência não significa deixá-los à margem dos meios sociais, mas buscar indícios que ampliem o atendimento a esses alunos, como assegura o parágrafo único da Lei 9.394/96.

Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento cuja primeira versão foi escrita em 2014, com atualização em 2021, para nortear a educação do país, indicando as habilidades esperadas para o ensino básico, também busca a equidade entre os alunos. O documento tem o intuito de reverter a histórica situação de marginalização dos grupos, além de ter um compromisso com os alunos com deficiência, pois reconhece a primordialidade de práticas pedagógicas inclusivas e com diferenciação nos currículos, de acordo com as modalidades de ensino, como assegura a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (BRASIL, 2019).

Paralelamente, é importante que haja, também, um foco no sujeito, com suas características e particularidades, pois acreditamos que existe uma contradição quando a BNCC aponta práticas pedagógicas inclusivas e demanda distinção nos currículos organizados para serem trabalhados com alunos com deficiência. Se as práticas são inclusivas, os currículos devem ser iguais para todos. De modo geral, em toda sala de aula, existem alunos mais responsivos que outros, e o currículo não é alterado em razão de tal contexto. Então, por que diferenciar todo trabalho e/ou tarefa que deve ser direcionado a um aluno com deficiência em sala de aula?

Sabemos que é regulamentado no §2º da LDB, que o atendimento educacional seja feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que os alunos tiverem dificuldades de se integrarem nas classes comuns de ensino regular. Tal atendimento não deve ser realizado de forma a desconsiderar as capacidades, mas, do contrário, para valorizá-las.

De acordo com Rogaski (2010), nos primórdios da Educação Especial, existiam quatro grandes desafios para melhor atender pessoas com deficiência no ambiente escolar: 1) dar atenção aos pais de crianças que tinham dificuldades de aprendizagem; 2) fazer com que as crianças tivessem vez e voz para se manifestarem com naturalidade; 3) comprar recursos; e 4) conseguir profissionais preparados para atender o alunado com deficiência.

Atualmente, percebemos esses desafios nas APAEs. As escolas inclusivas, por sua vez, enfrentam dificuldades ao organizar um ambiente adequado para receber alunos com deficiências e, por mais que não queiramos, mostram sinais de exclusão. Isso se verifica no que corresponde ao procedimento escolar, mas, muitas vezes, tal perspectiva se faz presente desde o convívio com o seio familiar, de onde deverão receber suas primeiras lições de valores. Chiella (2015, p. 63), ao refletir sobre educação especial, destaca que

A história dos deficientes e das crianças com deficiência traz a marca das exclusões, pois não foram excluídos somente do processo escolar, mas muitas vezes, da condição de convívio social com a própria família. Também por isso o surgimento das escolas especiais proporcionou para as crianças com deficiência a oportunidade de conviver socialmente mediante o ingresso na escola. Essas instituições especiais mantiveram-se durante décadas, e tal produção esteve sob o monopólio da educação especial.

É importante que se ressalte que, verdadeiramente, o surgimento das escolas especiais oportunizou, e muito, o ingresso das crianças com deficiência na escola, oportunizando a conviver na sociedade, com qualidade, extirpando as marcas das exclusões e procurando viabilizar a integração do indivíduo com o meio e no convívio com a própria família.

Obviamente que as instituições especiais mantiveram-se durante décadas, como afirma Chiella (2015), mas o que vale dizer é que essa luta ainda continua a fim de conscientizar não só o meio escolar, mas a família, de que o convívio social deve iniciar muito antes do encontro com a sociedade escolar. A escola tem como meta formar cidadãos cômicos e participativos e a família, por sua vez, deverá acompanhar seus filhos, tornando-se mais solidários e acolhedores diante as necessidades deles.

Vale mencionar que, com a criação das APAEs, nos anos 50, e o surgimento das escolas especiais, essas instituições encarregaram-se de acolher as crianças com deficiências, tendo, inicialmente, atendimentos baseados em terapias, com a presença de fisioterapeutas, fonoaudiólogo, psicólogo, psiquiatra, dentre outros. A escola campo da pesquisa foi criada para atender alunos com deficiência, os quais precisavam de um melhor acompanhamento para desenvolverem a aprendizagem. A escola trazia apenas o nome de “especial”, por receber

alunos “especiais”, mas não estava estruturada com uma equipe de profissionais adequados, como o fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, os quais são essenciais nesse processo. Retomamos, assim, a Lei 9.394/96, Art. 58, do Cap. V, que entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar para atender às particularidades da clientela da educação especial, contando com apoio especializado, enturmando todos que estão inseridos no rol do mundo que espelha a possibilidade e potencialidade que se destina a mostrar que são seres humanos capazes de desenvolver suas habilidades.

A escola campo da pesquisa foi criada para atender alunos com deficiência, os quais precisavam de um melhor acompanhamento para desenvolverem a aprendizagem. Na época da pesquisa, não contava com apoio de fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo, profissionais também essenciais nesse processo.

Após tais considerações, na próxima seção, trazemos mais detalhes sobre a escola-campo.

3.1.1.2 A estrutura da escola-campo

As dependências da escola concentravam-se em prédio de alvenaria construído em dois andares. No térreo, estavam a recepção, a secretaria, a sala de direção, a sala dos professores, um banheiro, a cozinha, o refeitório, as salas de aula, uma sala para o Projeto de Artesanato, uma sala para o Projeto de Tecnologias Assistivas e uma sala para o Projeto de Culinária.

No primeiro andar, havia 08 (oito) salas de aula, uma sala para aulas de Educação Física, banheiros, biblioteca, sala multifuncional e almoxarifado. Na parte externa, havia o pátio para lazer das crianças e um espaço para conservação de uma horta.

No momento da realização da pesquisa, a escola apresentava um quadro de 94 alunos matriculados com Deficiência Intelectual e/ou Deficiências Múltiplas e Transtorno Global do Desenvolvimento, funcionando nos turnos matutino e vespertino com os níveis CICLO (que correspondia à organização realizada por séries) e EJA (Educação de Jovens e Adultos).

Vale dizer que, dos 94 alunos matriculados na escola, 86 alunos eram frequentes na escola, uma vez que 06 (do EJA) realizavam curso no SENAI, mas contavam no registro de presença para a escola, e 02 encontravam-se enfermos com atestado para o ano inteiro e assistência domiciliar.

Ainda com relação os dados da escola, o diretor informou que o ingresso dos alunos na escola se dava partir de avaliação com os pais e o aluno, realizada pela Coordenadoria Regional de Educação - CRE e, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), o ingresso do aluno na escola era vinculado ao laudo médico que atestasse sua DI ou outra deficiência que fosse associada ao Transtorno Global do Desenvolvimento, por meio de diagnóstico emitido por um Neurologista ou Psiquiatra, o que, segundo Mazzotta (2005), amparado pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 /03/1978, desde então, é uma exigência dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social.

O PPP era baseado na democracia, participação, respeito, singularidade, autonomia e construção. Seu objetivo era oferecer um ensino de qualidade que fosse capaz de oportunizar o desenvolvimento global do aluno de modo que a escola pudesse cumprir a sua função social, ampliando o acesso à informação para transformá-lo em conhecimento de forma crítica e competente.

A escola era constituída em um espaço e um tempo que, de acordo com o que indicava seu Projeto Político-Pedagógico, promover a articulação de políticas sociais que, lideradas pela educação, integrassem o desenvolvimento com a vida individual, social e cultural do aluno. O Currículo Escolar era organizado a partir da realidade dos alunos, em consonância com os princípios da legislação vigente, estando de acordo com a metodologia de trabalho.

Em se tratando do processo avaliativo, a escola apoiava a lógica (abordada no PPP) de que a avaliação deveria ser constante, agregando informações para melhor compreensão da relação ensino/aprendizagem e possibilitando, assim, orientar a intervenção didática para que fosse “qualitativa e pedagógica”.

Convém ressaltar que, segundo o diretor, os Planos de Estudo estavam em harmonia com as orientações recebidas pela 2ª CRE, juntamente com o Projeto Político Pedagógico, os quais serviam como norteadores para a elaboração dos Planos de Trabalho do professor.

Com base nessas orientações, conforme indicação do diretor, foram desenvolvidos os seguintes projetos: “Projeto Semeando e Reciclando Aprendizagens”, “(Re)aproximando famílias” e “Tecnologias Assistivas com a utilização das Ferramentas Computacionais”. Esses projetos, segundo o diretor, tinham como objetivo resgatar velhas experiências para fomentar novas possibilidades de aprendizagens.

O diretor informou ainda que, no projeto “Reciclando aprendizagem”, eles davam atenção à oralidade e à poesia. Vale elucidar que esse projeto era voltado também ao meio

ambiente, com atenção para a “horta comunitária”. O trabalho começou com plantações realizadas em latinhas de produtos diversos, em que aproveitavam para trabalhar a imagem e a embalagem.

Para o projeto correspondente às Tecnologias assistivas, o diretor informou que a escola contava com 10 (dez) computadores (todos doados), funcionando perfeitamente. Além das informações apresentadas, a escola desenvolvia um processo de acessibilidade que promovia a inclusão social de forma a incentivar a formação e igualdade de oportunidades de ingresso do aluno no Mercado de Trabalho.

Diante do exposto, podemos observar que era de competência dessa escola formar indivíduos, respondendo a suas necessidades e respeitando seus ritmos e estilos de aprendizagem. Após serem trazidas orientações dos documentos da respectiva escola, assim como registros feitos pelo diretor em conversa anterior, nas seções seguintes, serão apresentadas as informações sobre os participantes para melhor detalhamento do contexto do estudo. Por conseguinte, depois da aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, iniciamos a interação com os participantes por meio de entrevistas, das quais participaram o diretor, duas professoras, três alunos com Síndrome de Down e seus pais.

Principiamos com informações sobre as entrevistas com os profissionais da escola, para, depois, seguirmos com os detalhes das observações realizadas e demais interações.

3.2 Participantes da pesquisa

Inicialmente, integraram a pesquisa 3 profissionais da escola (diretor e 2 professoras) e 2 crianças e 2 adolescentes com SD e seus pais, com quem dialogamos nesta tese.

O Quadro 2 traz uma síntese das informações sobre a formação desses profissionais em foco e detalhes sobre data e tempo das entrevistas realizadas, durante as quais os dados de formação foram compartilhados.

Quadro 2: Informações sobre os profissionais da escola e suas respectivas entrevistas

Nomes¹¹	Formação	Atuação na escola	Tempo de docência	Atuação com SD	Data da entrevista	Duração
Gustavo	Doutorando em Educação	Diretor	7 anos	6 anos	30/11/2018	57'59''
Cris	Pós-Graduação em Deficiência Mental e Autismo	Professora da 1ª série	23 anos	15 anos	17/12/2018	17'43''
Ângela	Pós-Graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Pós-Graduação em Psicopedagogia Social; Especializações em: LIBRAS – Surdos; Deficiência Visual; Autismo e Superdotação.	Professora da Pré-escola	16 anos	16 anos	12/12/2018	22'55''

Fonte: Elaborado pela autora.

Como indica o quadro, esses profissionais atuam na docência há um período mínimo de 7 anos e máximo de 23 anos. No trabalho com alunos com SD, tem um mínimo de 6 anos e máximo de 16 anos. Todos têm curso superior voltado ao contexto em que atuam. Por eles têm essa formação, estão capacitados para trabalhar com alunos com SD, mas acredito que valeria, além da formação das professoras, um trabalho de formação e/ou capacitação nas escolas, para que os trabalhos em sala de aula pudessem ser mais inovadores.

O tempo de conversa com os profissionais ficou entre 17'43'' a 57'59''. A interação com o diretor da escola foi a que levou mais tempo. Ele descreveu a instituição de forma ampla, falando sobre a sua história, sua situação atual e suas perspectivas.

Após os registros sobre as entrevistas com os profissionais, serão considerados ainda os dados das conversas com o pai e mães dos alunos com SD, participantes deste estudo.

¹¹ Os nomes são fictícios para preservar a identidade dos participantes da pesquisa, ressaltando que uns foram escolhidos pelos próprios participantes, e outros, pela pesquisadora.

O Quadro 3, de forma semelhante ao que temos no Quadro 2, traz brevemente algumas informações sobre os estudantes e seus pais com os quais interagimos nesta tese.

Quadro 3: Informações sobre estudantes, seus responsáveis e respectivas entrevistas

Participantes	Idade	Escolaridade	Profissão	Data da entrevista	Duração
Perla (mãe)	50	2º grau	Dona de casa	11/12/2018	11:03
Anjo (aluno)	12	Pré-escola	Estudante	12/12/2018	02:35
Flávia (mãe)	48	5ª série	Dona de casa	14/12/2018	07:55
Mel (aluna)	10	Pré-escola	Estudante	14/12/2018	09:28
Alex (pai)	55	Superior Inc.	Representante Comercial	18/12/2018	07:52
Vinícius (aluno)	13	2º ano	Estudante	18/12/2018	13:65
Vitória ¹² (mãe)	55	1º grau	Dona de Casa	19/11/2019	07:05
Sofia (aluna)	14	2º ano	Estudante	19/11/2019	09:19

Fonte: Elaborado pela autora.

O Quadro 3 traz informações sobre os alunos e seus pais, assim como data e duração das entrevistas. Como é possível perceber, Perla, com 2º grau, assume a tarefa de dona de casa. Flávia informou que cursou até a 5ª série e é dona de casa. O pai de Vinícius tem curso superior e atua como representante comercial. Vitória tem ensino fundamental, é dona de casa, mas também trabalha como diarista. O tempo de entrevista com pai e mães ficou entre 8 e 11 minutos. Eles se sentiram bem à vontade na conversa com a entrevistadora. A conversa com os estudantes, por sua vez, variou entre 2 a 14 minutos. No momento da entrevista, apenas o Anjo interagiu por menos tempo.

Como já anunciado, houve observações nas turmas e em atividades das quais participaram os alunos dentro e fora da escola. Na sequência, são trazidos mais detalhes sobre as entrevistas realizadas com os referidos participantes. Ao mesmo tempo em que são apresentadas indicações de como foi esse contato, colocamos trechos para uma discussão preliminar.

¹² Vitória e Sofia passaram a integrar a pesquisa em 2019, como será abordado mais adiante.

Tomamos por base o roteiro das entrevistas (Apêndices A¹³, B e C). De acordo com as respostas dos entrevistados, outras perguntas surgiram, direcionando a conversa. De modo geral, as entrevistas foram gravadas e transcritas de forma ortográfica¹⁴, com destaques para as falas de acordo com a necessidade.

No próximo capítulo, trazemos os dados obtidos, pois, conforme indicado anteriormente, apresentamos aqui um contexto da escola especial que recebe crianças e adolescentes com Síndrome de Down (SD), a estrutura escolar que atende esses alunos, procurando refletir sobre práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras da escola e como os alunos são acompanhados no âmbito escolar e familiar. Procuramos, ainda, por meio dos dados gerados no decorrer da pesquisa, apontar práticas pedagógicas para estimular a aprendizagem de crianças e adolescentes com SD para incrementar e ampliar as oportunidades de potencialização do desenvolvimento, o que estão presentes no capítulo que segue.

¹³ Neste instrumento, há uma série de informações sobre a escola que não são consideradas para discussão, uma vez que não são foco de análise.

¹⁴ A transcrição ortográfica se dá de acordo com a fala do entrevistado, sem obedecer normas gramaticais.

4. DADOS GERADOS POR MEIO DE OBSERVAÇÕES E ENTREVISTAS

Neste capítulo, serão apresentados relatos das observações e outras interações realizadas com a comunidade escolar, registros das entrevistas com o diretor, as professoras, as crianças e adolescentes com SD e seus familiares. Pelo fato de existirem dados de diferentes naturezas, os quais foram gerados em 2018, 2019, 2020 e 2021, entendemos que, ao iniciarmos pelas observações realizadas, seguidas das entrevistas feitas com os participantes, temos condições de apontar especificidades do contexto sobre o qual nos debruçamos, mapeando este cenário. Depois disso, faremos a discussão dos aspectos que melhor contemplem os objetivos desta tese, os quais serão retomados oportunamente.

4.1 Observações e entrevistas realizadas na escola

4.1.1 No ano de 2018

Com a autorização e orientações do diretor Gustavo, realizei¹⁵ as observações em sala de aula e estive presente em eventos promovidos no âmbito escolar e externos à instituição. O Quadro 4 traz informações sobre a data de observação, a turma, a duração e uma síntese do que ocorreu durante aquele período.

¹⁵ Nos relatos das observações e entrevistas, os verbos estão conjugados em 1ª pessoa, pois correspondem à participação exclusiva da pesquisadora.

Quadro 4: Informações sobre as observações realizadas em dezembro de 2018

Data	Turma	Professora	Duração	Síntese
03/12/2018	NO/01B (Pré-escola)	Ângela	2h30	1º Momento: Criação de uma árvore de natal com colagem; 2º Momento: Descoberta do nome de animais por meio de um tapete musical.
04/12/2018	NO/01B (Pré-escola)	Ângela	2h30	Conclusão da árvore de Natal com colagem de pedacinhos de papel e lantejoulas
05/12/2018	NO/01B (Pré-escola)	Ângela	2h30	1º Momento: Atividade com massa de modelar com objetivo de trabalhar a motricidade, as cores, o espaço e o pensamento; 2º Momento: Atividade com glitter na figura de uma vela natalina.
10/12/2018	1º ano A 2º ano A	Cris (ausente)	2h30	Filme “Zootopia” com outra turma.
11/12/2018	1º ano A 2º ano A	Cris	2h30	Conhecimento das sílabas de lado a lado com brinquedos educativos.

Fonte: Elaborado pela autora.

Como indica o Quadro 4, houve 5 momentos de observação nas turmas das professoras Ângela e Cris, que atendiam respectivamente alunos da pré-escola, 1º ano e 2º ano, onde estavam os alunos com SD sob nossa atenção. Os detalhes das observações são descritos na sequência, conforme as respectivas datas.

No dia 03/12/2018, fui à sala da professora Ângela. Havia 5 (cinco) alunos, 4 com autismo (segundo a professora)¹⁶ e a Mel, nossa participante com Síndrome de Down. Eu e a professora Ângela tivemos uma conversa inicial sobre o comportamento e aprendizagem dos alunos, aos quais logo fui apresentada e bem recepcionada por todos.

Na sequência, a docente iniciou suas atividades, falando sobre a data e o dia da semana. Foi lembrado que o mês era dezembro, explicando que era o mês em que se comemora o nascimento de Cristo. Foi entregue aos alunos o desenho de uma árvore para que colassem pedacinhos de papel para formar uma árvore de natal.

¹⁶ Vale ressaltar que os dados informados pela professora são com base no laudo médico exigido pela escola no momento da matrícula.

Após a primeira dinâmica, a professora Ângela apresentou aos alunos, assim como à Mel, um tapete musical, contendo figuras de alguns animais (macaco, ovelha, galo, vaca, pato etc.), acompanhados de uma série numérica de 1 a 8. Os alunos se posicionaram diante do tapete e passaram a tocar nas figuras e números, tentando descobrir os nomes dos animais.

Mel solicitou a minha participação. Eu aproveitei para enfatizar a aprendizagem de todos que estavam realizando a tarefa, questionando em que número e animal eu estava tocando, mas eles não respondiam de acordo com os números e queriam tocar sem controle. O tapete trazia, ainda, figuras de algumas frutas. A professora explorou o todo do tapete, questionando, também, sobre as frutas. Mel respondeu a quase todas as perguntas. Para a palavra “abacaxi”, disse [ka‘xi]”, omitindo a 1ª sílaba da palavra e a professora, repetia: ‘abacaxi’. Muito bem! Era uma forma de dar alusão à resposta da aluna, o que pudemos compreender como um processo de potencialização.

No primeiro momento, a professora desenvolveu atividades em sala de aula. Após o intervalo, foram realizadas atividades recreativas, com o propósito de explorar a criatividade dos alunos por meio de diversos materiais presentes na sala, como, por exemplo, DVDs, livros infantis, jogos educativos. Era o momento deles, em que interagiam uns com os outros, como afirmou a professora.

Acompanhei o intervalo, que se deu de forma tranquila. No caso da turma da Mel, os alunos retornaram à sala de aula para realização de uma tarefa: preencher um desenho de um pinheiro com pedacinhos de papel nas cores verde claro e verde escuro, representando uma árvore de natal.

A tarefa não foi concluída, porque a professora lembrou que eles tinham que ensaiar músicas de Natal, uma vez que a escola estava organizando uma festinha natalina. O ensaio foi até às 11:15. Depois disso, Mel convidou-me para irmos à sala denominada “brinquedoteca”. Lá ficamos a utilizar alguns brinquedos. Eu questionava: “o que vamos fazer com esse material?”, e Mel respondia: brincar. De posse de um tabuleiro que continha vários animais, procurei utilizá-lo de forma educativa, questionando a Mel sobre os nomes dos animais e onde eles se encaixariam. Ela trocou o nome de alguns animais, mas foi possível observar que a menina conhecia os brinquedos e suas funções.

No dia 04/12/2018, na mesma sala de aula, a professora Ângela deu sequência à tarefa de colagem de pedacinhos de papel no pinheiro para formar a árvore de Natal. Após terminarem a atividade, colocaram lantejoulas para enfeitar, conforme ilustra a Figura 5.

Figura 5: Árvores de Natal feitas pelos alunos da professora Ângela em 04/12/2018



Fonte: Acervo da pesquisa.

A Figura traz os trabalhos da turma conduzida. Em destaque pelo contorno oval, encontra-se a produção da Mel, em que podemos observar que a aluna realizou a atividade proposta, assim como os outros colegas, mas precisou de ajuda para concluir a tarefa.

Após a realização dessa atividade, fomos para o intervalo. Desta vez, Mel estava incomodada, sem querer interagir com os colegas. Procurei saber sobre o comportamento da aluna. A professora falou que ela é muito ciumenta, afirmando que esse tipo de reação é uma das características das pessoas com SD.

Terminando o intervalo, retornamos à sala de aula, e a professora entregou uma folha de papel em branco aos alunos, deixando-os à vontade para desenharem o que quisessem. Mel pediu uma régua, e começou a desenhar aleatoriamente.

A menina fez um desenho e logo saiu para ir colocar remédio em uma pequena irritação no seu queixo. Quando retornou à sala, tinha encerrado o horário da aula. Pegou a mochila e despediu-se, dando-me um abraço e dizendo: “Preciso ir embora”. Deixou a tarefa em cima da mesa, como ilustra a Figura 6.

Figura 6: Desenho da Mel solicitado pela professora Ângela em 04/12/2018



Fonte: Acervo da pesquisa.

A Figura 6 traz tarefas realizadas pela Mel. Parece representar uma situação familiar. Pode ser uma sala de visita onde alguém chega diante da televisão e procura alterar o canal para o que quer.

Não falei com a Mel sobre seu desenho, pois não houve tempo suficiente para dialogarmos naquele dia. Mas, em conversa com a professora, perguntei o que ela tinha compreendido sobre o desenho da aluna e ela pensou em uma comemoração natalina, em praça pública, com enfeites bem característicos, os quais estão destacados na figura. Como estávamos em época festiva de final de ano, a professora acreditava que a Mel teria aproveitado para representar o momento por meio da gravura. À primeira vista, parece que a interpretação da professora fez mais sentido, pois seu contato com a aluna era maior e pode compreender melhor seus registros.

No terceiro dia de observação (05/12/2018), mais uma vez a professora entregou uma folha de papel em branco e massas de modelar de várias cores para que os alunos criassem o que quisessem. O sentido da tarefa, segundo a professora, era trabalhar a motricidade, as cores, o espaço e o pensamento, significando a compreensão sobre a linguagem em processo de interação, no diálogo em sala de aula.

Enquanto a professora entregava as massas, perguntou para Mel (que já havia desenhado algo na folha em branco) o que era a sua criação. A menina respondeu que era uma casa e o sol e que ela morava nessa casa, juntamente com a professora. Desenhou, ainda, algo parecido com uma nuvem, mas disse que não sabia o que era e que não gostou do trabalho. A Figura 7 ilustra a tarefa da Mel.

Figura 7: Atividade realizada pela *Mel* em dezembro de 2018



Fonte: Acervo da pesquisa.

Observamos, no desenho realizado pela Mel, formado pela massa de modelar, que ela escolheu realizar a tarefa à sua maneira, usando sua imaginação e conseguindo explicar o que fez, dizendo ser uma casa e um sol.

Na sequência da aula, fomos à brinquedoteca. No início, Mel brincou com um teclado de sopro e logo fez uma pequena dramatização com a professora e uma boneca: Mel era a médica, e a professora era mãe da boneca, que seria a paciente. Foi uma brincadeira rápida, pois logo saímos para o intervalo. No retorno, a professora orientou uma atividade com glitter em uma figura com uma vela natalina. Nessa tarefa, a Mel pareceu não se envolver muito e solicitava a minha ajuda. Mesmo assim, conseguiu concluir, como mostra a Figura 8.

Figura 8: Tarefa com glitter realizada pela Mel em dezembro de 2018



Fonte: Acervo da pesquisa.

Nesse mesmo dia, aproveitei para registrar o espaço (painel) onde todas as tarefas dos alunos eram fixadas, conforme Figura 9.

Figura 9: Espaço de exposição das tarefas realizadas pelos alunos



Fonte: Acervo da pesquisa.

As atividades ficavam expostas para que os alunos pudessem ver e valorizar suas produções, de acordo com a temática que ia sendo desenvolvida. Neste caso, veem-se, dentre outros, os trabalhos com Papai Noel, uma vez que estavam no mês de dezembro. A palavra ‘Parabéns’, exposta acima no painel, pode ser entendida como uma forma de congratular os alunos pelo desempenho na realização das tarefas, com a finalidade de incentivá-los a progredir. Considerando as especificidades dos alunos, em processo de aprendizagem da escrita, talvez fosse melhor dispor a palavra “Parabéns” em linha reta para que visualizassem melhor a sequência das letras que compõem a palavra.

No dia 10/12/2018, a minha observação seria na sala da professora Cris, e os alunos a serem observados seriam o Vinícius e o Anjo, mas a professora não compareceu à escola. Em razão disso, a turma foi unida a uma outra, e foram convidados para assistir ao filme “Zootopia”¹⁷, que trata de preconceito racial e social e aspectos relacionados a gênero.

Vinícius assistia ao filme deitado, enquanto Anjo permanecia isolado dos colegas e brincava com blocos lógicos de madeira, jogando um no outro, sem se preocupar com a forma das peças. As professoras chamavam-lhe atenção porque estava fazendo barulho. Diante do

¹⁷ O filme conta a história de Judy Hopps, uma pequena coelha, filha de agricultores, que tinha um sonho de morar na cidade de Zootopia e ser policial. Mas a coelha não era vista com bons olhos pelos outros animais por ser fêmea, sofria preconceito e tinha que lidar com as manipulações dos companheiros. Ao final, a coelha Judy conseguiu superar todos os obstáculos e realizar seu tão desejado sonho.

comportamento do Anjo, uma professora ofereceu-me a pasta que traz todo o diagnóstico do aluno, a fim de que eu pudesse me certificar sobre sua deficiência: Síndrome de Down, problemas de epilepsia e deficiência mental.

E assim encerrei minha participação nesse dia: observando a pasta do Anjo e fazendo algumas anotações para melhor compreender o aluno.

No dia 11/12/2018, a observação foi com a turma da professora Cris, quando foi possível perceber que Vinícius se expressava muito bem. Lia algumas palavras e já conseguia escrever, olhando no quadro ou no livro. Escrevia em um ritmo lento, mas legível. Fazia o registro do próprio nome sem acompanhamento.

Após o intervalo, a professora Cris utilizou sílabas de brinquedos educativos para que Vinícius fizesse a junção e formasse palavras. A professora ia perguntando que letras usaria para formar uma determinada palavra, como casa, por exemplo, e ele respondia de acordo, embora algumas vezes, fizesse troca de letras.

Ressalto que, no decorrer das observações, aproveitei para conversar com os alunos e seus pais, assim como realizar algumas atividades com eles.

É preciso registrar que Anjo não falou, olhou para mim apenas uma vez, pegou o lápis e o livro e os levou à boca, não realizando a tarefa e não interagindo com o colega. A professora Cris já havia comentado que, “apesar de 13 anos, ainda está com uma idade mental muito aquém da idade cronológica”.

Após todas essas constatações das observações, seguiremos relatando as entrevistas com os participantes da pesquisa que foram de grande valia para melhor analisarmos as referidas observações em sala de aula. Assim, a partir da seção que segue, acompanharemos as transcrições das entrevistas¹⁸.

4.2 Entrevistas com diretor e professoras da escola

As conversas com o diretor trouxeram informações a respeito de como as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola buscam promover o ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

¹⁸ Vale ressaltar que as entrevistas aconteceram concomitantemente com as observações, ou seja, nos dias de observação, tinha um momento para as entrevistas.

4.2.1 Conversa com o diretor

Na entrevista que se deu no dia 30/11/2018, a intenção era saber o que o diretor, quem passamos a chamar de Gustavo, tinha a proferir sobre a sua vivência na escola, ingresso dos alunos, as parcerias, projetos da escola e a preparação dos professores para avançar no trabalho com crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

Inicialmente, reportei-me¹⁹ a ele falando sobre a parceria efetiva entre a escola e nosso grupo de estudo pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, coordenado pela professora Dra. Cátia de Azevedo Fronza, orientadora da pesquisa. Pedi-lhe, então, que falasse um pouco sobre sua trajetória profissional até o ingresso na escola como diretor e, na sequência, conversamos sobre o andamento dos projetos da escola.

O diretor falou sobre sua trajetória acadêmica, assegurando ter acordado para a vida pedagógica um pouco tarde. Revelou que, após muitas tentativas e aprovações em vários cursos, foi aprovado, também, em Educação Especial e logo se apaixonou pela área, dando seguimento. Informou que, mesmo antes da conclusão do curso, já havia ingressado na Psicopedagogia. Aperfeiçoou seus conhecimentos nesta área e ingressou para o Mestrado em Práticas Sociais e Cuidados Gestão de Redes Sociais, na área da Educação Especial. Garantiu que essa interação com os cursos contribuiu para sua aprovação em vários concursos.

Quando a entrevista foi realizada, o diretor cursava o doutorado em Educação, na UFRGS. Ele afirmou que era por meio de estudo dirigido, alguma disciplina, seminário, que conseguia dar conta dos créditos. E complementou, dizendo: “tô ainda remando, mas ainda me considero um estudante do doutorado em Educação. Hoje, eu estou vinculado na UFRGS, mas pretendo adiantar um pouco aqui pra La Salle, de Canoas no próximo ano, agora”, fazendo referência a 2019.

O professor-diretor informou que ingressou na rede estadual em 2012, sendo vinculado diretamente à escola, onde atuou como professor envolvido nos recursos computacionais por

¹⁹ Nas entrevistas, em algumas ocasiões, os verbos são conjugados em primeira pessoa do singular, como forma de marcar minha interação como pesquisadora/entrevistadora.

dois anos. De acordo com o diretor Gustavo, o computador é uma riqueza para o aprendizado da criança e do adolescente com Síndrome de Down, pois:

Até mesmo para aqueles que têm, né, assim, a dificuldade, a baixa visão você tem recurso, você tem lupa, você tem óculos especiais. Temos teclado especial. Nós temos mouse especial, né? É, e vamos adaptando - aí a gente vai, né? E eu sempre procurei, nas minhas pesquisas, todas sempre foi assim nessa área de acessibilidade.
(GUSTAVO, 2018)

Durante os momentos em que estive na escola, percebi que o diretor conduziu todas as atividades de forma que os alunos e seus pais pareciam se sentir satisfeitos com a forma de a comunidade escolar atender a seus filhos.

O professor explicou, ainda, como assumiu o cargo de direção e falou sobre sua visão de gestão focada na comunidade, “sempre vinculada aos pais, aos alunos, aos professores, funcionários e, claro, respeitando a legalidade, a lei, a coordenadoria, a SEDUC”. Em seguida, perguntei-lhe: “Quantos funcionários trabalham na escola?”. Ele, de prontidão, informou que eram 15, sendo 10 professores e 5 do apoio (01 secretária, 01 monitora, 01 merendeira e 02 pessoas responsáveis pela limpeza da escola).

O diretor informou que a escola não tinha vice-direção, mas contava com o apoio da supervisora da escola que, por opção própria, decidiu auxiliá-lo nessa área. Afirmou que a Lei do estado só dava direito a profissional para a vice-direção, se a escola fosse constituída por mais de 100 alunos. No caso desta, eram 94 alunos.

Quando foi perguntado ao diretor se a distribuição dos alunos em sala de aula era feita por deficiência, ele respondeu que a divisão não era realizada de acordo com as diferenças, mas conforme a intelectualidade e a idade. Ele pareceu justificar isso com a afirmação de que “um trabalho que se desenvolve com uma criança de 6 a 8 anos não é o mesmo desenvolvido com um adulto de 30 anos”.

Em se tratando do ingresso na escola, de acordo com as orientações institucionais, os alunos tinham que apresentar uma deficiência, mas destacou que somente deficiência física não era suficiente para ingressar numa escola especial. Era preciso ter uma deficiência intelectual sustentada por laudo médico. Além disso, o diretor fazia uma primeira entrevista com os pais e alunos ingressantes.

Por outro lado, independente do ingresso ou não do aluno, no momento da entrevista com os pais e alunos ingressantes, o diretor e professoras costumavam mostrar o trabalho que desenvolviam na escola, a fim de que os pais não tivessem dúvidas quanto ao desejo de que o

filho ingressasse na escola. Esclareceu, também, que o foco da escola não era alfabetização, mas escolarização, explicando que, “Dependendo da deficiência, a gente trabalha. Nossa escola, toda ela é voltada para trabalho, né? Assim, fundamentada na pedagogia de projetos que a gente chama. Não que a gente não vá trabalhar com letramento. Não que a gente não vá trabalhar com alfabetização, mas não é o foco principal.”.

A respeito disso, Gustavo também afirmou que “a escola tinha uma turma de alunos que lia, escrevia, calculava, tendo todas as habilidades, mas que foram adquiridas com o tempo”. Esses alunos eram caracterizados, pela escola, como, nas palavras do professor, “preparados e prontos para o mercado de trabalho”. Em razão disso, a escola sempre procurou fazer parceria com alguma empresa, como SESI, SENAI e SENAC, e vincular esses alunos aos cursos profissionalizantes.

Vale dizer que, no ano de 2018, a escola encaminhou treze alunos para fazerem cursos no SENAI. Dos treze, seis foram aprovados e estavam no curso há seis meses (considerando o momento da entrevista). O curso era voltado para habilidades capazes de serem desenvolvidas pelos alunos e às necessidades das empresas parceiras. A duração do curso era de um ano e meio: seis meses na empresa, depois regressavam para cursar outros seis meses no SENAI, com retorno às empresas, posteriormente. Terminando a trajetória, ficava a critério dos pais decidirem se os filhos ingressariam no mercado de trabalho. O diretor informou ainda que, em 2017, 5 alunos efetivaram-se numa fábrica de calçados, em um município vizinho, onde se encontravam apresentando total autonomia e independência.

Como destacou Gustavo, a escola tinha alunos com faixa etária de 6 a 60 anos, sendo a maioria com 30 anos. Nesse caso, a SEDUC tinha exigido a desvinculação dos alunos com mais idade para dar lugar aos mais novos. O diretor disse concordar com essa decisão, por acreditar que “a escola é um lugar de passagem; não é uma permanência eterna”. Disse que pretendia, contudo, no próximo plano de governo da nova gestão, criar uma associação de pais com cursos profissionalizantes, para, quando chegar o momento do encerramento do vínculo, o aluno poder ser admitido pela associação. Nas palavras de Gustavo, “a gente vem trabalhando isso. A gente tem reuniões seguidas com o nosso Conselho Escolar com a possibilidade da criação dessa associação”.

Após esse diálogo, perguntei se eles tinham uma equipe multiprofissional. O diretor respondeu que a Secretaria de Educação não disponibilizava profissionais, mas afirmou que tinha alguns voluntários, pois, em 2018, conseguiram uma parceria com a Universidade La

Salle, a qual disponibilizou quatro psicólogos que trabalhavam como estagiários, mas sem nenhum vínculo profissional. Iam à escola espontaneamente. “É um projeto piloto”, disse o diretor. Contudo, assegurou que estavam tratando com a prefeitura o ingresso de outros profissionais como psicopedagogo, enfermeiro e fonoaudiólogo.

Na sequência da conversa, falamos sobre os projetos que se voltavam para a aprendizagem dos alunos e o trabalho do professor. Em adição aos projetos mencionados na seção que apresenta a escola, Gustavo explicou que, em 2018, foi desenvolvido o projeto Conecta, que unificou todos os projetos da escola. Os professores trabalharam uma temática específica com os alunos como, por exemplo, reciclagem, pinturas, colagem de figuras, meio ambiente, culinária e Tecnologias Computacionais.

Outrossim, pensei na avaliação de todo o trabalho desenvolvido na escola e perguntei: “Vocês fazem uma autoavaliação da escola, ou a escola é avaliada por um outro órgão?”. O professor falou sobre a avaliação de turmas e dos alunos, que se dava periodicamente, como na escola comum. Aproveitavam para “avaliar o trabalho do professor, o desenvolvimento do aluno e a Instituição como um todo”. Reafirmou que o trabalho na instituição é escolarização, não alfabetização, explicando que:

Tudo tem seu tempo, né? O tempo do aluno nosso é diferente. O tempo de aprendizagem, de assimilação, de apropriação, de conquista, de autonomia, de independência, todo ele é diferente. Eu nunca fui professor da escola normal, mas eu sempre tive aquele pensamento e eu gostei, de mudar, porque não é na força que tu consegue que teu aluno vá ler, que teu aluno vá escrever, sabe? E essa visão, essa aceitação a gente tem conseguido passar pro grupo e fazer esse trabalho assim, compartilhado, que eu chamo. (GUSTAVO, 2018)

Pelo que se pode depreender das afirmações do diretor e do objetivo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, buscava-se um ensino de qualidade capaz de oportunizar o desenvolvimento global do aluno. Assim, cumpriria também a sua função social, ampliando o acesso à informação para transformá-la em conhecimento de forma crítica e competente. Percebemos, assim, que, mesmo que a escola buscasse oportunizar o desenvolvimento dos alunos, não foi possível identificar, no período de observações e interações, um trabalho realmente voltado para potencializar suas habilidades, com estímulos e ações que os levassem a descobrir o que lhes fosse necessário e relevante, principalmente com relação às suas habilidades expressivas, tendo em vista o que se espera em relação ao uso da língua e da linguagem.

A conversa com o diretor permitiu-me conhecer um pouco mais sobre o contexto da escola. Solicitei, ainda, ao diretor que esclarecesse um pouco sobre a Síndrome de Down no cenário em questão e perguntei sobre o trabalho dos professores com os alunos com Down. O diretor respondeu que a escola não dispunha de professores voltados exclusivamente para alunos com essa deficiência; não havendo, portanto, uma turma exclusiva para esse fim, e informou que existia um projeto específico em que havia integração dos alunos, que denominou de “mistura”, para evitar o contínuo do grupo fechado, respaldando que:

Se é uma educação para todos, não tem por que um grupo diferente numa sala, outro grupo diferente em outra sala, inclusive os nossos horários para esse grupo eram diferentes, sabe? Cada um tinha o horário do lanche diferente, o horário do recreio diferente. Hoje não, hoje é tudo ao mesmo tempo. Todos lancham juntos, almoçam juntos, quando é almoço e todos têm o mesmo horário de intervalo e recreio. Então, assim, ó, consequentemente, eu não vou ter uma metodologia só para alunos com Down. (GUSTAVO, 2018)

Referindo-me a esse contexto de integração, perguntei ao diretor: “Você acredita que os alunos com Síndrome de Down são capazes de aprender e evoluir nas suas aprendizagens?” Gustavo assim respondeu: “Com certeza! Com certeza! Acho assim: eu sempre defendi, sempre acreditei nessa potencialidade e isso é uma das coisas que a gente procura também moldar, mudar na cabeça do professor”.

O diretor comentou que, anteriormente, a escola era um espaço em que eles só cuidavam das crianças sem preocupação com o conteúdo pedagógico e, mesmo quando havia algo, era o quadro cheio de escrita fora do conhecimento do aluno. Gustavo acrescentou também:

Eu já vi nessa escola tu trabalhar o globo aquele Mundi, aquele Globo Mundial tu imagina, Sabe? É bonito! É um recurso interessante, mas assim, ó, sabe, tu não sabe a criança não sabe nem onde que é São Leopoldo. Não sabe nem o que que é o estado do Rio Grande do Sul. Tu vai mostrar a África, Estados Unidos, Europa, sabe? É falta de coerência. Não é uma crítica, sabe? É uma crítica construtiva. Eu acho que a gente precisa mudar esse conceito! Isso aí, isso sim, desmotiva o aluno. (GUSTAVO, 2018)

O diretor, ainda referindo-se à escola, destaca:

Nós não somos uma escola que trabalha, sabe, com conceito, né? Nós trabalhamos por ciclo, né? Antigamente era níveis 1, 2, 3. Tu vai avançando conforme tua evolução, não a evolução alfabética, a evolução, a tua autonomia, a tua independência, a tua, sabe? O teu entendimento, né?. (GUSTAVO, 2018)

As perspectivas e impressões verificadas a partir das respostas do diretor Gustavo, aqui destacadas, serão retomadas após a apresentação de outros destaques referentes às entrevistas realizadas com as professoras que trabalhavam com os alunos com SD da referida escola.

4.2.2 Professoras dos alunos em foco

Nesta seção, apresentaremos momentos das entrevistas com as professoras participantes da pesquisa durante as quais abordaram-se desafios, anseios e dúvidas em relação ao trabalho docente com alunos com Síndrome de Down. Para as entrevistas, foi organizado um roteiro, o qual se encontra no Apêndice B desta tese. Como já foi indicado, mesmo a partir do roteiro, outras perguntas surgiram de acordo com o assunto ou conversa em pauta. Passaremos ao detalhamento desses dados.

4.2.2.1 Entrevista com a Professora Ângela

Na turma atendida pela professora Ângela estavam 4 estudantes, sendo 3 com autismo e uma aluna com Síndrome de Down, a qual passou a ser chamada neste trabalho como “Mel”.

Após falar sobre sua formação e atuação, cujos dados se encontram no Quadro 3, Ângela comentou que a sua decisão em atuar na escola foi porque, além de ter um irmão especial, sempre gostou de lidar com o ser humano.

Continuei a entrevista, perguntando quais os principais desafios em relação ao trabalho docente com alunos com SD. A docente respondeu que o desafio maior era com relação à família, porque não adiantava trabalhar na escola, se, em casa, não houvesse acompanhamento dos pais.

A professora informou que seu primeiro contato com aluno Down foi no período de estágio e, logo depois, como professora atuante da APAE, de Osório, RS. Aproveitou para falar sobre as características psicológicas dos alunos, os quais eram meigos e carinhosos, mas que o comportamento deles dependia do grau da síndrome e da estimulação precoce.

Além disso, a professora completou: “teve muito caso de SD que teve que ter intervenção do poder público para entrar numa escola e tu imagina assim a regressão dessa criança: não comia com colheres, e sim com a mão; não usava utensílios, como é que posso dizer, de comer com garfo e faca, né?! Não tinha o hábito de ir ao banheiro [...]”.

Todavia, perguntei como a professora avaliava a convivência dos seus alunos, em sala de aula, e se costumava utilizar propostas pedagógicas que atendessem as reais necessidades e especificidades do aluno com SD. Ela respondeu que a convivência era normal. Às vezes, apresentavam algumas crises de ciúme, característica da população com SD - acrescentou - mas que eram muito solidários uns com os outros. E com relação à utilização de propostas pedagógicas, a professora informou que eram de acordo com os projetos desenvolvidos pela escola, completando que:

Quando a gente inicia o ano, ou quando termina o ano, né? Vem a listagem dos alunos da próxima turma, aí tu já começa a traçar os objetivos, plano de aula, o que tu vai querer com aquele teu aluno, com aquele grupo. Qual é a carência que eles têm maior, né? Se é de comportamento, se é de aprendizagem. Tudo é uma questão de conhecer cada aluno, cada aluno com SD [...]. Tem uma atividade estabelecida para cada um, ou um trabalho em grupo, né? Depois disso eu digo pra eles: agora vocês querem fazer o quê? Deixar esse espaço livre para eles, né? Temos a Mel, que tem a Síndrome de Down, ela tem vontade, às vezes, de pegar um papel, né? De diversas texturas, né? Vai ali, já pega, já corta, e quando eu vejo que ela tá cortando, fazendo alguma coisa, eu já direciono pra parte pedagógica. Já pego uma folha, já peço pra ela colar. Então assim, ã, sempre conhecendo o seu aluno, sempre conhecer o que ele quer e o que a gente quer dele também, né? (ÂNGELA, 2018)

Diante dessa circunstância, aproveitei para perguntar se ela acreditava na potencialidade de aprendizagem dos alunos. A resposta foi “sim, muito!”. Falou que eles evoluíram bastante tanto na parte da linguagem, quanto das atividades da vida diária, como, por exemplo, interagir uns com os outros, ir ao banheiro, fazer sua higiene, comportar-se no refeitório, no uso dos talheres, identificando quais eram apropriados para cada tipo de comida, nas saídas externas, em como se comportar no supermercado, numa padaria, numa sorveteria. Ângela também assim disse:

Eu proporciono dentro do projeto saídas, né? Esse ano mesmo a gente fez um projeto junto com uma outra turma que foi, ã, questão de plantios, ã, pequenas mudas; então a gente já aproveitou que aqui próximo da nossa escola, nós temos uma floricultura, aí a gente já faz o passeio, né? E já aproveita para fazer aquele minuto de estudo, também [...]. Então, tudo que envolve os nossos alunos, o mínimo que for, vai ser aprendizagem (ÂNGELA, 2018)

Solicitei, por fim, que a professora fizesse alguma recomendação para o(a) professor(a) que irá atuar em sala de aula com alunos com SD. Ela destacou que sempre acreditou no aluno, assim como nas suas potencialidades e que valorizar a autoestima é muito importante.

Esses são os destaques na fala da professora Ângela. Na seção seguinte, daremos atenção a trechos da fala da professora Cris.

4.2.2.2 Entrevista com a Professora Cris

Como nas primeiras entrevistas, iniciei explicando o objetivo da pesquisa e, na sequência, solicitei à professora algumas informações sobre sua vida profissional e como se dava o processo de desenvolvimento da linguagem dos seus 2 (dois) alunos com SD.

A professora, após falar sobre sua formação, disse que se dedicava, exclusivamente, a trabalhar com crianças com algum tipo de deficiência. Mencionou que, na escola, entre alunos que estavam recebendo com diferentes deficiências, era “grande e apavorador” o número de estudantes com SD.

No decorrer da conversa, Cris falou um pouco sobre o Anjo, que lhe trazia certa preocupação por ser um adolescente de 13 anos que não era oralizado, não falava. Ela disse que, às vezes, chegava a pensar que ele poderia ter uma outra deficiência, mas não poderia garantir, pois isso só o diagnóstico afirmaria. Manifestou-se também desta forma: “ele não desenvolve nenhuma atividade acadêmica, por assim dizer. Ele ainda está na fase oral, não é? Ele não aceita o material escolar; ele não aceita o lápis, ele não aceita a tinta e tudo ele leva à boca. Então, apesar de 13 anos, ainda está com uma idade mental muito aquém da idade cronológica”.

Perguntei, então, à professora Cris quais eram, para ela, os principais desafios em relação ao trabalho docente com crianças com SD. Ela assim respondeu:

A paciência e o desprendimento, porque a criança, especificamente com SD, normalmente é muito teimosa; ela é muito, ã, sabedora do que quer, não é? Então, ela tende sempre a fazer e a contemplar as suas necessidades, não é? As necessidades criadas por elas, não é? Então tem que ter paciência pra que o trabalho seja direcionado de forma que contemple também as suas, as suas necessidades pessoais. Além das necessidades acadêmicas que é a que nós queremos que eles desenvolvam em sala de aula, não é? que são os aprendizados, seja eles quais forem; seja da aquisição da escrita e da leitura, seja, ã, da sua movimentação no mundo, não é? Seja o ingresso no mercado de trabalho, que é o que ocorre aqui também, né? Aqui, a escola faz essa inserção no mercado de trabalho; então, nós trabalhamos isso também, autonomia, independência. (CRIS, 2018)

Após essa resposta, perguntei se ela acreditava na potencialidade de aprendizagem dessas crianças, ou seja, se elas poderiam ser capazes de aprender e evoluir nas suas aprendizagens. Cris respondeu:

Há alguns que sim. Há alguns que aprendem, não é? Aprendem a ler, aprendem a escrever, mas talvez esse aprendizado seja um pouco, como eu diria, pouco funcional, porque o problema está na questão das interpretações; talvez a interpretação, ela se dê, ã, mais pras questões da vida prática, do que a interpretação de um texto, de um enunciado, ã, em função de que a idade mental mesmo entre os de maior idade cronológica é muito aquém. A idade mental é muito aquém! Há alguns que são muito infantilizados em função do tratamento dado pelos pais. E há alguns que são, que aprendem com, com os seus, não é? Que aprende com seus pares, seja na rua, seja, ã, nas relações da escola. Então, há diferentes aprendizados. (CRIS, 2018)

É interessante ressaltar a frase apregoada pela professora de que “*Há alguns que são muito infantilizados em função do tratamento dado pelos pais*”. Isso pode ser devido ao fato de alguns pais superprotegerem seus filhos, acreditando que, por terem uma deficiência, não sustentam a capacidade de aprender e/ou evoluir por meio de suas próprias habilidades.

Em se tratando do processo de interação entre os alunos no que diz respeito à aprendizagem, a professora afirmou que “eles fazem as mesmas brincadeiras que um dito normal faria”, mas não respondeu sobre a aprendizagem deles. Procurei falar sobre o desenvolvimento da linguagem. Ela comentou que eles já formavam algumas sílabas, elucidando que permaneciam na mesma série com idades e interesses diferentes. Disse ainda que avaliava o comportamento dos alunos como algo positivo, porque eles não se viam como diferentes.

A professora também afirmou que eles reproduziam falas que ouviam entre os familiares, assim como entre grupos de amigos fora da escola, falas que ouviam no YouTube, nos filmes. Explicou que a aprendizagem era, além de outros recursos, baseada nessas falas, e completou: “eu trabalho com rótulos, eu trabalho com embalagens, eu trabalho, também com a questão do ensino tradicional, que é aquela questão de sentar e escrever e copiar. Eu peço pra que eles copiem a data, né? Todos os dias”. Para a professora Cris, o ato de “copiar data” tinha como finalidade que eles soubessem sobre os dias de aula, início e fim de semana.

Refletindo sobre o que foi apresentado na entrevista com a professora Cris e considerando a sua atuação e experiência docente com alunos com SD, perguntei que recomendações daria ao professor ou professora que irá atuar em sala de aula com esses estudantes. A professora respondeu que, “em primeiro lugar, deve-se fazer combinações na realização das atividades”. Ela se referia a essas combinações como de suma importância, levando em conta que o ritmo de aprendizagem desses alunos era diferente, uma vez que levavam mais tempo para entender ou compreender um enunciado.

Por fim, questionei sobre a diferença entre os dois alunos, foco da minha pesquisa, apresentados pelos nomes fictícios “Vinícius e Anjo”. Cris respondeu que:

O Vinícius é diferente do Anjo. O Anjo não é oralizado! O Anjo ainda não conseguiu entender! O Anjo permanece nas suas estereotipias. Está na fase oral. O Anjo se limita a brincar, ainda com 13 anos, se limita a brincar. O Vinícius não. O Vinícius já consegue entender que pra que ele tenha o 2º momento, ele tem que dá conta de algumas atividades, não é? Apesar de, ele reluta muito, ainda. Então, ele tem de fazer valer a sua ideia. Até porque o Vinícius tem até, inclusive, um canal no YouTube. Ele é uma criança muito desenvolta; ele tem uma vivência familiar muito intensa, não é? Em que ele convive com tios, em que ele convive com o irmão, dito normal e, ele é de uma família de uma condição financeira muito boa; então, ele vê atendidas todas as suas necessidades e ele quer fazer com que isso aconteça na escola também, não é? (CRIS, 2018)

A professora tenta, na sua fala, explicar a diferença entre os dois alunos, os quais apresentam características físicas parecidas, mas, em se tratando de comportamento, de desenvolvimento cognitivo e motor, são diferentes.

Dando continuidade aos registros, na seção seguinte, encontram-se as falas de Perla, Flávia e Alex, acompanhadas do que disseram os estudantes durante conversa com a pesquisadora.

4.3 Entrevistas com estudantes e seus responsáveis

As entrevistas com os pais e filhos com Síndrome de Down aconteceram de forma natural, com diálogo entre entrevistados e entrevistadora. Foi tomado como ponto de partida o roteiro (Apêndice C), mas, à medida que conversávamos, outras perguntas foram aclarando, e o diálogo prevaleceu. Nas seções que dão sequência à tese, seguem as entrevistas.

4.3.1 Entrevista com Perla

A entrevista se deu na escola- campo, de forma bem dialogada. Iniciei falando sobre o objetivo da pesquisa e solicitando que a entrevistada falasse um pouco de si. Na sequência, falamos sobre seu filho “Anjo” e, como já havia explicado que seu nome seria fictício por uma questão de preservação de sua identidade, solicitei à mesma que indicasse um nome para si e ela, prontamente, optou por “Perla”. Logo, informou sobre sua idade e seu matrimônio.

Na sequência, falou sobre o filho, destacando que ele tem Síndrome de Down e que passou por várias escolas. Ela disse perceber que ele tem potencial, mas que é “o momentinho dele” e completou: “Ele chegou a pegar até um giz, sabe?! E foi pro quadro e fez uma bola. Eu não acreditei! Eu assim, me emocionei e chorei!”.

A mãe explicou um pouco sobre o comportamento do filho, afirmando que, na maioria das vezes, ele era calminho, mas que, em alguns momentos, ficava agitado. De acordo com Perla, Anjo gostava muito de ir à escola, diferentemente de quando frequentava a APAE. Ela afirmou reconhecer que o desenvolvimento dele, na APAE, foi muito pouco.

Questionei como se dava a interação do Anjo com a família, e a mãe respondeu que ele falava bem com o pai, mas com ela (mãe) muito pouco. Entretanto, na escola ele não conversava e não interagia com colegas e professora, mas como destacou Perla, ele falava e de forma nítida, bem compreensiva e afirmou: “Ele nunca falou uma palavra que eu não entendi”.

Na sequência, perguntei se o Anjo tinha atendimento especial, como, por exemplo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, psicólogo. Perla prontamente respondeu que, antes, ele era atendido por fonoaudióloga e psicóloga, na APAE. Deixou de ser atendido por um espaço de tempo, porque disseram que ele não precisava, mas retornou e tinha a Terapia Ocupacional (TO) às terças-feiras. Após perguntar quanto tempo Perla dedicava a seu filho, ela informou que procurava ensiná-lo a escrever, a ler, mas ele ficava concentrado apenas por uns 5 a 10 minutos e logo desistia. “Ele quer mais é brincar”, afirmou a entrevistada. Comentou ainda que ele estudou em uma escola regular, onde pegava no lápis e pintava.

A mãe esperava que ele aprendesse na escola e dizia: “Assim ó, eu sou muito, como é que vou dizer, assim? Eu acredito muito em Deus, não é? Eu acho assim, eu quero sim que meu filho aprenda nem qui seja o nome dele, sabe?” Nesse sentido, foi percebido que a entrevistada tinha preocupação com o filho no que correspondia à sua aprendizagem.

Por último, solicitei que a entrevistada me desse três características que melhor definissem seu filho. Perla assim respondeu: “Essa eu sei! Eu acho meu filho muito inteligente! Ele é muito carinhoso e, em terceiro lugar, ele assim, ele é muito sentimental, sabe? E completou:

Qualquer coisinha vai ter um tempo, até eu falei pra Cris. Teve um dia que ele chegou em casa, ele chorou! Eu perguntei: Anjo, o que aconteceu na escola que chorou? Ele olhou pra mim, riu, sabe?! E secou a lágrima. De repente a professora chamou a atenção, porque eu chamo em casa também, e ele chora, às vezes, cai uma lágrima e eu corro e seco, sabe? Deve ser porque alguma coisa deve tocar nele, sabe? (PERLA, 2018)

Vemos com isso, por meio da fala da mãe, que esta fazia alusão a uma das características do seu filho, que era o sentimentalismo. Veremos, a seguir, a entrevista com o Anjo.

4.3.1.1 Entrevista com Anjo

A entrevista com o Anjo era para ser por meio de questionamentos, conforme roteiro, mas, pelo fato de ele não se manifestar oralmente, não obtive nenhuma resposta aos meus questionamentos. Procurei direcionar a conversa com um livro que traz as letras do alfabeto, com a intenção de realizar uma tarefa com o Anjo, voltada para o conhecimento das letras, mas ele não interagiu.

Embora Perla tenha dito que entendia o que Anjo dizia e que a interação entre eles era boa, isso não foi observado durante nossa conversa.

Mais adiante, voltarei a falar sobre as percepções em relação ao contexto de Anjo. Seguimos com registros da conversa com Flávia.

4.3.2 Entrevista com Flávia

A entrevista com Flávia ocorreu nas dependências da escola. Iniciei explicando a Flávia o objetivo da entrevista para que ela pudesse falar um pouco sobre si e sua filha. Ela se apresentou dizendo sua idade, informando que era uma pessoa benefício, ou seja, recebia benefício do INSS por ter sofrido um acidente e, desde então, dedicava-se apenas à Mel. Questionei se ela só cuidava da Mel ou se tinha uma outra tarefa. Ela assim respondeu: “É, cuido da Mel e faço as coisas, assim, porque não posso fazer muita coisa mesmo”.

Diante minha compreensão a respeito da resposta da mãe, procurei saber como se dava a interação da Mel no seio familiar, e ela assim respondeu: “Ela se dá bem!”. Não satisfeita com a resposta breve e geral, questionei se tudo era tranquilo, se ela conversava em casa, como era a comunicação com as pessoas.

As respostas da mãe foram com frases curtas, como, por exemplo: bem; sim; conversa, ãhã! Briga com o pai dela... (rsrs); diz uns nomezinhos. É, faz parte!

Quando questionei se a Mel se comunicava direitinho, ela respondeu que “sim”. Insisti para saber se a fala da Mel era clara e questionei: “Quando ela fala que vocês não entendem, ela se incomoda? Assim, qual a reação dela?”. No início, ela falou que sim, mas, na sequência, informou que, quando a Mel falava que eles não entendiam, ela ficava “braba” e retrucava “eu já falei!” e ela (a mãe) contestava: “então tá, fala de novo, devagarinho pra mãe! Aí, tá, então ela fala. Aí, daí ela começa dá risada da gente quando a gente não entende (rsrs)”.

Sequenciando a entrevista, perguntei à mãe se a Mel estudou em outra escola antes da atual. Flávia respondeu: “Não. Ela só estudava. A primeira, quando era piqueninha, é ia numa escolinha, que era uma creche. Até os 6 anos ela ficou, depois ela foi pra outro colégio, ela ficou até, até em abril, quando ela veio pra cá”. Como indicou Flávia, Mel ingressou muito cedo em uma creche.

Procurei saber mais sobre o comportamento da Mel, ao que a mãe respondeu: “Ah, antes ela era muito braba; agora tá bem melhor. Fica bem faceira! Vem faceira da escola. Daí ela diz que tem bilhete pra mim, pega o caderno. E quando ela vinha da outra escola, ã, não queria nem ir... pra escola. Agora ela gosta”! Essa resposta chamou a minha atenção e questionei se não tinha interação na outra escola e como ela estava se sentindo na escola atual, se estava aprendendo mais. A mãe respondeu que “sim”; que ela estava bem melhor.

Questionei, ainda, se a Mel tinha atendimento especial e a mãe, prontamente, respondeu que sim e reafirmou: “Ela tem um atendimento na segunda-feira, que eu levo ela lá em Novo Hamburgo, na AFAD 21 (Associação dos Familiares e Amigos do Down 21). Não sei se tu já ouviu falar? AFAD 21. É com crianças com Down, né?!... E outras especialidades qui eles atendem em grupo, assim, aí faz trabalho”. E perguntei: Que trabalho? Tem psicólogo? Fonoaudiólogo? Ou uma Psicopedagoga? E ela falou: “É uma assim que atende, né? A psicóloga não... não vai mais”.

Com isso, interroguei se não havia equipe multiprofissional, se era apenas uma professora, se não havia fonoaudióloga. A mãe respondeu que era apenas uma professora que desenvolvia o trabalho com os alunos e que “Eles fazem trabalhinho, eles conversam, faz coisa, faz apresentação. E ela gosta de lá! Quando chega segunda-feira, hoje eu não vou te levar e ela diz assim: não pode faltar! A professora diz que as crianças não podem faltar no atendimento. É só uma vez por semana, não pode faltar!”

Ainda em conversa com Flávia, perguntei qual a expectativa de aprendizagem da sua filha na escola. Flávia respondeu que esperava que a filha aprendesse a ler e escrever, afirmando que ela era muito inteligente e esperta, “só que, às vezes ela é teimosa”.

Com esse respaldo, solicitei que a mãe indicasse três características que pudessem definir sua filha: “É, ela é assim: ela quer abraçar todo mundo, beijar, dá ‘oi’ para todo mundo; ela é bem carinhosa, assim, bem...! E também é braba (risos). Quando contrariar muito as coisas que não dá pra fazer, ela fica muito braba!”

Após a conversa realizada com a Flávia, procurei falar com a Mel, a qual foi muito simpática ao me receber tanto em sala de aula, no momento das observações, quanto no momento da entrevista.

4.3.2.1 Entrevista com a Mel

Na conversa com a Mel, perguntei seu nome. Ela respondeu, mas não parecia dar muita atenção ao que eu perguntava. Mais detalhes sobre nossa interação seguem abaixo, na transcrição.

4.3.2.1.1 Trechos da conversa com Mel (Tempo = 09:28)

Excerto 1

- | | |
|------------------|---|
| 01 Pesquisadora: | o que que tu mais gostas de fazer aqui na escola? |
| 02 Mel: | só brincar |
| 03 Pesquisadora: | só brincar?! |
| 04 Pesquisadora: | tu gostas de estudar? |
| 05 Pesquisadora: | sacudiu com a cabeça dizendo que “sim” |
| 06 Pesquisadora: | tu sabes fazer teu nome? |
| 07 Mel: | cadê a minha mãe? |
| 08 Pesquisadora: | a tua mãe já foi pra casa |

No primeiro momento de entrevista, a mesma mostrou-se alegre, mas, na linha 06, quando perguntei se ela sabia fazer seu nome, deu para observar que ela não estava interagindo. Na linha 07, questionou: “cadê minha mãe?”. A pergunta surgiu porque ela sabia que a mãe estava na escola, pois as entrevistas com mãe e filha foram realizadas no mesmo dia. Assim, segue minha interação com a Mel, tendo como a finalidade obter alguma informação sobre a sua aprendizagem.

Excerto 2

- 09 Pesquisadora: tu sabes escrever teu nome?
- 10 Mel: sei
- 11 Pesquisadora: como é teu nome completo?
- 12 Mel: Mel
- 13 Pesquisadora: Mel de quê?
- 15 Mel: Mel
- 16 Pesquisadora: e o nome da tua mãe?
- 17 Mel: Flávia
- 18 Pesquisadora: tu queres escrever teu nome aqui? Ofereci um caderno para ela escrever seu nome
- 19 Mel: ajuda! ajuda!
- 20 Pesquisadora: você gosta de escrever?
- 21 Mel: gosto
- 22 Pesquisadora: tu gostas de pintar?
- 23 Mel: não
- 24 Pesquisadora: tu estudas em casa?
- 25 Mel: não

Como se verifica neste excerto, as respostas foram muito objetivas, mas, na linha 19, quando ela solicitou ajuda (o que sempre fez), ficou contente e deu um sorriso quando ajudei na escrita do seu nome. Assim, após a escrita do seu nome (com a minha colaboração), continuei a questioná-la se gostava de escrever, pintar, entre outras opções dentro e fora da escola. Observamos, nas linhas 23 e 25, que suas respostas são praticamente todas monossilábicas.

Busquei conversar com a Mel sobre a vida diária, mas a menina, toda sorridente, olhou para mim e solicitou que queria ver o Globo Terrestre que estava na sala (linha 26, excerto 3). Aproveitei e fui explicando onde está situado o Brasil, mas logo ela desistiu de admirar e disse que queria o teclado (linha 29, excerto 3). Entreguei o teclado a ela, que tocou um pouco e logo parou.

Excerto 3

- 26 Mel: o que, que, que é aquilo, ó? Apontou para o globo.
- 27 Pesquisadora: ah, ali é o globo! Tu queres olhar o globo?
- 28 Mel: sim.
- 29 Mel: teclado. Teclado
- 30 Pesquisadora: você quer o teclado? Trouxe o teclado para ela que tocou bem pouco e logo desistiu

Embora a entrevista com a Mel não tenha oferecido muitas informações para conhecê-la melhor, vale dizer que ela, à sua maneira, respondeu aos meus questionamentos. No decorrer das observações em sua turma, busquei estar junto para acompanhar seu aprendizado e a sua interação com a professora e os colegas.

Seguimos a entrevista, desta vez com o Sr. Alex, pai de Vinícius.

4.3.3 Entrevista com Alex

Na entrevista com o pai do Vinícius (Alex), apresentei-me falando o objetivo da pesquisa e solicitando sua colaboração para dar algumas informações a respeito do Vinícius, como, por exemplo: como era o Vinícius em casa, como ele se sentia na escola, se ele comentava alguma coisa em casa, sobre seu momento na escola, dentre outros questionamentos, os quais serão abordados no decorrer da entrevista.

Alex se apresentou dizendo seu nome, idade e profissão. Informou pertencer a uma família de 4 (quatro) pessoas: ele, a esposa e dois filhos, sendo um deles o Vinícius. Na sequência, para dar informação sobre o Vinícius, respondeu à seguinte pergunta: “Como é o Vinícius?”

O Vinícius é uma criança tranquila. Uma criança assim que, pra nós é uma criança normal. Não considero ele como sendo uma criança especial. Ele age normal, faz tudo normal. Bem mais ativo até que o irmão, né? Às vezes a gente até assim, quem é normal Vinícius ou o irmão? É porque pelas coisas, assim, é difícil! Só pelos traços, pelos traços físicos, às vezes, o resto não tem diferença. (ALEX, 2018)

Assim, questionei se ele tinha algum atendimento especial com fonoaudiólogo. Alex disse que seu filho tinha atendimento de “fono” e psicopedagoga, complementando que: “É uma vez por semana. A fono ajudou bastante ele a se expressar e a psico também tá fazendo um trabalho junto, mas é mais na parte da alfabetização dele e, e na área específica, né? Ela volta pra esse trabalho”.

Na sequência, perguntei se, em casa, eles dedicavam um tempo para dar atenção ao Vinícius. Alex respondeu que “não muito”, porque eles trabalhavam o dia todo, e o Vinícius frequentava a Escola Especial pela manhã e, à tarde, tinha um “contraturno” em uma escola regular, mas ele almoçava com o filho todos os dias. Explicou ainda que o Vinícius estava atingindo o limite para permanecer na escola contraturno, que era até 13 anos, mas ainda estavam analisando se ele poderia ficar mais um ano.

O pai informou ainda que, antes de ir para a Escola Especial, o Vinícius estudava em uma escola regular, mas não foi possível continuar e disse: “Só que aí teve muitos problemas com a professora, ã, com a professora assistente. Era escola do município, sempre com problema, ã, o pessoal não tá adaptado, não tem condições e aí a gente ficou meio que, que aborrecido, né?! E aí optamos em colocar nessa Escola Especial”.

Por outro lado, Alex considerava que a fase do Vinícius na escola especial já havia passado. Ele acreditava que o filho tinha condições de ir além, portanto, iria voltar para a escola regular.

Diante do exposto, questionei sobre a expectativa de aprendizagem do Vinícius e Alex respondeu:

*Ah, não! Com certeza, né?! Bah, a expectativa é grande, que ele aprenda. Que ele aprenda a ler, a escrever e tudo é, é, não só ler, que, que ele **entenda** o que esteja lendo, entendeu? Essa é a parte que a gente se preocupa; se interessa com isso, né? E o resto, tudo vai ser uma consequência. Vai ser vitória para ele, se ele conseguir.* (ALEX, 2018)

Em seguida, solicitei ao pai que indicasse três características que melhor pudessem definir seu filho. Alex assim se manifestou:

Ah! O meu filho é, bah! Todo mundo é apaixonado por ele, né? É carinhoso ao extremo, né? E ele é amigo, né? Se ele for teu amigo, ele é amigo, né? E tem outra coisa, ele é uma criança muito braba, também, né? Quando ele embrabece é uma pessoa terrível, né? Mas é que ele fica agressivo, né? Mas passou aquilo ali, volta a ser uma criança dócil, bah! Então os primos dele adoram ele e tudo, né? Todos, todos os colegas do irmão também são encantados com ele, né? Então é o carinho, né? Ele tem muito respeito comigo e com a minha esposa e ele adora também as professoras. Bah, a gente é apaixonado por ele! (ALEX, 2018)

Após a interação com o pai, fui conversar com o Vinícius, aproveitando para entrevistá-lo. Ele foi bem receptivo nesse momento.

4.3.3.1 Entrevista com Vinícius

A entrevista com o Vinícius se deu na escola-campo, por meio de perguntas e respostas, de forma bem espontânea. Ele se sentiu à vontade para conversar. Isso mostrou sua facilidade de interação. Na sequência, são apresentados trechos da interação com o Vinícius no momento da conversa.

4.3.3.1.1. Trechos da conversa com Vinícius (Tempo = 13:65)

Excerto 1

- 01 Pesquisadora: bom dia, Vinícius! Tudo bem com você?
 02 Vinícius: bom dia! Tudo
 03 Pesquisadora: diz pra mim teu nome completo!
 04 Vinícius: Vinícius Camppos²⁰ ... É com dois pês de “pato”

Neste primeiro excerto, percebemos que as respostas do Vinícius foram bem objetivas. Na linha 3, quando solicitei a ele para falar seu nome completo, ele respondeu, na linha 4, “Vinícius Camppos”. e explicou que o sobrenome é escrito com dois pês (PP) “de pato”. E assim continuamos a conversa, conforme Excerto 2.

Excerto 2

- 05 Pesquisadora: quantos anos tu tens?
 06 Vinícius: treze. Eu faço 14
 07 Pesquisadora: quando?
 08 Vinícius: 31 de, ã, esqueci, nome!
 09 Pesquisadora: dezembro?
 10 Vinícius: não. 31 de julho, faço!
 11 Pesquisadora: muito bem!

No Excerto 2, Vinícius informou sua idade (13 anos), dizendo que completaria 14 anos (linha 06). No primeiro momento, falou treze anos, mas depois pensou... e lembrou o mês e dia do seu aniversário (linha 10). A conversa continuou, de acordo com o Excerto 3.

²⁰ A palavra “Camppos”, grafada com dois “pês”, foi criada para dar alusão à informação do Vinícius, quando pronuncia o nome completo e avisa que é com dois pês de “pato”.

Excerto 3

- 12 Pesquisadora: você mora com seus pais?
- 13 Vinícius: sim
- 14 Pesquisadora: e aqui na escola, o que tu mais gostas de fazer?!
- 15 Vinícius: cavar
- 16 Pesquisadora: mas cavar o quê?
- 17 Vinícius: ã, de areia
- 18 Pesquisadora: para que você quer cavar areia?
- 19 Vinícius: eu quero, eu, a Mel!
- 20 Pesquisadora: mas por que você quer a Mel? Para cavar?
- 21 Vinícius: ela sabe cavar
- 22 Pesquisadora: por que tu vais cavar? É porque tu gostas de plantar?!
- 23 Vinícius: não. Não é não. É plantar! É pra mim tirar pedra.
- 24 Pesquisadora: ah! para tirar pedra?
- 25 Vinícius: sim
- 26 Pesquisadora: o que tu queres com as pedras?
- 27 Vinícius: é pra jogar fora

Percebemos que, da linha 12 à 17, Vinícius respondeu às perguntas. Na “linha 25”, acreditei que ele teria fugido do assunto, mas, de acordo com meu questionamento, na “linha 21”, deu para compreender que a Mel é uma parceira para cavar e colher pedras²¹. E, na continuidade da conversa com o Vinícius, perguntei se ele gostava de ler e escrever. Ele assim respondeu: “eu amo escrever!”.

Mostrando a letra “B” ao Vinícius, questionei “Que letra é essa?”. E a resposta foi imediata: “Barco”. Penso que foi uma forma de aprendizagem inicial, de que o “B” seria de barco. Tentando compreender sobre essa aprendizagem, procurei saber se ele estudava em casa, mas a resposta foi “não”. Como lembrei de que Vinícius tem um canal no youtube, assim continuei a entrevista:

²¹ Cavar e colher pedras era uma diversão que o Vinícius gostava de fazer, juntamente com a Mel, na hora do intervalo.

Excerto 4:

- 28 Pesquisadora: eu ouvi dizer que tu tens uma página no youtube?!²²
- 29 Vinícius: Tenho. Vinícius
- 30 Pesquisadora: ãhã!
- 31 Vinícius: a minha placa é de diamante. É!
- 32 Pesquisadora: e aí? Tu gravas alguma coisa para alguém?
- 33 Vinícius: eu gravo com meu irmão
- 34 Pesquisadora: o que tu gravas com ele? Música?
- 35 Vinícius: não. Desafio da garrafa; (provoque) do reboleiro
- 36 Vinícius: e depois do vídeo, (temas) da rodinha; pintar o cabelo, são quatro vídeos.
- 37 Pesquisadora: tu vais gravar mais?
- 38 Vinícius: vou muito! eu vou obter 9.000

Nesse Excerto, o entrevistado estava ciente do que conversávamos e ficou à vontade para falar sobre o que faz além da escola. Continuando a entrevista, perguntei mais uma vez se ele sabia ler. Ele, então, respondeu: *“sei ler e escrever!”*. Vinícius conhecia as letras e fazia ligação destas com objetos, como, por exemplo “B, de barco”, mas não dominava a escrita e a leitura, dentro da expectativa do pai “para que entenda o que está lendo”.

Como Alex comentou que Vinícius sairia da escola, conversei também sobre o assunto, o que está exposto no excerto que segue.

²² O canal no youtube é uma consequência de harmonia familiar. O Vinícius efetua gravações diversificadas: com a família, em momentos de lazer, de realizações de atividades lúdicas, juntamente com o irmão, assim como conversas com os seguidores, e publica no youtube. Vale ressaltar que em todas as publicações, ele conta com várias visualizações. O link não foi exposto aqui, por motivo de preservação da identidade do participante da pesquisa, o que ficou acordado desde o início do estudo.

Excerto 5

- 39 Pesquisadora: tu ainda vais estudar aqui na escola?
- 40 Vinícius: só um pouquinho!
- 41 Pesquisadora: só um pouquinho?
- 42 Vinícius: sim.
- 43 Pesquisadora: e depois tu vais para onde?
- 44 Vinícius: pro ... Eu faço um tema.
- 45 Pesquisadora: tu fazes um tema?
- 46 Vinícius: faço.
- 47 Pesquisadora: para poder entrar na escola, é?
- 48 Vinícius: sim.

Vinícius procurou explicar que iria ficar “só um pouquinho” na escola por saber que permaneceria só até o final do ano, quando seria transferido para a escola regular. Vinícius mostrou estar ciente de que tinha mais um tempo na escola. Na linha 40, ele informou que iria para outra escola e disse que faria um tema, como se fizesse referência a um processo seletivo para ingressar na escola, de acordo com o que está expresso na linha 44.

As respostas do Vinícius foram bem diretas, mostrando estar ciente do que lhe era questionado, com habilidade para responder. Vale considerar que, até aqui, os excertos transcritos baseados nas entrevistas realizadas, no segundo semestre de 2018, pelos participantes da pesquisa, foram de grande valia, uma vez que pude compreender e reconhecer as diferenças de cada aluno entrevistado e suas potencialidades.

Embora as informações recebidas nos momentos das observações e entrevistas em sala de aula tenham sido de grande valia para mim, retornei à escola no primeiro semestre de 2019, procurando interagir ainda mais com as professoras e os alunos para melhor prosseguir nos caminhos da pesquisa.

4.3.4 No ano de 2019

No primeiro semestre de 2019, voltei à escola com o objetivo de dar sequência às atividades de pesquisa, no que encontrei algumas mudanças: Mel passou a ser acompanhada pela professora Cris. O Vinícius, como previsto na conversa com Alex, em 2018, mudou de escola, e nos foi possível seguir, um pouco, com ele na outra instituição, uma escola regular.

Anjo também mudou de turma, continuava sem evidenciar fala, mas, com o estímulo e auxílio da professora, conseguia pintar um desenho. Anjo também estava indo ao bebedouro sozinho e tomando água sem se molhar.

Nessa retomada, também detectei que a escola recebeu uma nova aluna com Down, a qual já foi mencionada anteriormente. Era bem extrovertida e se comunicava com todos. Fiz contato com a mãe da aluna, convidando-a a fazer parte da pesquisa. Ela aceitou prontamente. Traremos, então, o resultado da conversa com as novas integrantes da pesquisa: Vitória (mãe) e Sofia (filha).

4.3.4.1 Entrevista com Vitória

Iniciei comentando sobre o objetivo da pesquisa e solicitei à entrevistada que falasse um pouco sobre si e, na continuidade, conversamos sobre a sua filha.

Vitória iniciou a conversa informando sua idade, sua escolarização (no caso, 1º grau completo, tendo parado de estudar quando a Sofia nasceu), que tinha uma vida de batalha e muito sofrida. Na sequência da fala, assim disse: “A minha Sofia é minha vida, é meu tudo e vivo por ela e para ela. Tenho mais filhos, mas ela é meu tudo”.

Questionei como se dava a interação da Sofia com a família. Vitória respondeu: “Muito bem! Ela tem uns sobrinhos que são três: tem um da idade dela (14 anos), que tá fazendo 15 (quinze) anos agora no dia 22 de novembro (2019). Ela, daí tem mais 02 (dois); um de 02 (anos) e um de 03(anos), moram juntos. Às vezes fica um pouquinho brava, mas leva de boa, interage legal”. E acrescentou:

Às vezes ela fica brava! Às vezes nem eu entendo. As pessoas me perguntam como é que eu consigo entender! Entendo praticamente tudo, mas tem algumas coisinhas assim, às vezes, principalmente nomes quando ela vai falar o nome dum coleguinha que eu não consigo entender, aí eu tento repetir e tudo. As coisas em casa, eu ajudo o bastante. Ela fala, eu repito a palavra correta para ela, consegue falar, mas em questão da fala é que é mais prejudicada (VITÓRIA, 2019)

De acordo com a fala da mãe, a filha parecia ter dificuldade em se expressar de forma inteligível. Perguntei se a menina tinha atendimento especial, como com fonoaudiólogo, fisioterapeuta ou psicólogo. E a mãe respondeu:

Nada. Porque não tem condições e pelo governo, pelo SUS, essas coisas demoram muito e precisa de muito tempo, de muita disponibilidade. Como eu trabalho das oito às cinco, não tenho essa disponibilidade. Esse é o motivo que tô tentando ganhar benefício dela, né? Pra melhorar a situação dela assim, pro bem dela. (VITÓRIA, 2019)

Diante dessas colocações da Vitória sobre a interação da sua filha com seus familiares, aproveitei para questionar sobre a leitura e a escrita da Sofia. Vitória assim disse: “escrever ela escreve, ler ainda não. Conhece todas as letras, mas não consegue juntar” [...] “Que nem ontem a gente tava lendo umas palavras: era eu perguntando as letras pra ela, ela vai dizendo, depois eu falo a palavra pra ela, mas ela já escreve o próprio nome sozinha”.

Vitória aproveitou para falar que a filha ficou na creche até aos 5 anos, quando foi transferida para uma escola em que ficou até ingressar na atual. Na sequência da sua fala, relatou que a Sofia sabia manusear o celular muito bem e que era muito responsável com suas obrigações. Disse ainda que: “todos os dias ela chega da escola, a primeira coisa que faz é me ligar”. Informou, também, que é separada há 6 anos, mas que o seu ex-esposo é um pai muito presente. Dando continuidade, perguntei o que esperava que a filha aprendesse na escola. Vitória prontamente respondeu:

Principalmente ler, que é o sonho dela! Esse é o sonho dela: ler. Às vezes ela fala pra mim: mãe, eu já sei ler, mas ela ainda não sabe! Então, quando ela tava na outra escola, as professoras diziam pra mim: mãe, é só um estalinho! É uma criança! É só porque ela é muito ansiosa, por isso que dificulta! Mas ela pega os livros em casa, ela pede revista, eu compro. Então, o sonho dela e meu era aprender a ler! Eu sei que tem gente que acha que isso não é o mais importante! Já me disseram que o mais importante não é ela ler, mais eu sei que pra ela seria muito importante! (VITÓRIA, 2019)

Por fim, solicitei à entrevistada que me desse três características que melhor definissem a Sofia. Vitória assim respondeu:

Meu Deus! É uma criança especial, amorosa, carinhosa. Sempre pronta pra me ajudar. Quando eu tô lavando a louça ela fala: eu vou ajudar mãe, deixa que eu faço. Isso, acho que não tem, sabe? O amor que ela tem acho que supera muito! Inclusive quando eu tô triste que ela me dá um abraço e pergunta 'que foi mãe?' Isso melhora meu dia e dá força pra continuar cada vez mais. (VITÓRIA, 2019)

Assim, após entrevista com a Vitória, aproveitei para entrevistar a sua filha Sofia, que, mesmo um pouco tímida, aceitou conversar.

4.3.4.2 Entrevista com Sofia

De forma semelhante à dos demais alunos, a conversa com Sofia se deu com perguntas e respostas, de forma espontânea e breves.

4.3.4.2.1 Transcrição da conversa com Sofia (Tempo = 09:19)

Excerto 1

- 01 Pesquisadora: bom dia!
- 02 Sofia: bom dia!
- 03 Pesquisadora: como é teu nome completo? Ela ficou pensando cabisbaixa
- 04 Sofia: Sofia
- 05 Pesquisadora: Sofia de quê?
- 06 Sofia: Sofia de Sousa
- 07 Pesquisadora: muito bem! Tu tens quantos anos, Sofia?
- 08 (levantou a mão conferindo nos dedos e respondeu)
- 09 Sofia: duzentos
- 10 pesquisadora: (fiz que não entendi e perguntei, levantando as mãos)
- 11 Pesquisadora: quanto é aqui? E ela respondeu
- 12 Sofia: oitenta
- 13 Pesquisadora: não!
- 14 Sofia: trinta
- 15 Pesquisadora: eu ouvi falar que tu vais completar 15 anos em fevereiro. É verdade?
- 16 Sofia: sim
- 17 Pesquisadora: tua mãe vai fazer uma festa?
- 18 Sofia: sim

Pelo que expressam as respostas da Sofia, com relação à sua idade (linhas 07 a 16), podem ser consideradas duas hipóteses: ou ela ainda não sabe quantos anos tem, ou sentiu-se intimidada para falar. E seguimos a entrevista.

Excerto 2

- 19 Pesquisadora: tu gostas de estudar?
- 20 Sofia: sim
- 21 Pesquisadora: sabes ler e escrever também?
- 22 Sofia: sim
- 23 Pesquisadora: eu ouvi dizer que tu sabes a língua de sinais?
- 24 Sofia: sei
- 25 Pesquisadora: sabes? Como é “bom dia”?
- 26 (ela fez um sinal e falou)
- 27 Sofia: bom dia!

Na continuidade da entrevista, Sofia sinalizou “Bom dia”, dentre outros cumprimentos e palavras como “boa tarde, boa noite, tchau, até amanhã, mamãe, papai, professora, bonita etc.” A mãe afirmou que ela sabia um pouco da língua de sinais, tendo aprendido na escola anterior. Sofia também afirmou que sabia ler e escrever (linha 22), mas, pelo que comentou a mãe, na entrevista, e em conversa com a professora, ela ainda não dominava essas habilidades. Segui conversando e perguntei se à tarde ela estudava em casa, como consta no excerto que segue:

Excerto 3

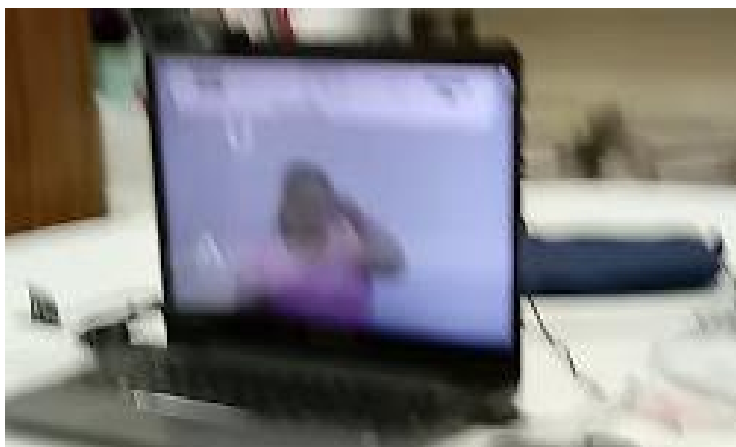
- | | |
|------------------|--|
| 28 Pesquisadora: | tu estudas em casa? |
| 29 Sofia: | sim |
| 30 Pesquisadora: | mas à tarde tu ficas em casa ou vai pra escola? |
| 31 Sofia: | escola |
| 32 Pesquisadora: | tua mãe trabalha? |
| 33 Sofia: | sim |
| 34 Pesquisadora: | tu tens quantos irmãos? |
| 35 Sofia: | dois. três. |
| 36 Pesquisadora: | são dois irmãos e três contigo, é isso? |
| 37 Sofia: | sim |
| 38 Pesquisadora: | mas, tu tens irmã? |
| 39 Sofia | tem |
| 40 Pesquisadora: | é uma irmã e um irmão? |
| 41 Sofia: | sim |
| 42 Pesquisadora: | (falou vários nomes) |
| 43 | são teus irmãos? |
| 44: Sofia: | sim |
| 45 Pesquisadora: | mas você falou que tem dois irmãos (os outros são teus sobrinhos, né?) |
| 46 Sofia: | é |
| 47 Pesquisadora: | Tudo bem! Eu trouxe uma brincadeirinha para fazer contigo |
| 48 | vamos fazer nós duas? |
| 49 Sofia | sim |

Perguntei também se ela havia feito o dever, o tema, se escreveu ou leu alguma coisa, e ela respondeu que “sim”. Recuperando o Excerto 3, há, ainda, na entrevista, um aspecto importante a comentar quanto à informação sobre os irmãos: no primeiro momento (linha 35), ela se confunde com o número de irmãos. Em conversa com a mãe, soube que são em três. Foi

por isso que eu (linha 36) questionei “são dois irmãos e três contigo, é isso? E ela respondeu “sim”.

Dando continuidade à conversa, vi uma oportunidade para conhecer um pouco mais sobre os Jogos Sérios (mencionados anteriormente) e convidei Sofia para brincar um pouco (linha 48). A menina aceitou e interagiu muito bem com o MoviLetrando. A Figura 10 registra a Sofia em ação durante o jogo.

Figura 10: Imagem de Sofia jogando o MoviLetrando

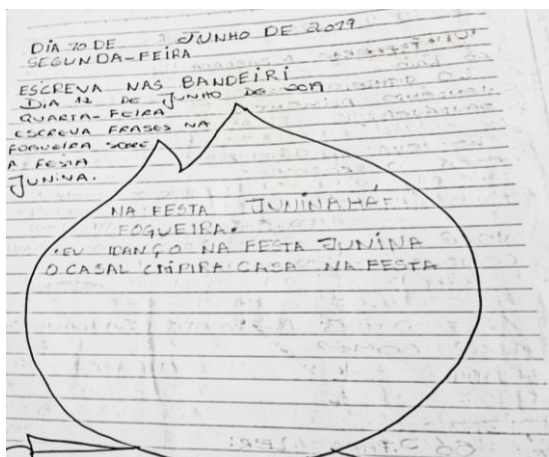


Fonte: Acervo da pesquisa (2019).

A imagem mostra a aluna no momento do jogo, em que se divertiu, reconhecendo as letras e realizando movimentos para identificá-las na tela do computador. Na minha concepção, esse jogo é uma espécie de aprendizagem divertida, que deve ser explorado como forma de valorizar a potencialidade de crianças e adolescentes com SD, em fase do desenvolvimento motor e cognitivo, fortalecendo o processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem dessas pessoas.

Aproveito para registrar também que conversei com as professoras Ângela e Cris sobre o desempenho da Sofia em sala e aula, e elas apresentaram-me algumas atividades realizadas pela aluna. Sofia copiava de forma legível e realizava pinturas, como ilustram as Figuras 11 e 12.

Figura 11: Cópia realizada pela aluna Sofia Figura 12: Desenho colorido por Sofia



Fonte: Acervo da pesquisa.



Fonte: Acervo da pesquisa.

Os registros acima foram realizados em período de festa junina, com o intuito de resgatar a cultura e as brincadeiras da época. Segundo a professora Cris, Sofia não sabia ler, nem escrever. Ela copiava, como mostra a Figura 11. Pelo que pude observar de Sofia, ela era muito dedicada ao que fazia e tinha interesse em aprender. Foi possível perceber isso em sala de aula, quando lhe foram solicitadas as duas tarefas acima. Na pintura da Figura 12, ela procurou ter atenção ao que a professora falava e logo começou a realizar a tarefa que lhe foi solicitada.

Até aqui estão alguns registros das observações realizadas durante o ano de 2019. Ademais, outras interações ocorreram durante esse ano, conforme indicado na seção seguinte.

4.3.4.3 Interações em 2019

Durante o período em que estive acompanhando as crianças, em 2019, fui convidada pelo diretor da escola a participar de uma visita à capital gaúcha, onde estava sendo realizado, nos dias 30/09 e 01/10/2019, um evento sobre a Mostra “Sesi@Ciência”²³.

²³ A Mostra teve como objetivo “explorar debates, seminários e palestras sobre a educação do futuro, além de apresentar os projetos inovadores desenvolvidos pelos alunos do Sesi nas áreas de tecnologia e ciências da natureza”, conforme registro no folder de divulgação.

Aproveitei para observar os alunos frente a uma situação diferente de sua realidade. Eles ficaram bem empolgados, observavam as inovações com muita curiosidade e curtiram muito. Entre os 21 alunos que realizaram a visita, Mel e Sofia estavam presentes. Mel pouco interagiu, mas se divertiu em um jogo educativo, em que, na companhia da Sofia, realizou a atividade, como podemos apreciar nas Figuras 13 e 14.

Figura 13: Interação entre Mel e Sofia no jogo educativo



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora.

Íamos visitando os stands e, de repente, chegando ao da Figura 13, as alunas foram convidadas, por uma organizadora do evento, a brincar um pouco. As duas sentaram e começaram a montar o brinquedo, observando um mapa indicativo da montagem, auxiliadas por uma monitora, integrante do evento. Assim, concluíram a montagem do brinquedo, conforme mostra a Figura 14.

Figura 14: Jogo educativo concluído



Fonte: Foto tirada pela pesquisadora.

É oportuno informar que a Sofia faz uso da tecnologia de aplicativos por meio do celular. No dia do passeio, ela levou um celular e o utilizou de forma autônoma. Tirou fotos e filmou a área de exposição dos stands. Quando chegamos ao local do evento, Sofia usou o telefone para ligar para sua mãe e avisar que já havia chegado ao destino. Dá para se observar, com isso, que a aluna tem o compromisso de dar satisfação à sua mãe sobre sua rotina na escola.

Aproveitando para fazer ainda um registro sobre os projetos desenvolvidos na escola: reciclagem, pinturas, colagem de figuras, meio ambiente, culinária e Tecnologias Computacionais, como destacou o diretor Gustavo, eles faziam parte de um projeto maior denominado ‘Projeto Conecta’. Os trabalhos produzidos pelos alunos durante as atividades dos respectivos projetos desenvolvidos no decorrer das observações foram expostos no pátio da escola. As Figuras 15 e 16 exemplificam a edição de 2019, no momento da execução dos projetos e exposição dos trabalhos dos alunos.

Figura 15: Projeto realizado em sala de aula



Fonte: Acervo da pesquisa.

A Figura 15 mostra fotografias dos alunos, em sala de aula, executando uma tarefa que faz parte do projeto “Figuras, cores e formas geométricas”, em que aprendem cores e geometria, aliando-se à arte. Após todos os projetos concluídos, o Conecta reuniu todos os trabalhos produzidos para uma exposição, a qual foi realizada no pátio da escola, onde todos envolvidos nos projetos puderam apreciar a construção daquilo que os alunos desenvolveram no decorrer do segundo semestre de 2019, como mostra a Figura 16.

Figura 16: Exposição dos trabalhos



Fonte: Acervo da pesquisa.

No momento da exposição dos projetos, aconteceram brincadeiras, palestras, distribuição de lanches, dentre outras atividades, contando com a participação dos pais, convidados e palestrantes, além do corpo docente e discente da escola. Foi um momento de alegria e orgulho para os pais, por apreciarem a exposição das atividades construídas por seus filhos.

Vale acrescentar que, nos momentos de exposição dos trabalhos baseados nos projetos já citados, os alunos ficaram bem empolgados e se divertiram como puderam, compreendendo que aquele momento foi organizado para eles. Em interação que tive durante a exposição, perguntei se estavam felizes e eles sacudiram a cabeça positivamente.

Essa edição de exposição dos projetos ocorreu no final do ano de 2019, como forma de mostrar o que os alunos conseguiram construir no decorrer do segundo semestre, ressaltando que o momento é dedicado a todos os alunos da escola, não apenas aos com Síndrome de Down.

Até aqui, foram feitos registros sobre as observação e entrevistas realizadas com os participantes no ano de 2018, entre outras considerações, como o ingresso da aluna Sofia na escola, no ano de 2019, os momentos externos à escola, assim como execução e exposição de projetos. Após a qualificação da tese, também com a finalidade de obter mais informações sobre os participantes, principalmente sobre os estudantes, foram realizados contatos e interações de forma remota, pois as restrições em razão da pandemia de COVID-19 que se instaurou em março de 2020 impediram encontros presenciais. Por isso, na próxima seção, são apresentados detalhes sobre os dados aos quais tive acesso.

4.3.4.4 Dados adicionais possibilitados por interações remotas em 2020 e 2021

Em março de 2020, quando pretendíamos voltar ao espaço da escola, fomos flagrados pela Covid-19, trazendo tantos transtornos no mundo inteiro. Foram (e estão sendo) tantas perdas, tantos sacrifícios, medos, angústias, e, com tudo isso, busca de superação para continuarmos a lutar, a seguir buscando o suficiente para nos mantermos perto, mesmo a distância, e encorajados para reinventarmos estratégias adequadas para lidar com o vírus, mas com as devidas precauções.

O isolamento interrompeu o vínculo presencial da escola com os alunos e a continuidade das minhas observações e realizações de tarefas em sala de aula, assim como a perspectiva de práticas de ensino que colaborassem para o desenvolvimento de linguagem das crianças e adolescentes com Síndrome de Down, foco da minha pesquisa. Mesmo a distância, continuei acompanhando tarefas remotas, mantendo contato com o diretor da escola, professoras, mães e alunas, procurando participar dos momentos de interação e coletando alguns dados sobre o desenvolvimento dos alunos no mundo virtual.

A escola-campo, assim como tantas outras, fechou em 19/03/20, com recesso em maio e retorno em junho para uma formação que, segundo a professora Cris, foi denominada como Letramento digital, como forma de capacitação para desenvolverem o trabalho remoto com os alunos, assim como orientar os pais para acompanharem seus filhos na realização das atividades. Após a capacitação, iniciaram as atividades de forma assíncrona, encaminhando material à casa dos alunos.

O Quadro 5 traz informações sobre algumas ações realizadas pela escola durante a pandemia, no segundo semestre de 2020, envolvendo os alunos, cujos dados foram enviados pelas mães e professoras por meio de mensagens no WhatsApp.

Quadro 5: Informações sobre ações no segundo semestre de 2020

Turma	Professora	Remetente	Síntese
1º Ano A 2º Ano A	Cris	Mãe da Sofia	Atividade de marcar os objetos nas partes do corpo os quais são usados.
(Pré- NO/01B escola)	Ângela	Mãe da Mel	Atividade de completar as palavras com as sílabas Ba, Be, Bi, Bo, Bu.
1º Ano A 2º Ano A	Cris	Professora Cris	Vídeo “O inimigo invisível” para elaboração de desenho interpretando o vídeo.

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir do que traz o Quadro 5, destaco que, em conversa com a professora Cris, perguntei como a escola estava lidando com a pandemia e quais as dificuldades enfrentadas nesse período. A docente comentou que a escola estava “levando” de forma razoável, pois lamentavelmente, como destacou Cris, não estava havendo comprometimento por parte dos pais: a maioria não retornava as atividades.

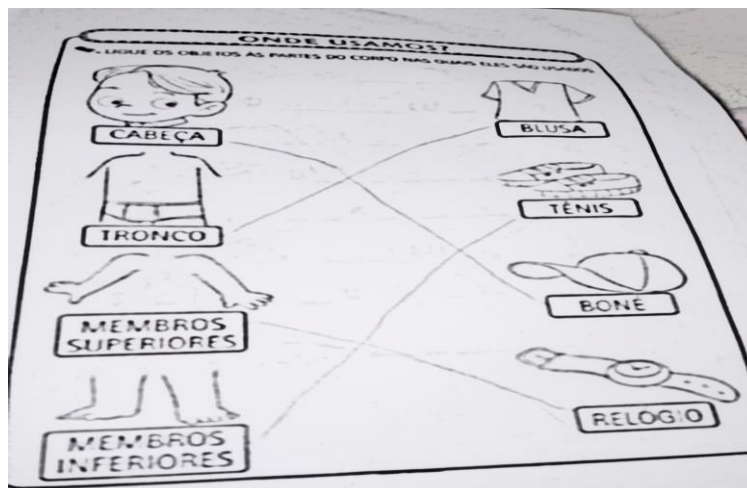
A professora informou que os encontros remotos iniciaram no dia 31/08/20 com adesão à plataforma Classroom, na qual todos os alunos foram incluídos. Por meio dessa plataforma, todos os dias eram encaminhadas as atividades, mas somente um aluno de cada turma acessava a referida plataforma. Pelo que vimos, nem todos os alunos chegavam a esse acesso por falta de recurso. Sofia e Mel²⁴, por exemplo, estavam recebendo material impresso. Nas palavras da professora Cris, “Mel há poucos dias deu sinal e retirou o material.”. Havia, de outro lado, aqueles alunos cuja família procurava interagir, que estavam executando as tarefas e enviando à escola. Mais uma vez se observa que a participação da família é de suma importância para o desenvolvimento dos seus filhos.

Sofia e Mel, acompanhadas pela família, interagiram com a escola e, mesmo a distância, sem acessar a plataforma, desenvolveram as tarefas solicitadas, correspondentes às Figuras 18 (da Sofia) e 19 (da Mel).

²⁴ Ressalto aqui que, dos quatro alunos que eram foco da pesquisa, apenas Sofia e Mel estavam conseguindo realizar as atividades remotas nesse período da pandemia. Vinícius saiu da escola ainda em 2019, e Anjo não estava dando retorno para a escola.

Como registro, as Figuras 17 e 18 trazem algumas das atividades realizadas e encaminhadas pelas respectivas mães.

Figura 17: Tarefa da Sofia



Fonte: Foto encaminhada pela mãe da Sofia.

Com o envio da figura da tarefa de Sofia, a mãe indicou que a filha estava acompanhando as tarefas. Pelo que foi possível verificar, o foco da tarefa estava relacionado às partes do corpo humano e objetos que as pessoas podem usar na cabeça, no tronco, nos membros superiores e inferiores. Essa atividade proposta à Sofia parecia ser muito infantilizada, uma vez que a aluna tinha 14 anos e já estava cursando o 2º ano. Esse tipo de tarefa pode ser considerada como uma proposta que despotencializa, como se a estudante não fosse capaz de realizar uma tarefa que desafiasse mais a aluna.

Além das tarefas acima, que exemplificam algumas das atividades, a professora Cris enviou um vídeo denominado “Inimigo Invisível”, com duração de 5:37, para que os alunos assistissem com a família e, a partir daí, realizassem a tarefa que lhes foi solicitada pelos professores. A Figura 18 traz uma imagem do vídeo enviado aos alunos.

Figura 18: Imagem do vídeo “O inimigo invisível”

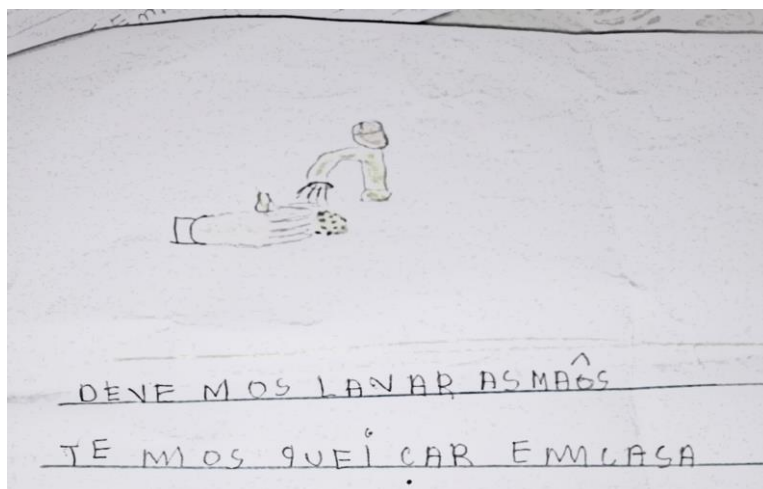


Fonte: Animação infantil sobre Covid-19.

A Figura 18 é uma imagem do vídeo criado pelos alunos dos cursos de Enfermagem, Comunicação Social e Design da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, destinado ao público infantil com orientações sobre a Covid-19 e formas de prevenir a doença. O vídeo conta a história de duas crianças vizinhas que pretendiam brincar, mas foram informados pelas mães, de forma clara e tranquila, sobre as precauções com relação à Covid-19. A escola, percebendo a importância da história que traz o vídeo, sentiu a necessidade de encaminhar para seus alunos assistirem com seus pais, a fim de que compreendessem a melhor forma de transmitir aos filhos uma mensagem de esperança, de que “essa fase vai passar” e de como eles devem se precaver para não contraírem o vírus.

Seguindo o vídeo, também foi solicitado aos alunos um desenho relacionado ao que entenderam do filme. Dentre os participantes desta pesquisa, fui informada pela professora Cris que apenas a aluna Sofia realizou a tarefa, a qual me foi enviada pela mãe da aluna. Um exemplo desta atividade se encontra exposta na figura a seguir.

Figura 19: Tarefa da Sofia sobre o vídeo



Fonte: Acervo da pesquisa.

A Figura 19 traz a tarefa da Sofia com registros do que ela entendeu do vídeo. Vitória disse ter assistido ao vídeo com a filha e encaminhou a tarefa. Esclareceu ter conversado com Sofia sobre o assunto, a fim de aclarar melhor quais os cuidados necessários para não contrair a Covid-19.

Esperávamos retornar em 2021 com aulas presenciais, mas isso não foi possível. Assim, segui no contato com as professoras e os pais dos alunos para ter mais informações.

Contactando-me com os participantes da pesquisa (as professoras, as mães e o pai), pelo WhatsApp, obtive mais informações. Na conversa com os participantes, aproveitei para complementar informações que ficaram pendentes quando iniciei a pesquisa em 2018-2. Analisando a geração dos dados da pesquisa, percebi a ausência de tarefas voltadas para contação de histórias e prática de leitura em sala de aula.

Como, durante as observações, não foi possível presenciar nenhum momento com atividades dessa natureza, resolvi questionar as professoras sobre esses fatos por serem tarefas que direcionam os alunos a um melhor aprendizado. Dessa forma, a seção que segue, traz alguns dados obtidos sobre o processo de contação de histórias e a prática de leitura em sala de aula, como complemento de informações sobre os participantes da pesquisa.

4.3.4.5 Ano de 2021: buscando mais informações sobre os participantes da pesquisa

Como indicado, no primeiro semestre de 2021, continuei mantendo contato a distância, pelo WhatsApp ou por conversa telefônica, com as professoras para saber mais sobre o contexto escolar e os participantes da pesquisa²⁵. Pelo fato de não ter presenciado, nos anos anteriores, momentos de prática de leitura ou contação de histórias em sala de aula, aproveitei para conversar com as professoras Ângela e Cris e questioná-las sobre ações realizadas nesta direção. As considerações sobre essa interação encontram-se na próxima seção, cuja síntese está registrada no Quadro 6.

Quadro 6: Síntese dos dados obtidos em conversas com as professoras

Turma	Professora	Origem das Informações	Síntese do relato das docentes
NO/01B (Pré-escola)	Ângela	Conversa com a profa. Ângela via Telefone e WhatsApp.	Leitura e contação de história em sala de aula; Momentos de contação de história: Sanduíche da Maricota; Contação de história: Margarida friorenta.
1º Ano A 2º Ano A	Cris	Conversa com a profa. Cris via WhatsApp.	Contação de histórias: sem regularidade; Leitura realizada de modo individual.

Fonte: Elaborado pela autora.

A seção seguinte, portanto, traz mais detalhes sobre essas informações.

²⁵ Nesse contexto, as perguntas realizadas com as professoras foram adicionadas no “Apêndice C” da pesquisa. É necessário registrar ainda que a continuidade das interações ao longo de 2020 e 2021, além de meu interesse em continuar obtendo informações sobre a escola e os alunos, também foi motivada por questionamentos feitos durante a banca de qualificação para que se buscassem indicações dos professores e familiares sobre a linguagem dos estudantes.

4.3.4.5.1 Informações obtidas com as docentes

4.3.4.5.1.1 Conversa com a professora Ângela

Na oportunidade de conversa com a professora Ângela, comentei mais uma vez sobre o desenvolvimento da linguagem de crianças e adolescentes com SD aludindo a leitura e o momento do conto, como recursos fundamentais para incentivar e potencializar a aprendizagem, e questionei: Você tem algum momento de leitura ou contação de história em sala de aula?

A professora Ângela falou que realizava muito a contação de histórias e sempre utilizando a biblioteca. Disse também que, desde que iniciou na escola, tinha um grupo denominado “hora do conto”, por meio do qual realizava trabalhos com todas as turmas e, principalmente, com sua turma. Informou ainda que tinha registrado momentos de leitura e contação de histórias por meio de fantoches; que se valia da técnica do varal, dentre outras técnicas, por acreditar ser de fundamental importância para aprendizagem dos alunos.

As Figuras 20 e 21 ilustram os momentos de contação de histórias referidos pela professora Ângela como práticas essenciais para o desenvolvimento da linguagem.

Figura 20: Leitura em sala de aula



Fonte: Foto enviada pela professora Ângela em 29/04/21.

Na figura 20, de acordo com o relato da professora, há registro de um momento em que contou a história do “Sanduíche da Maricota”, por meio da técnica do varal. Ela informou

que utilizava textos impressos ou figuras para as quais deveriam ser criadas as falas na contação de história. A docente sempre contava com o apoio dos alunos para criar uma história, baseando-se no que traziam as figuras.

Como é possível verificar na figura, há um aluno próximo ao varal que, segundo a professora Ângela, após a contação da história, levantou e interagiu com o fato narrado pela professora²⁶.

Figura 21: Contação de história



Fonte: Foto enviada pela professora Ângela em 29/04/21.

Na Figura 21, a professora informou que estava contando a história da “Margarida Friorenta”, que não sentia frio de casaco, mas de solidão. Assim, ela aproveitou para se vestir a caráter, a fim de chamar a atenção dos alunos, procurando modificar sua fala de acordo com a personagem, pois, na sua opinião, não basta apenas pegar um livro, contar uma história nele abordada. Quando isso acontece, os alunos ficam “simplesmente virados para todos os lados, menos para a história”.

Ângela acreditava que, para chamar atenção dos alunos, numa contação de história, tinha que criar uma atmosfera e completou:

²⁶ Vale dizer que o aluno da imagem não é participante da pesquisa, mas entendemos que a inserção do registro se faz necessária para ilustrar as ações narradas pela docente.

Tu tem que mergulhar na imaginação, sabe? Tu tem que fazer todo um ambiente próprio para contação de história, teu tom de voz. Ali é como se fosse uma princesa contando a história e isso chama muito a atenção deles, né?! A gente não ir com roupa normal de professora, a gente está sempre inventando: um avental, uma tiara colorida... É tudo pra usar o que é a imaginação, né? A gente tem que usar a imaginação com eles! Ainda mais os nossos especiais! Se o normal, eles gostam, imagina os especiais, mais ainda, né? (ÂNGELA, 2021)

A professora Ângela ressaltou, ainda, que ama(va) fazer contação de história e que o objetivo da “Margarida Friorenta” era mostrar aos alunos que não vivemos sozinhos, sempre precisamos de alguém.

Na sequência, a conversa com a professora Cris traz uma abordagem sobre o desenvolvimento da linguagem e a importância da leitura e do conto para estimular a aprendizagem dos alunos.

4.3.4.5.1.2 Conversa com a professora Cris

Em contato com a professora Cris, fiz o mesmo comentário sobre o desenvolvimento da linguagem e da importância da leitura e do conto para estimular e potencializar a aprendizagem dos alunos, e questionei: Você tem algum momento de leitura ou contação de história em sala de aula?

A professora respondeu que, em sua aula, tinha contação de histórias, mas que não havia uma regra (dia, hora ou lugar para contação de histórias ou prática de leitura) e assim seguiu: “às vezes levava à biblioteca, algumas vezes contava na sala, outras vezes um professor se ‘candidatava’ e contava no refeitório. Não havia uma regularidade. Quanto à leitura, costumo fazer de modo individual, na mesa, com cada um... lendo rótulos, embalagens, formação de palavras a partir de sílabas...”. Essa foi a informação da professora Cris sobre o desenvolvimento do seu trabalho em sala de aula, no que diz respeito à leitura e contação de histórias.

De modo semelhante ao que foi feito com as docentes, procurei seguir em contato com famílias das crianças, valendo-me dos contatos disponíveis. Na seção seguinte, apresentam-se as informações recebidas.

4.3.4.5.2 Informações obtidas com duas mães e um pai dos estudantes

Ainda no primeiro semestre de 2021, fiz, então, novo contato com os pais dos alunos (participantes da pesquisa)²⁷ para obter mais informações sobre seus filhos nesse período de pandemia, aproveitando para fazer um complemento dos questionamentos (Apêndice C) sobre como foi o primeiro balbúcio, quando começaram a falar, se a fala era inteligível etc. O Quadro 7 traz uma síntese das informações obtidas.

Quadro 7: Síntese dos dados obtidos em 2021 em conversa com familiares dos alunos

Origem das informações	Síntese dos relatos
Vitória (Mãe da Sofia) por Telefone e WhatsApp.	Desenvolvimento da Sofia, quando criança; Transferência de escola; Dificuldade em acompanhar o estudo remoto; Contratação de uma professora particular para ajudar nas tarefas da escola.
Flávia (Mãe da Mel) em conversa por WhatsApp.	Desenvolvimento da Mel, desde o primeiro balbúcio; Transferência da Mel para outra escola especial de um outro município.
Alex via Telefone e WhatsApp.	Desenvolvimento do Vinícius desde criança; Transferência de escola; Recebia atividades semanais para trabalhar em casa; Aula presencial com psicopedagoga uma vez por semana.

Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados registrados no Quadro 7, como é possível verificar, são informações de duas mães e um pai, pois, mesmo com todas as tentativas, não consegui conversar com a mãe do Anjo desde o início da pandemia. Seguem, assim, as informações oferecidas pelas mães Vitória, Flávia e pelo pai Alex, manifestando-se sobre o desenvolvimento dos filhos e como estão

²⁷ Considerando esse contato, no primeiro semestre de 2021, os alunos participantes da pesquisa não estavam mais na escola. O motivo alegado pelos pais é de que seus filhos não estavam conseguindo acompanhar as aulas remotas por não dominarem os recursos. Alguns passaram a frequentar outra escola. Sofia estava com reforço em casa. Vinícius estava em uma escola pública municipal, em outro município e seguia na aula presencial com a psicopedagoga. Mel estava em uma escola “normal”. Por que “normal” entre aspas? Segundo a mãe, iria ingressar em uma escola especial em outro município no segundo semestre de 2021.

conseguindo se familiarizar com a aprendizagem de forma remota, nesse momento de pandemia de COVID-19.

4.3.4.5.2.1 Conversa com Vitória

Foi possível conversar com a mãe da Sofia, a qual, de prontidão, nos informou sobre o desenvolvimento da filha, descrevendo: “A Sofia se desenvolveu muito rápido, a Sofia não foi aquela criança molenga, caminhou muito rápido, assim! Um aninho já estava caminhando. Ela não era mole [...]. Ela fez o tempo de fisioterapia na APAE, fez a fono e daí eles me aconselharam a botar ela numa escolinha e daí eu botei ela já numa escolinha regular onde ficou até o quinto ano”.

A mãe informou que, quando a filha foi para a escola, aos 3 anos, já não usava mais fralda e que a primeira palavra da filha foi “Tatá”, entendida pela família como referência ao pai, por ficar mais tempo com ele. Afirmou que a família sempre se dedicou bastante à menina, com o intuito de levá-la a aprender a se expressar, e, aos poucos, conseguiam progressos. A mãe explicou que, quando ela apontava para algo, falando apenas “dá-dá”, insistiam até que ela falasse o nome do que desejava, mesmo que de forma ininteligível, por acreditar que, agindo dessa forma, ajudariam a Sofia a desenvolver sua linguagem falada.

No que diz respeito à leitura ou contação de história, Vitória falou que não tinha um ambiente letrado em casa, pelo fato de trabalhar durante o dia, mas, quando podia, ou a Sofia solicitava, estava sempre pronta a ajudá-la. A mãe informou que transferiu a filha de escola, mas, devido à pandemia, as aulas estavam sendo de forma remota, e a Sofia não conseguia acompanhar as atividades, por ficar muito tempo sozinha em casa. Assim, ficava sem apoio para prosseguir. A mãe retirava as tarefas na escola e conseguia trabalhar com ela em casa, quando tinha condições para isso. Acreditando que a filha estava sendo prejudicada com a situação, contratou uma professora particular para acompanhá-la uma hora por dia. Esse apoio, segundo Vitória, estava sendo muito bom. A Figura 22 mostra Sofia realizando uma atividade acompanhada pela professora particular mencionada.

Figura 22: Sofia em atividade de reconhecimento de letras



Fonte: Foto enviada pela mãe de Sofia em 26/03/21.

Sofia parecia concentrada na tarefa de reconhecer as letras e números. Segundo Vitória, a Sofia já estava conhecendo os sons das letras e, por conseguinte, “quase” lendo.

4.3.4.5.2.2 Conversa com Flávia

Flávia foi bem objetiva nas suas colocações sobre o desenvolvimento da filha. Ela informou que a Mel nasceu de parto normal e que a família ficou sabendo que a menina tinha a Síndrome de Down somente após o nascimento dela. Descreveu que a primeira palavra pronunciada pela filha foi “tatá”, nome carinhoso dado à outra filha, e que a menina caminhou quando tinha um ano e quatro meses.

Ressalto que Flávia deixou de mencionar sobre a aprendizagem da sua filha. Assim, não obtivemos informações sobre prática de leitura em casa. Informou, apenas, que a Mel evadiu da escola, mas estava matriculada em uma escola municipal regular onde as aulas estavam sendo presenciais. Falou também que Mel iria para uma escola especial localizada em outro município e assim explicou: “Ela teve que ser matriculada em um colégio do município pra depois conseguir uma vaga lá”. Esse “lá” a que a Flávia se referia era a escola especial onde a Mel iria estudar a partir do segundo semestre de 2021.

4.3.4.5.2.3 Conversa com o Alex

O contato com o pai do Vinícius foi, primeiramente, por telefone e, em meio à conversa solicitei a ele informações sobre o desenvolvimento do Vinícius. Combinamos que eu conduziria as perguntas via WhatsApp e ele encaminharia as respostas pela mesma ferramenta.

Alex começou dizendo que a família só ficou sabendo que o Vinícius era uma criança com SD quando este nasceu e que, durante a gestação, todos os exames foram normais, sem nenhuma alteração. Informou que o filho frequenta a fono desde bebê e que balbuciou quando tinha mais ou menos um ano e meio e que as primeiras palavras foram “papa”, para “papai” e “aga”, para “água”. Aos dois anos de idade pronunciou “papai”.

Alex não fez referência à aprendizagem do Vinícius em época de pandemia. Também não mencionou sobre contação de histórias ou prática de leitura em casa. Falou somente que o Vinícius estava frequentando uma escola pública municipal, localizada em outro município vizinho, que recebia atividades semanais para trabalhar em casa, e que uma vez por semana tinha aula presencial com a psicopedagoga.

Após os últimos contatos, trago, no capítulo que segue, algumas discussões sobre minhas impressões a partir das falas dos participantes e, na medida do possível, dialogo com os autores que fundamentam as reflexões.

5 DISCUSSÃO SOBRE OS DADOS

Após a apresentação dos registros das aulas observadas durante o ano de 2018 e de eventos ao longo de 2019, 2020 e 2021, em que detalhei diálogos possibilitados pelas conversas com diretor, professoras, familiares e estudantes, darei início às discussões sobre os dados obtidos no decorrer da pesquisa.

Com o apoio da base teórica que traz reflexões sobre especificidades da Síndrome de Down, a pesquisa foi desenvolvida sob o olhar da linguística Aplicada, apontando evidências da linguagem de crianças e adolescentes com SD e o que entendemos²⁸ como despotencialização ou potencialização do desenvolvimento.

Como já foi anunciado, entre os estudos que temos empreendido em nosso grupo de pesquisas, há os trabalhos de Haag (2015), que fala sobre a Zona de despotencialização de Desenvolvimento (ZdD), Bandeira (2020), destacando a Zona de Potencialização do Desenvolvimento (ZPD), “como outro lado do conceito de Haag (2105)”, e Santos (2016), com investigações sobre a linguagem de crianças com Síndrome de Down.

Com efeito, nesta seção, reportando-me aos conceitos de Zona de despotencialização de Desenvolvimento (HAAG, 2015) e Zona de Potencialização do Desenvolvimento (BANDEIRA, 2020), incluindo outros estudiosos que contribuíram com reflexões sobre a temática desta tese, passei a refletir sobre a (des)potencialização, com base nos dados obtidos, para, conforme nosso objetivo geral, conhecer e compreender o contexto de aprendizagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down em uma escola especial, identificando evidências de (des)potencialização do desenvolvimento (HAAG (2015, 2017); BANDEIRA, 2020) desses estudantes.

Para chegar ao objetivo geral da pesquisa, a partir das entrevistas, observações de aulas e demais interações, mesmo durante a pandemia do coronavírus, buscamos:

²⁸ Na discussão sobre os dados, em algumas ocasiões, os verbos são conjugados em primeira pessoa do plural, como forma de interagir com as ideias das pessoas com quem estou em diálogo.

- a) refletir sobre falas e ações dos profissionais da escola, destacando como se verifica a (des)potencialização do desenvolvimento
- b) com base nas entrevistas e demais relatos de familiares e adolescentes, explicitar evidências de (des)potencialização do desenvolvimento;
- c) após identificar práticas e discursos de (des)potencialização do desenvolvimento, apontar as possibilidades de potencialização das diversas habilidades das crianças e adolescentes com SD identificadas por meio da realização desta tese.

A análise se deu baseada nos dados sobre (des)potencialização, correspondentes às aulas observadas durante o ano de 2018, seguidas de observações sobre as políticas escolares e os eventos internos e externos à escola. Em seguida, direcionamos o olhar voltado para as falas do diretor e das professoras, assim como dos estudantes e dos seus pais. Os dados serão discutidos nas seções que seguem.

5.1 (Des)potencialização nos dados gerados por meio de observações, políticas escolares, eventos internos e externos à escola

Os momentos de observações foram bem produtivos, pois pude perceber que os alunos interagiam uns com os outros e com as professoras, as quais procuravam estimulá-los a participarem das atividades. Porém, alguns alunos não correspondiam aos estímulos, como era o caso do Anjo, mas os professores estavam sempre por perto, tentando incitá-lo, como se quisessem conduzi-lo ao aprendizado, dando oportunidade para desenvolver o seu potencial. Essa atitude dos professores, em estimular os alunos a participarem das atividades e interagirem com os colegas, intensificava a potencialização dos estudantes.

Contudo, no que diz respeito à sala de aula, alguns aspectos assinalaram a despotencialização, quando, em alguns momentos, os alunos ficavam desenvolvendo brincadeiras aleatórias sem um comando que os levasse “a tentar, a buscar, a descobrir, a saber que são capazes” (RANGEL, 2005, p. 172). A partir do momento em que se tomarem esses verbos indicados por Rangel (2005), enfatiza-se um processo de potencialização do desenvolvimento (BANDEIRA, 2020), como desejamos.

Considerando o que foi proposto no dia 03/12/2018, com a colagem de papel, enfeitando uma árvore de Natal e o reconhecimento de animais por meio de um tapete musical, quando a professora comentou com os alunos o motivo da atividade, facilitando a interação

desses com o conhecimento do conteúdo abordado, para depois dar início à tarefa, podemos entender como uma evidência de potencialização. Essa percepção se justifica pelo fato de a professora promover diferentes atividades, que envolviam recorte, colagem, identificação de animais, procurando informar aos alunos por que razão estavam realizando tais tarefas. Além disso, ficava acompanhando a atividade, conversando com os estudantes sobre o que estavam fazendo e estimulando-os a se envolverem de forma lúdica com o tapete musical. Embora a atividade não fosse uma proposta criativa, houve interação entre professora e estudantes, o estímulo ao uso das habilidades de recorte, colagem e o acompanhamento mais próximo da docente, perguntando e estimulando seus alunos, ou seja, ela mantinha contato o tempo todo, oferecendo mais oportunidades de conversa e ações.

No dia 04/12/2018, houve a entrega de uma folha de papel para os alunos desenharem o que quisessem. Comparando ao que foi feito no dia anterior, podemos considerar que, nesta atividade, uma orientação ou conversa mais específica sobre o que e para que os alunos fariam seu desenho, direcionaria a tarefa para o alcance do objetivo. Não estava claro, portanto, o objetivo de tal desenho. Assim, cada um ia cumprindo a tarefa a seu tempo e a seu modo. A professora questionava o que estava sendo desenhado e promovia um diálogo sobre o desenho. De um lado, sem direcionamento, parece que temos a despotencialização de uma tarefa que poderia ter outros resultados, se deixasse claro o que era esperado dos alunos. De outro, para compreender o que estava sendo registrado, a professora estimulava um diálogo e questionava sobre os desenhos.

Nesta situação, consideramos necessário alertar para uma falha no planejamento da atividade, uma vez que, pelas nossas experiências e pelo que temos verificado em diversos estudos, um esclarecimento inicial sobre a finalidade da tarefa e o que se espera com elas pode contribuir não só para a sua realização como também para um melhor resultado. Sob essa perspectiva, concordamos com Haag (2015, p. 65), quando assim diz: “é necessário dar atenção ao planejamento da qualidade dessas interações, no sentido de favorecer ao máximo o aproveitamento dessas situações”. Isso tende a otimizar a aprendizagem dos alunos com SD, os quais, desde cedo, devem receber atenção para responder aos estímulos e desenvolver suas habilidades de linguagem e demais áreas do conhecimento, potencializando-as.

Sob essa perspectiva, como diz Rangel (2005), “é necessário que o professor esteja consciente das potencialidades de seu aluno com Down para que possa adequar seu fazer pedagógico [...]”. Assim, com um bom planejamento, há condições de levar o aluno a

desenvolver suas capacidades intelectuais e, como alude Lima (2016, p. 137), “pensar com seus próprios pensamentos”. A sala de aula é local de aprendizagem assegurado por estímulos e com planejamento antes da realização de qualquer tarefa. Não se faz algo partindo do nada, mas de alguma coisa que já nos foi mencionada anteriormente e que faça sentido para quem faz parte desse contexto.

No dia 10/12/2018, a observação seria na sala da professora Cris, e o foco da pesquisa estaria sobre os alunos Vinícius e Anjo. Mas, por motivo da ausência da professora, os alunos foram reunidos na sala de TV para assistirem ao filme “zootopia” que tratava de preconceito racial e social e aspectos relacionados a gênero. Como já foi comentado, os alunos ficaram deitados no chão, sentados em cadeiras, brincando, dormindo, menos assistindo TV. Não houve estímulo ou interação que motivasse ou garantisse a potencialização da aprendizagem dos alunos, levando-os, por exemplo, a um debate ou comentário sobre o que estavam assistindo. Tendo em vista o tópico abordado, poderia ter sido feita uma conversa com os alunos, discutindo sobre a importância do respeito às diferenças, conscientizando-os de que as nossas diferenças é que nos completam. Penso que isso poderia ter acontecido, a fim de que os alunos pudessem refletir e compreender como se pode desconstruir o preconceito, não reproduzi-lo.

De forma diferente do que se verificou no dia 10/12, no desenvolvimento do projeto “Semeando e reciclando aprendizagens”, além de a escola trabalhar o plantio, reservava-se um momento de exploração dos rótulos das embalagens como forma de envolver os alunos no contexto da leitura e da escrita, permitindo-lhes que aprofundassem seus conhecimentos, como afirmaram as professoras. Em observação, percebi que eles interagiam bastante e, por meio da imagem que as embalagens traziam, faziam a leitura e, conseqüentemente, eram levados a escrever. Essas são, em nosso entendimento, evidências de potencialização do desenvolvimento que estimulam a aprendizagem.

Ademais, face à observação, percebi que os alunos gostavam mais do que dizia respeito à tecnologia, pois, quando sabiam que estava disponível um filme ou algo nos computadores, ficavam bem empolgados. Não há dúvidas de que os recursos tecnológicos são aliados na estimulação de crianças com a Síndrome de Down. Por meio de tais recursos, a educação pode tornar-se mais acessível a essas pessoas, estimulando-as à linguagem com jogos educativos que também promovem aprendizagem.

E, em se tratando dos recursos tecnológicos, chegamos a uma fase em que tais recursos começaram a ser mais presentes em nossas vidas, por serem considerados campos de interação

a distância, devido às medidas de distanciamento social nesse momento de pandemia do Coronavírus.

Embora de forma breve, observei que a escola estava buscando, por meio dos diversos projetos, conscientizar os pais de que poderiam realizar atividades e continuar com práticas educacionais em busca de aprendizagens que tornassem seus filhos pessoas autônomas, independentes, aprendendo, mesmo a distância.

Baseada no domínio das políticas escolares voltadas à Educação Especial no Brasil, abordado no artigo 3º da Resolução CNE/CEB 02/2001, que garante a educação escolar e promove o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001), procurei averiguar como é trabalhada a política da escola, dando prioridade aos comprometimentos com relação à despotencialização ou potencialização do desenvolvimento da linguagem das crianças e adolescentes com Síndrome de Down.

A escola, como já mencionado, foi criada pelo Decreto Nº 13.893, publicado no Diário Oficial de 11/07/1962, e autorizada a funcionar pela Portaria Nº 4065, publicada no Diário Oficial de 13/05/1985, com base no Parecer Nº 286/82 e 999/84 do Conselho Estadual de Educação.

Com relação os dados da escola, o diretor explicou que o ingresso dos alunos à escola se dava partir de avaliação com os pais e o aluno, mas que não era realizada pela escola, mas pela Coordenadoria Regional de Educação - CRE e a aprovação seria determinada pelo laudo médico, o qual atestasse a DI do aluno, por meio de diagnóstico emitido por um Neurologista ou Psiquiatra, o que, segundo Mazzotta (2005), amparado pela Portaria Interministerial nº 186, de 10 /03/1978, desde então, é uma exigência dos Ministérios da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social.

Aliceçarda nos projetos da escola, dentre eles o "Conecta", a ação dos professores e alunos montava um cenário de conquistas do percurso da escolarização, promovendo interação entre pais e escola, assim como a participação assídua dos alunos em todas as atividades que lhes eram indicadas. Esse foco parece evidenciar o olhar sobre a potencialização na aprendizagem dos alunos. Como afirma Bandeira (2020), esse olhar e essa prática seguem o caminho contrário dos discursos e ações que, segundo Haag (2015, 2017), se evidenciam a partir de enunciados que despotencializam os estudantes diante de suas habilidades.

A despotencialização, segundo Bandeira (2020), “é estabelecida a partir do momento que a identificação/classificação do aluno em uma categoria passa a limitar as ações docentes, quando deveriam intensificá-las”. Neste caso, a pessoa que está com o estudante, seja profissional ou familiar, subestima, desqualifica ou desconsidera suas habilidades e capacidades para a realização de tarefas ou ações que deveriam ser de sua responsabilidade. É preciso buscar o contrário, ao invés de ressaltar em falas como “não é possível realizar”, “não aprende”, “tem dificuldade”, “é um problema”, “não sei o que fazer”, docentes e familiares, assim como mostrado pelo material exposto no “Conecta”, devem valorizar o que se é capaz, o que se faz e o que se aprende. As interações com os alunos devem ser potentes e potencializadoras, a fim de que eles se sintam estimulados a construir conhecimento e demonstrar a sua capacidade cognitiva.

Por outro lado, com relação ao número de alunos existentes na escola, com faixa etária de 6 a 60 anos, sendo a maioria entre os 30 anos, a SEDUC tinha exigido a desvinculação dos alunos com mais idade para dar lugar aos mais novos. O diretor manifestou concordância quanto a essa decisão, por acreditar que “a escola é um lugar de passagem; não é uma permanência eterna”. Disse que pretendia, no próximo plano de governo da nova gestão, criar uma associação de pais com cursos profissionalizantes, para, quando chegasse o momento do encerramento do vínculo, o aluno pudesse ser admitido pela associação. E garantiu: “a gente vem trabalhando isso. A gente tem reuniões seguidas com o nosso Conselho Escolar com a possibilidade da criação dessa associação”.

Nesta fala, o diretor parece assumir que os alunos são capazes de ingressar no mercado de trabalho com a parceria de uma associação que lhes dê apoio e reconhecimento como aprendentes favorecidos pelo espaço escolar. Sob essa perspectiva, sua fala e atitude em busca de oportunidades ratifica o foco na potencialização, pois considera as habilidades dos estudantes e busca outras parcerias para atender a essa frente.

Vale ressaltar, ainda, que, segundo uma das professoras, mesmo a escola apresentando o Projeto Político Pedagógico a ser cumprido em sala de aula, o planejamento ficava a critério do professor, pois cada um conhecia a necessidade da sua clientela, do que precisava para melhor desenvolver a linguagem, ou seja, dos assuntos ou atividades escolhidas para serem

trabalhadas de maneira agradável com todos do grupo-classe²⁹. Melhor conhecendo seus alunos, mais facilidade os professores teriam para potencializar suas capacidades. Isso vai ao encontro do que trazem os autores Rangel (2005), Farias (2013), Lima (2016) e Jacome (2016), quando chamam atenção para o uso contínuo de estímulos e incentivos por meio de práticas pedagógicas adequadas que fortaleçam o ambiente educacional do aluno.

Tendo em vista esse espaço educacional, recupero aqui a Declaração de Salamanca (1994, p. 5), ao afirmar que “há necessidade de que os governos desenvolvam projetos garantindo que, no contexto de uma mudança sistêmica, haja programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, que incluam a provisão de Educação Especial dentro das escolas inclusivas”.

Se o §1º do Art. 58, do Cap. V, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), assegura que, “quando necessário” seriam oferecidos “serviços de apoio especializado na escola regular” para atender as necessidades dos alunos da educação especial, por que a educação não é inclusiva sem o descompasso da exclusão?

Atribuo a esse “descompasso da exclusão”, uma forma de confrontar o ingresso do aluno com deficiência na escola regular, esclarecendo o fato de que, na teoria, ponderadamente, existe inclusão, mas, na prática, a exclusão atravessa as oportunidades que deveriam ser alcançadas em sala de aula. Fazendo alusão a esse fato, valho-me do que dizem Dutra *et al.* (2008, p. 6) em relação à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando afirmam que:

A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, sob formas distintas, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e interação, que pressupõem a seleção, naturalizando o fracasso escolar.

Sob a perspectiva dos autores, o acesso dos alunos com deficiência à escola nada mais é do que uma perspectiva equivocada de “inclusão”, pois continua imperando a crença de que eles não são capazes ou que são limitados na realização de alguma tarefa, considerados fora dos modelos que a escola constitui, na direção contrária do processo de democratização escolar.

²⁹ A expressão grupo-classe é denominada por Lima (2016) como um conjunto de alunos e a figura do professor ao mesmo tempo.

Verificamos, por meio dessa crença, marcas de despotencialização do desenvolvimento, como apontadas por Haag (2015), quando registra, por exemplo, o seguintes termos utilizados por professores: “dificuldade de aprendizagem, problemas com atividades de leitura e escrita.”. Tomar essas crenças para ressaltar o que se entende como incompetência das pessoas com deficiência (e aqui acentuo a SD), é despotencializar suas habilidades. Elas precisam ser aceitas e incluídas no meio escolar com direito a aprender sem exclusão, sendo respeitadas as suas particularidades e reconhecidas como pessoas capazes de instruir-se e interagir no meio social.

Por este caminho, verificamos a potencialização, corroborando com Bandeira (2020), quando defende a “Zona de Potencialização do Desenvolvimento”, a qual afirma ser estabelecida com os mediadores, responsáveis pela aprendizagem do discente, como professoras regentes, pais, profissionais clínicos e outros, a partir de um conjunto de ações que visam a potencializar a aprendizagem do aluno.

Por esse ângulo, ajuízo que receber alunos com deficiência não é apenas abrir as portas da escola para que estes entrem e se acomodem, mas procurar meios que possam atender aos alunos, o que, em outras palavras, assevera o parágrafo 3º da Lei 9.394/96³⁰.

Fundamentada no objetivo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, que é “oferecer um ensino de qualidade que seja capaz de oportunizar o desenvolvimento global do aluno, e que se baseia na democracia, participação, respeito, singularidade, autonomia e construção”, percebi que há várias políticas e instituições que visam proteger as pessoas com deficiência. Esse é um avanço importante para que essas pessoas, incluindo as com SD, possam ter acesso a uma educação de qualidade. É necessário, contudo, evitar que essa proteção não se transforme em despotencialização, pois, muitas vezes, por trás do ato de proteger está o descrédito de que os alunos não são capazes de acompanhar os ensinamentos em sala de aula.

Observei, ainda, que há fomento de novas possibilidades de aprendizagem, e a escola promove tais momentos de aprendizagem por meio de eventos internos e/ou externos à escola

³⁰ O Parágrafo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), Art. 58, do Cap. V, entende por Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Interessando-se em saber mais sobre o assunto, consulte: LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 2. ed. Cap. V- Da Educação Especial- Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

o que tende a potencializar o conhecimento dos alunos sobre o mundo e, quem sabe, “construir novas formas de comunicação a partir da sua linguagem própria para que seja entendida por outros interlocutores” (LIMA, 2016). Essa construção é fundamental para o desenvolvimento da linguagem dos alunos e para sua constituição como sujeito que se comunica e é compreendido por quem o escuta, pois, como elucida Vilaseca (2004, apud HAAG, 2015, p. 67), “é possível otimizar o desenvolvimento de capacidades de linguagem e de comunicação de crianças com SD”, e esse desenvolvimento pode vir a potencializar suas capacidades intelectuais.

Pode-se dizer que há indícios de potencialização do desenvolvimento da linguagem e demais habilidades dos alunos relacionadas às atividades que vislumbravam os eventos da escola, quando os professores exploravam diversas habilidades em sala de aula, voltadas para pinturas, colagem de figuras, meio ambiente, reciclagem, culinária e Tecnologias Assistivas Computacionais, com direcionamentos que orientavam a realização das tarefas. Todos estavam envolvidos, e as professoras aproximavam-se mais dos alunos, levando-os a constantes trocas do saber de forma coletiva e individual.

Dessa forma, o processo de aprendizagem e ensino que era construído em sala de aula, com estímulos e tarefas diversas, era uma forma de proporcionar uma melhor educação para as crianças e adolescentes com Síndrome de Down, possibilitando a descoberta de suas potencialidades por meio de estímulos e práticas pedagógicas adequadas. Seriam possibilidades que o docente encontraria para potencializar a aprendizagem e o desenvolvimento da linguagem de seus alunos.

Em relação aos eventos externos à escola, tive o privilégio de participar de um passeio à Porto Alegre, com a finalidade de levar os alunos à “Mostra Sesi@Ciência”. No passeio, percebi a alegria dos alunos; todos curiosos para visitar os stands e fazer descobertas. Muitas exposições foram novidades para eles.

Pela natureza do evento, a experiência poderia ter sido mais explorada na aula seguinte. Houve apenas o questionamento “você gostou do passeio?”. Isso evidencia uma ação de despotencialização, porque, com base em Haag (2015), há uma limitação ao aluno, uma vez que, restringindo maiores interações e debates sobre o passeio, subestima a capacidade de o aluno desenvolver suas habilidades de expressão e interpretação sobre algo novo.

Trazendo para esta reflexão os momentos de minhas observações, destaco que percebi como os alunos sentiam prazer em participar de atividades dessa forma, ou seja, de passeios

que proporcionavam a eles algo novo. Acredito ser uma aprendizagem necessária ao amadurecimento psicológico, social e intelectual desses alunos e, conseqüentemente, uma forma de potencializar a aprendizagem destes, “embora em ritmo lento”, como afirma Pueschel (2005), mas com o empenho do professor em ativá-lo à discussão daquilo que eles contemplaram nos eventos externos à escola, ou mesmo em atividades internas do dia a dia, a aprendizagem ocorre, de fato.

O “ritmo lento” apontado por Pueschel (2005) também pode se relacionar ao tempo para se adaptarem ao convívio escolar. Cada pessoa traz consigo a sua singularidade, e os alunos com deficiência (aqui mais uma vez eu me remeto à SD) não são diferentes. Contudo, por meio de comunicações diárias, interação com família, escola, professores, colegas de sala de aula, dentre outras pessoas que fazem parte do seu mundo diário, terão possibilidades para potencialização do desenvolvimento, mas tudo isso depende do ambiente em que vivem e da história de vida de cada uma.

Nesse pressuposto e como um acurado registro das informações obtidas sobre os dados gerados, na seção que segue, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas com os participantes da pesquisa, trazendo reflexões sobre o lugar que a potencialização ou despotencialização ocupa nas falas dos participantes da pesquisa.

5.2 (Des)potencialização nas falas do diretor e das docentes

Nesta seção, cito algumas reflexões com base nas falas de nossos participantes. Estas remetem a algumas concepções sobre o desenvolvimento dos estudantes, o papel da escola, da família e discussões que evidenciam o processo de escolarização e as formas de potencializar ou despotencializar o desenvolvimento da linguagem das crianças e adolescentes em foco.

Começo fazendo alguns destaques da fala do diretor Gustavo, em especial quando fez menção ao trabalho das APAES, que contava com equipe multidisciplinar. De acordo com a Federação Nacional das APAES (APAE BRASIL)³¹, a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) nasceu em 1954, no Rio de Janeiro, em que, caracterizada por ser uma

³¹ Informações em <https://www.apae.com.br>

organização social, tem como objetivo principal dedicar-se integralmente às pessoas com deficiência intelectual e múltipla.

Busquei informações sobre as APAES do Rio Grande do Sul³², as quais contam com uma forte rede de assistência destacada nas demais unidades em todo Brasil e que, atualmente, operam em 205 municípios gaúchos coordenadas por 22 conselhos regionais.

Mais adiante, Gustavo chamou atenção para o fato de que a escola realiza um trabalho de escolarização, ao invés de alfabetização, quando afirmou que “O tempo do aluno nosso é diferente. O tempo de aprendizagem, de assimilação, de apropriação, de conquista, de autonomia, de independência, todo ele é diferente”.

Entendemos que, por meio desta fala, o diretor valoriza a presença dos alunos na escola para terem oportunidades de serem alfabetizados e desenvolverem suas potencialidades no que se refere à linguagem oral e escrita, sem que se determine um momento específico, pois é preciso considerar os progressos individuais.

No momento em que Gustavo (na citação da seção 4.2.1) comentou que a escola não tem turmas específicas para atender alunos com SD, mas que, “Se é uma educação para todos, não tem por que um grupo diferente numa sala, outro grupo diferente em outra sala”, mostrou sua visão de que as diferenças entre alunos contribuem para a aprendizagem. Podemos considerar que o diretor quis dizer que o fato de os alunos permanecerem integrados em uma mesma sala de aula, o que denominou como “mistura”, uma vez que os alunos com deficiência também trazem saberes diversos, é um processo de aprender com a diversidade, o que parece evidenciar a potencialização. Isso quer dizer que nesta escola e nas escolas inclusivas as diferenças devem se fazer presentes e contribuir para o ensino e aprendizado, que corresponda às necessidades de todos os alunos.

Na nossa sociedade, muitos ainda acreditam na incapacidade de aprender desses estudantes, despotencializando suas habilidades, sem perceber que o apoio de profissionais adequados e a base firme da família são andaimes para potencializar essas crianças e adolescentes de um modo geral.

³² Informações em <https://www.apaesrs.org.br>

No tocante à fala das professoras, começo chamando atenção de que fazem menção ao acompanhamento da família, o primeiro porto seguro em todos os momentos da vida de cada ser humano.

A professora Ângela falou de casos de alunos que só foram autorizados a ingressar na escola, com intervenção do poder público, pois a criança “não comia com colheres, e sim com a mão; não usa utensílios, como é que posso dizer, de comer com garfo e faca, né?! Não tinha o hábito de ir ao banheiro [...]”. As características físicas ou de saúde como de audição, visão, hipotonia, entre outras, influenciam o desenvolvimento em geral e o comportamento.

Uma criança com hipotonia, por exemplo, pode apresentar dificuldade para se alimentar, de ir ao banheiro sozinha, entre outras atividades motoras, pois, de acordo com Gusman e Torre (2003, p. 176), “a hipotonia interfere nas aquisições do desenvolvimento motor da criança, nas habilidades, nas suas interações com o ambiente, retarda ou bloqueia sua exploração, diminuindo ou produzindo déficits de sensações e vivências, dificultando o desenvolvimento cognitivo”. Assim, eles precisam ser assistidos por quem os rodeia.

Em se tratando dos projetos desenvolvidos pela escola, Ângela deixou claro que facilitam seu trabalho em sala de aula, porque auxiliam no processo de aprendizagem dos alunos, potencializando-os, uma vez que lhes permite ampliar suas capacidades de compreender e agir diante de alguns obstáculos no desenvolvimento da linguagem, em seu processo de ensino. Não se pode ignorar que, para isso, há necessidade de melhor interação para facilitar a aprendizagem, independentemente de qualquer deficiência.

Durante a conversa com a professora Cris, quando se referia a seu aluno Anjo, mostrou-se preocupada e com dúvidas sobre o menino, que, aos 13 anos, não falava e não interagia com os colegas, mas, como afirmam Tunes e Piantino (2013, p. xii), “Há muitos tipos de diferenças entre nós. Se fôssemos enumerá-las, escreveríamos um compêndio, sabe-se lá de quantas centenas de páginas”.

Em nosso contexto de estudo, “diferença não é deficiência”. Se empregamos o termo “deficiência” a uma pessoa, estamos querendo dizer que ela tem carência de algo. Essa é uma questão que norteia a zona de despotencialização do desenvolvimento, citada por Haag (2015), pois, quando restringimos as interações nas práticas da linguagem, com pessoas com diagnóstico de deficiência intelectual, pelo fato de seus comprometimentos cognitivos, estamos despotencializando suas capacidades de desenvolver a aprendizagem, subestimando suas diferenças, como se fosse uma cultura do desconhecimento do outro.

A diversidade humana sempre existiu em meio a entraves na convivência entre os diferentes. Hoje, mesmo numa sociedade democrática com interação e integração na diversidade, não é diferente, pois a discriminação e o preconceito ainda são muito arraigados em relação às pessoas com deficiência. Parece que a sociedade ainda não está preparada para aceitar e respeitar as diferenças.

Ainda de acordo com Tunes e Piantino (2013, p. xi):

De modo geral, a sociedade não está preparada para aceitar as diferenças. As regras sociais, comumente ditadas pela classe dominante, traçam um perfil do homem normal junto à expectativa de que todos devem ajustar-se a ele. Aqueles que escapam de algum modo ou em algum grau desse perfil veem-se, então, como alvo de preconceitos e discriminações. É o caso das chamadas minorias, que, muitas vezes, compõem-se de uma parcela considerável da população.

Uma vez que os veículos de comunicação ditam padrões em todos os aspectos, a discriminação está presente em nossa sociedade atingindo negros, pobres, pessoas sem escolaridade e observam as diferenças de forma errônea, sem perceber que vivemos em um mundo assinalado pelas diferenças. Podemos dizer, então, que viver em uma sociedade miscigenada é ser diferente, não deficiente.

Tunes e Piantino (2013, p. xiii) dizem que, em outras situações, o uso do termo “deficiência” torna-se ambíguo:

Quando afirmamos que uma pessoa é deficiente mental, o que estamos, de fato, dizendo? Se, para nós, inteligência for puramente uma questão de quantidade, então, estamos querendo referir-nos ao fato de a pessoa *ter menos inteligência* que o padrão esperado. Mas, se acreditarmos que inteligência está ligada a alguma coisa que se define por sua qualidade, então, dizer que alguém é deficiente mental é o mesmo que admitir que ela não tem inteligência.

No caso do aluno *Anjo*, uma vez que apresenta problemas de fala, traz uma deficiência que pode ser de natureza fonológica, o que poderemos analisar nas observações futuras, mas previamente compreendo que seja uma questão de quantidade, em que apresenta menos inteligência que o necessário para desenvolver a linguagem, não significando incapacidade para aprender e desenvolver atividades que lhes sejam conduzidas.

Quando a professora Cris também abordou o papel dos pais em relação às crianças com SD, ao afirmar que “Há alguns que são muito infantilizados em função do tratamento dado pelos pais”, não podemos negar que muitos se sentem inseguros, aflitos, ficam desesperados e, às vezes, demoram muito para se adaptarem à situação, ou seja, demoram para vencer suas

inibições. Outros, por sua vez, acreditam que superproteger os filhos é necessário, uma vez que eles estão sempre precisando de apoio.

O uso do adjetivo “infantilizados” na fala da professora, traz uma conotação de proteção, mas amparar um filho por acreditar que ele não desenvolve sua inteligência, é colocá-lo na zona de despotencialização do desenvolvimento.

É preciso haver um movimento contrário, uma vez que os pais, como aduz Muniz (2008, p. 23), “são fundamentais no que se refere ao crescimento e desenvolvimento dos seus filhos. Podem ser considerados como peça essencial e principal neste processo”. Nesse caso, é oportuno considerar o que Bandeira (2020) denomina como Zona de Potencialização do Desenvolvimento, pois o fato de uma pessoa ser diagnosticada com deficiência intelectual não significa fracasso e insucesso, se houver outras referências para tal verificação. Nesse pressuposto, tanto família, quanto escola e sociedade devem promover aprendizagem vinculada às atividades de linguagem que colaborem para a retomada das práticas pedagógicas sem barreiras direcionadas à DI normalmente voltadas para o contexto da SD.

Borges e Diples (2011, p. 99) também ressaltam a importância da família, afirmando que:

A reação e posicionamento da família frente à síndrome – repulsa, tristeza, aceitação, acolhimento etc. – podem estabelecer ganhos ou prejuízos no desenvolvimento social da criança. Isso se explica, se considerarmos a família como primeira forma de sociedade que a criança participa, entendendo-a também como primeiro grupo social capaz de promover o principal processo educativo que envolve esta mesma criança: a relação ensino-aprendizagem, por intermédio dos contatos e trocas, constantemente executados ao longo do desenvolvimento da infância.

Vemos com isso que, quando a criança cresce em um ambiente harmonioso e seguro, com participação em algumas decisões da família, ela se sentirá mais preparada para enfrentar o mundo externo. O primeiro mundo em que a criança passa a frequentar, após o seu lar, é a escola (MUNIZ, 2008, p. 23).

Esse mundo escolar é desconhecido para a criança no primeiro momento, mas, se ela for estimulada a explorar esse mundo, terá facilidade para lidar com o novo. Sendo assim, as relações afetuosas entre pais e filhos proporcionam um ambiente seguro, pois a partir daí a criança se sentirá preparada para enfrentar o diferente: o mundo escolar.

Dessa forma, sabendo que o processo educativo de uma criança ou adolescente com SD não é de responsabilidade apenas do professor e que a participação dos pais é fundamental para que o aluno obtenha seu pleno desenvolvimento, a próxima seção traz uma breve análise

da conversa com os estudantes com SD e seus pais, registrando de que forma indicam o que assumimos como potencialização ou despotencialização do desenvolvimento por meio de suas falas.

5.3 (Des)potencialização nas falas dos estudantes e seus pais

Nesta seção, serão apresentados alguns momentos das conversas com os estudantes e seus pais, para, da mesma forma que, nas seções anteriores, identificar aspectos de (des)potencialização em suas falas.

Quanto aos pais, uns davam certa proteção aos filhos, como afirmou a professora Cris, “infantilizam os filhos”, acreditando que não eram capazes de crescer sozinhos, mesmo que quanto às expectativas de aprendizagem, acreditavam que seus filhos eram capazes de aprender. Diante desse panorama de proteção, a tendência é (sem ser percebido por quem acompanha as pessoas com SD) despotencializar a capacidade de aprendizagem dos filhos, porque alguns pais veem os filhos como verdadeiras crianças que precisam de segurança. O correto seria (ou é) acreditar que eles são capazes, o que solidifica e dá sentido ao processo de ensino e aprendizagem. Como destacam Dessen e Pereira-Silva (2002), essa atitude pode proporcionar à criança um ambiente de crescimento e desenvolvimento com tendência a potencializar suas aprendizagens.

Retomamos a fala da Sra. Perla (mãe do Anjo), que traz um grande desejo de que o filho aprenda, “nem qui seja o nome dele”. Nesse contexto, podemos dizer que Perla parece minimizar o alcance da aprendizagem do seu filho, quando usa a expressão “nem qui seja”. Nesse sentido, a potencialização do desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem escolar do aluno corre o risco de ser limitada. É como se a mãe tivesse dificuldades ‘de criar e apostar em algumas expectativas em relação ao futuro do filho’, como afirmam Lipp *et. al* (2010, p. 376), limitando a aprendizagem em “apenas” aprender escrever o próprio nome.

O Anjo, em palavras da professora Cris, não era oralizado, mas, segundo a mãe (Perla), ele interagia com a família. O fato de, como diz a professora, a criança não falar em sala de aula, é atribuído pela mãe à possibilidade de ter sofrido algum preconceito em uma determinada escola, pois percebeu que ele não gostava de frequentá-la, por chorar todas as vezes que tinha que ir à escola e recuar para não entrar em sala de aula. Tal fato pode ter contribuído para o

silêncio de Anjo, despotencializando sua capacidade de interação, um dos elementos que promove a potencialização da aprendizagem, como defendem Haag (2015) e Bandeira (2020).

Por outro lado, temos a fala de Flávia (mãe de Mel), que acredita muito na potencialidade da sua filha. Quando lhe é questionado sobre a aprendizagem da filha, ela responde, dizendo que o seu desejo é: “Que ela aprenda a ler e escrever”. Nessa colocação da mãe, há um crédito de potencialização. Para Flávia, sua filha é capaz de aprender e evoluir, uma vez que não espera que a filha aprenda apenas o nome, mas a ler e escrever. Ressaltando que a construção da aprendizagem da leitura e da escrita é individual e gradativo em que o aluno passa por etapas, até apropriar-se do código linguístico e dominá-lo. “É um processo de trocas entre o sujeito aprendente e o objeto a ser aprendido (RANGEL, 2005, p. 3).

Durante o momento de observação na turma da Mel, percebi que ela gostava de pinturas, quebra-cabeça, montagens, mas levava bastante tempo para concluir. Vale dizer também que Mel respondeu a meus questionamentos, como mostra um trecho do Excerto 2, no momento da entrevista, discutido na seção 4.3.2.1.1.

Mesmo respondendo de forma lacônica, a Mel gostava de interagir com as pessoas. Além disso, como afirma Horstmeier (2005, p. 259), “se as crianças forem capazes de responder perguntas, serão capazes de iniciar conversas. Enquanto não aprenderem a fazer isso, não serão verdadeiros interlocutores”. No caso da Mel, ela só precisa de apoio para desenvolver seu potencial. E esse apoio deve começar no berço familiar.

Com relação à expectativa de aprendizagem do Vinícius, retomo a fala do Sr. Alex, quando diz: “a expectativa é grande... que ele aprenda a ler, a escrever e tudo [...] Ele **entenda** o que esteja lendo”. Essa é a vontade de todos os pais sobre a vida escolar de seus filhos: aprender a ler e a escrever. Podemos interpretar que a presença do verbo “entender” nas palavras do pai, como uma ansiedade e um “brado” de desejo de que seu filho aprenda a ler e a escrever, traz uma alusão de que ele não espera que o filho leia apenas por ler, mas que saiba e compreenda as entrelinhas da mensagem que um texto traz, a fim de que possa melhor interagir com os outros. Esperar o melhor de um filho significa acreditar na capacidade dele, no seu potencial.

Retomando ao verbo “entender”, sabemos que, assim como todas as palavras da língua portuguesa, ele traz valor diversificado, dependendo do contexto em que estiver inserido. De acordo com Michaelis (2021), significa “compreender através de raciocínio e da inteligência; captar, perceber”. O significado faz sentido com a disposição do verbo que se apresenta como

transitivo direto, em ação no presente do subjuntivo (entenda), o qual foi destacado, propositadamente, para aludir o que, na expressão de fala do pai, já revela potencialização da aprendizagem.

Na conversa com o estudante Vinícius, filho de Alex, foi possível identificar suas afinidades e capacidades, realizando o que quer, com apoio e estímulo da família, a qual eleva seu potencial, ajudando-o a descobrir e saber que é capaz. Mais uma vez aludindo o que diz Rangel (2005 apud SANTOS, 2016, p. 113), “as crianças com Síndrome de Down precisam de algumas doses extras de estímulo que as levem a tentar, a buscar, a descobrir, a saber que são capazes”. E são capazes!

Consideravelmente, o Vinícius recebe doses de estímulo no seio familiar, não que os pais estejam eternamente presentes, mas o pai afirmou que, além da escola, ele tem reforço escolar, o que ele (o pai) chama de segundo turno e em casa todos interagem com ele, ajudando-o no que for necessário para que ele desenvolva sua aprendizagem. Essa forma como a família interage com Vinícius transparece potencialização, pois se vale de estratégias para melhor acompanhar o filho, estando ciente do que ele faz, além de valorizá-lo.

Durante a entrevista com o Vinícius, conforme trecho apresentado no excerto 4, da seção 4.3.3.1.1, falei sobre o seu canal no youtube e ele interagiu muito bem durante a conversa. O aluno sentiu-se à vontade para conversar sobre o assunto. Isso revelou seu potencial de expressão sobre assuntos que fossem de seu interesse.

Vinícius estava à vontade no momento da entrevista e, como já foi dito, contava com o apoio da família. Com relação a esse apoio, adicionamos a Zona de Potencialização do Desenvolvimento (ZPD), de Bandeira (2020), que assegura ser o nível em que “a aprendizagem não é um processo solitário, é sempre em conjunto com outro parceiro mais experiente”, em que a pessoa não se sente oprimida por quem ensina.

Quando Vitória (mãe da Sofia), esclareceu na sua fala que sempre procurou colaborar para a aprendizagem da sua filha, mencionando o desejo de que a filha Sofia aprendesse “principalmente” a ler, ela evidenciava a perspectiva da família e da sociedade em geral, pois, para McConaughy e Quinn (2007), os pais que estão sempre ativos no desenvolvimento de seus filhos participam legitimamente dos primeiros passos e de suas palavras. Esse comportamento potencializa-se na fala da Vitória quando disse, em outras palavras, que sempre colaborou para o desenvolvimento da sua filha.

De modo semelhante ao que foi possível verificar na fala dos professores, quando assinalaram que a aluna Sofia tinha competência para se expressar na língua de sinais e que havia acompanhamento da família que reforçava suas habilidades, podemos afirmar que a presença dos pais no que concerne à vivência dos filhos tanto no seio familiar como no acompanhamento da aprendizagem escolar tende a favorecer a melhor forma de aprendizagem aos filhos/alunos, para que possam aprender e evoluir nas suas aprendizagens para além da escola.

Com base nas indicações levantadas até aqui, nesta fase da pesquisa, é possível apresentar, na seção que segue, perspectivas de possibilidades para potencialização de crianças e adolescentes com SD.

5.4 Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento de crianças e adolescentes com Síndrome de Down

Tendo abordado sobre despotencialização e potencialização nas seções anteriores, percebi que as crianças e adolescentes com síndrome de Down possuem um grande potencial a ser desenvolvido. Em alguns casos, falta-lhes apenas estímulo da família, acompanhamento de especialistas e professores, os quais poderão contribuir para que possam aperfeiçoar suas habilidades. Mas que caminho percorrer para desenvolver a potencialização para além da escola especial?

Bandeira (2020), quando traz a Zona de Potencialização do Desenvolvimento, chama atenção para o fato de que é necessário, primeiramente, identificar como o aluno consegue aprender, para poder investir no que possa ser mais importante para o seu desenvolvimento. A partir disso, procurei refletir sobre “possibilidades” de potencialização do desenvolvimento que podem ser realizadas no âmbito escolar, na família ou em outros espaços.

Pensando assim, se é no ambiente escolar que os alunos com Síndrome de Down ou não, desenvolvem suas habilidades de acordo com os estímulos que recebem, para a realização de alguma tarefa, é necessário que o assunto da referida tarefa seja discutido anteriormente, com dinâmicas que possibilitem maior interação entre alunos e professores, refletindo a melhor forma de promover aprendizagem. Assim como já dizia Vygotsky (2008, p. 129), “Com o auxílio de uma outra pessoa, toda criança pode fazer mais do que fazia sozinha – ainda que se restringindo aos limites estabelecidos pelo grau de seu desenvolvimento”.

Vale dizer que os estímulos e as práticas pedagógicas, destacados por Rangel (2005), Lima (2016), Jacome (2016), e os jogos sérios, desenvolvidos por Farias *et al.* (2013), são possibilidades para potencialização do desenvolvimento da linguagem dos alunos com SD e, conseqüentemente, de outros alunos que não apresentam nenhuma deficiência.

A expressão “Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento (PPD)” defende que, para alcançar a potencialização por meio do desenvolvimento da linguagem, os alunos com Síndrome de Down (e os que não têm a SD) precisam que lhes sejam dadas oportunidades, por meio de estímulos e práticas pedagógicas adequadas às suas características.

Entre esses estímulos e práticas, há diversos recursos de grande valor cognitivo adequados para a aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, como, por exemplo, brincadeiras educativas, contação de histórias de forma lúdica, com destaque também para a interação entre alunos e professores e alunos.

Chamamos atenção também para os jogos Dance2Rehab, Moviletrando, Movipensando e Move4Math, de Farias *et al.* (2013), os quais são denominados pelos autores como Jogos Sérios. Os jogos, como já citados anteriormente, foram desenvolvidos para melhor atender as crianças com Síndrome de Down nos processos de ensino e aprendizagem em várias áreas do conhecimento, e “estimular as funções motoras e cognitivas com vistas à alfabetização” (FARIAS *et al.*, 2013, p. 1).

De acordo com Antunes e Costa (2019), o apoio às crianças (e aqui incluo os adolescentes) com Síndrome de Down deve ser oferecido de acordo com o perfil de potencialidades e dificuldades cognitivas e comportamentais de cada criança e/ou adolescente. Diante disso, as autoras trazem alguns “pontos norteadores” para a escolha de estratégias voltadas à aprendizagem de crianças (ou adolescentes) com DI:

1. Adapte o conteúdo ao nível de conhecimento da criança;
2. Ofereça suporte/apoio físico ou visual sempre que necessário;
3. Fragmenta o conteúdo a ser ensinado e trabalhe um tópico de cada vez;
4. Use linguagem simples e clara;
5. Abuse do recurso concreto e exija menos do raciocínio abstrato e da capacidade de inferência;
6. Repita, repita, repita... a memorização do conteúdo depende de muita prática. (ANTUNES; COSTA, 2019, p. 1).

A partir desses pontos norteadores, o professor poderá desenvolver suas práticas em sala de aula, de forma a ampliar o quadro de conhecimento de cada aluno, preparando-o, com os estímulos motores, cognitivos e comportamentais. Tais direcionamentos potencializam o desenvolvimento dos alunos com SD, ampliando suas experiências e resultados.

Retomando aos jogos sérios, no ano de 2019, foi possível apresentar a uma participante desta pesquisa o Dance2Rehab, voltado para reabilitação motora e cognitiva de crianças com SD, e o MoviLetrando, que auxilia na primeira fase de alfabetização em que os alunos aprendem o formato e as letras que representam os sons. Para melhor compreensão de como os jogos funcionam e de que forma contribuem para o desenvolvimento motor e cognitivo da criança com Síndrome de Down, detalhamos, na sequência, como os jogos são administrados.

O Dance2Rehab pode ser um ponto de partida para o processo de desenvolvimento da motricidade, mas envolve também o processo cognitivo. De acordo com Farias *et al.* (2013), no estímulo cognitivo, o jogador procura perceber quando o objeto que se movimenta na tela de cima para baixo, muda de cor em determinada posição, para alcançá-lo, a fim de conseguir pontuação no jogo, como podemos observar na figura que segue:

Figura 23: Imagem de Criança com Down jogando o Dance2Rehab



Fonte: Farias *et al.* (2013, p. 5).

Podemos observar, na Figura 23, que o cenário da tela é o jogador e os objetos gerados pelo computador, com os quais ele interage. É um jogo que contribui para o processo de motricidade, e desempenho cognitivo das crianças com SD que, como sabemos, nascem com problemas de hipotonia, ou seja, fraqueza muscular.

Além do exposto, o Dance2Rehab ajuda a criança a visualizar as cores, identificando-as de acordo com a posição e mudança de cor dos objetos que aparecem na tela. Quando isso acontece, as crianças conseguem ganhar pontos no jogo, estimulando-as a continuar jogando. A tendência é aprender de forma lúdica, sem imposição.

O MoviLetrando, por sua vez, “tem como objetivo dar os primeiros passos no letramento dessas crianças” (FARIAS *et al.*, 2013, p. 5). É um jogo que facilita a aprendizagem gradual das letras ao mesmo tempo que desenvolve a coordenação motora, atenção e propriocepção da criança com SD. De acordo com os autores, o jogo inicia mostrando o próprio jogador dentro do cenário do jogo, como podemos observar na Figura 24 que segue.

Figura 24: Imagem do cenário do MoviLetrando



Fonte: Farias *et al.* (2013, p. 6).

De acordo com a figura, o jogador é apresentado na tela de forma “espelhada”, que lhe permite avistar-se e observar se os movimentos efetivados estão voltados para o que pretende alcançar. Na parte superior do cenário, há a letra “o”, como um símbolo de referência, e abaixo aparecem duas letras (“o” e “u”). O jogo começa, quando é emitido um som representando o símbolo de referência. O jogador, por sua vez, vai tocar “virtualmente” o símbolo da tela, correspondente ao de referência.

Vale informar que, à medida que o jogo avança, os símbolos mostrados na tela vão aumentando, e o tamanho tende a diminuir para caberem todos os símbolos gerados, vogais, consoantes e numerais. O jogador precisa se esforçar para detectar o símbolo igual ao da referência e tocá-lo usando um dos lados (lado esquerdo, lado direito, dependendo da posição do objeto) ou ambos os lados. Isso vai mudando conforme a evolução do jogador.

O tempo para usufruir dessas práticas retratadas foi bem reduzido, pois não foi possível dar continuidade e implementar mais oportunidades para o jogo em razão do distanciamento no período da pandemia.

Mesmo com a interação inicial e breve com a Sofia, percebi que os jogos mostram-se como práticas importantes ao desenvolvimento motor e cognitivo do aluno, e podem ser utilizados com todos os alunos que se encontram em fase inicial de escolarização.

Como perspectivas futuras, pretendemos nos valer desses recursos tão logo se tornem mais sistemáticos os encontros presenciais, por meio de projetos a serem executados em escolas inclusivas e em escolas para pessoas com deficiências.

As informações sobre os Jogos Sérios, de Farias *et.al* (2013), e as Práticas Pedagógicas, de Jacome (2016) e Lima (2016), deixam evidente que há caminhos para que família e profissionais da educação, acompanhados de uma equipe em incremento multiprofissional, busquem o desenvolvimento da linguagem das crianças e adolescentes com Síndrome de Down, para além da escola especial, de forma mais prazerosa.

Crianças e adolescentes com SD precisam de apoio, mas isso não é necessidade apenas do público com deficiência. Entendemos que é este o apoio que gera a força capaz de potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos. Para isso, buscamos aqui ressaltar as “possibilidades de potencialização do desenvolvimento”.

Potencializar sim! Todo ato de linguagem é o produto da ação de seres psicossociais que são testemunhas, mais ou menos conscientes, das práticas sociais e das representações imaginárias da comunidade a qual pertencem (CHARAUDEAU, 2001, p. 29). Assim sendo, a perspectiva da potencialização por meio da linguagem pode ocorrer de acordo com o ambiente em que a criança ou adolescente com deficiência (aqui me remeto à SD) se encontra, com quem interage e qual a linguagem que esse público já domina para que possa participar ativamente do ensino regular.

No caso da criança com Síndrome de Down, se, desde cedo, como qualquer criança, ela se comunica a partir das primeiras interações com sua mãe, o importante, nesse caso, é que quem convive com a criança com SD conheça as características físicas e cognitivas da criança e do adolescente. Não devemos definir uma pessoa pela síndrome. O mais comum entre as pessoas com SD é a propensão a certas doenças e o atraso intelectual. O demais é inerente a cada pessoa, como por exemplo: o caráter, sua interação com as pessoas, a acessão de si, capacidade de aprender, e se dispor ao mundo externo.

Quando rotulamos uma pessoa como deficiente, é necessário sabermos, primeiramente, o que é ser deficiente. Tunes e Piantino (2013, p. xiii) dão um exemplo bem claro sobre isso: “Afirmar que alguém que nada vê é um deficiente visual significa ocultar o

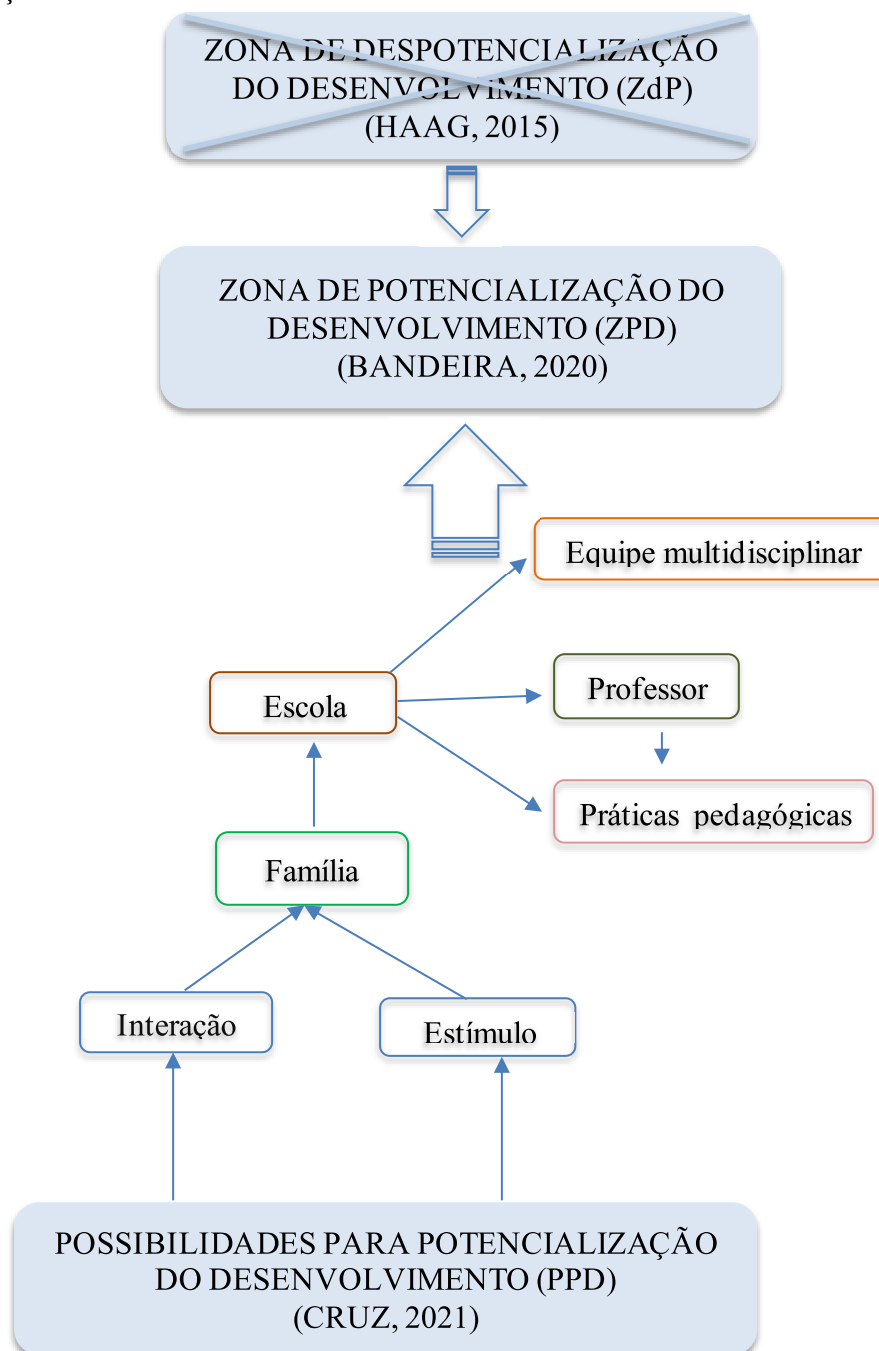
seu verdadeiro problema, pois ele não vê em menor grau que a maioria das pessoas; ele simplesmente nada vê; ele é cego”, não deficiente. Porém, se a nossa visão não está definida como normal e precisamos usar óculos, aí sim, somos deficientes visuais. Ser deficiente visual, não significa ser cego. Logo, ser deficiente intelectual, não denota incapacidade.

Não devemos rotular e assumir a ideia de que as pessoas com SD são incapazes. Tal percepção ou menção evidencia-se na esfera sociodiscursiva de despotencialização do desenvolvimento, apontada por Haag (2015,). Lima (2016, p. 137), por sua vez, chama atenção para o fato de que “As pessoas com deficiência são capazes de ‘pensar com seus próprios pensamentos’. Somos nós que não conseguimos acompanhá-las. Em meu modo de ver [diz a autora], somos nós os deficientes”. Somos sim deficientes, quando não acreditamos na capacidade dos nossos alunos. Falta-nos alguma coisa: a confiança em sua aprendizagem.

Às vezes, o docente modifica tarefas, a fim de oferecer aquelas que possam ser condizentes com as necessidades dos alunos, ou seja, apresenta uma atividade mais simples possível ao seu aluno com deficiência, como, por exemplo, uma figura para pintar, ou um papel para fazer um desenho qualquer, com a intenção de protegê-lo, ou seja, fazer algo para por em evidência a potencialidade do aprendente, mas sem se dar conta que está agindo como um despotencializador. Como sabemos, o professor é um mediador, que, por meio do seu fazer docente, poderá potencializar o processo de aprendizagem dos seus alunos, para que se vejam e se assumam como capazes de aprender e evoluir nas suas aprendizagens.

Entendemos que a perspectiva de “Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento” vai se juntar ao percurso das pesquisas desenvolvidas por Haag (2015, 2017) e Bandeira (2020), ao trazerem, respectivamente, a “Zona de despotencialização do Desenvolvimento”, e a Zona de Potencialização do Desenvolvimento”. Para contribuir com esse percurso, na Figura 25, trazemos o que entendemos como elementos-chave para gerar as “Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento”. Tais elementos foram sendo distuidos ao longo desta tese, tomando como referência os autores com quem dialogamos para refletir sobre os dados gerados e discutidos até o momento.

Figura 25: Representação dos elementos-chave que identificam as Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento



Fonte: Elaborada pela autora e orientadora.

Observando a Figura 25, percebe-se a anulação, por meio de um X, da palavra despotencialização, significando que tal perspectiva deve ser excluída de nossas interações, uma vez que, segundo Haag (2005, p. 114), por ser respaldada pela ideia de “limitação cognitiva”, restringe as interações entre pais, profissionais da saúde e da educação,

“despriorizando a aprendizagem da pessoa com diagnóstico de deficiência intelectual”. Olhar por esse ângulo subestima o desenvolvimento escolar do aluno e, conseqüentemente, sua capacidade de aprender. Em vez disso, busca-se a potencialização que Bandeira (2020) defende, pois é por meio desta que os planejamentos tomarão como ponto de partida as habilidades e perspectivas de aprendizagem, ressaltadas no discurso e nas ações.

Ainda com o foco nos elementos indicados, é preciso que a família esteja sempre presente, dando oportunidades para que seus filhos possam “criar asas”, para avançar no conhecimento, sem receio de que sua identidade seja afetada pela despotencialização do desenvolvimento tão frequente dentro e fora da escola.

A família também pode buscar apoio em instituições ou profissionais que trabalham com programas de estimulação precoce. As crianças com Síndrome de Down, assim como os adolescentes, têm potencial que deve ser desenvolvido por quem os acompanha. Uma equipe multidisciplinar é essencial para que se desenvolvam práticas pedagógicas com dinâmicas construtivas por meio do lúdico, desenvolvidas com interações recheadas de estímulos que as levem a desenvolver e/ou aprimorar suas potencialidades.

As práticas pedagógicas citadas por Farias *et al.* (2013), Jacome (2016) e Lima (2016) apontam eficácia, uma vez que deixam evidente que os estímulos e incentivos fortalecem o ambiente educacional do aluno, no processo da aprendizagem. Para Farias *et al.* (2013), a prática com os Jogos Sérios (JS) tem mostrado bons resultados em várias áreas do conhecimento. Contudo, “todos os benefícios dos JS têm sido pouco explorados em uma população que carece muito de estímulo no processo ensino-aprendizagem: os Deficientes Intelectuais” (FARIAS *et al.*, 2013, p. 1).

Por conseguinte, acredito que as atividades pedagógicas devem ser bem pensadas e exploradas de acordo com a necessidade da clientela estudantil. Lima (2016, p. 42) sugere que “os profissionais reflitam sobre os objetivos que os alunos precisam alcançar, discutam e assim montem a sua avaliação diagnóstica sobre que tipo de cidadão se quer formar”. A sugestão é bem precisa, pois, se o profissional procurar fazer seu plano de ensino pautado nas necessidades dos alunos, facilitará seu trabalho em sala de aula e, conseqüentemente, conduzirá melhor os alunos à aprendizagem, explorando suas potencialidades.

Fazendo um paralelo com a subida nos degraus de livros que aparecem na ilustração da capa da tese, os quais não estão ali por acaso, mas, para mostrar as possibilidades de se potencializar o conhecimento dos alunos, conforme representação da Figura 27, poderíamos

indicar cada elemento como um dos degraus, em lugar dos livros, incorporando esses degraus, de forma a pressupor “andaimos ou apoios” para as habilidades e potencialidades dos alunos. Com essa base, há condições de desenvolver um trabalho em sala de aula que possa contribuir para o alcance dos saberes dos alunos, usufruindo das possibilidades de potencialização em atividades que os levem a demonstrar e/ou compartilhar o que sabem, por meio da interação com colegas de sala e professor. E por que não dizer, também fora da sala de aula.

Como assevera Santos (2003, p. 31), “não basta apenas assegurar à criança um espaço físico na sala de aula, é necessário proporcionar a ela atividades significativas, capazes de promover seu desenvolvimento e remover as barreiras ao seu acesso e à sua participação na aprendizagem”. É necessário, portanto, que o professor procure combinar seu planejamento às necessidades de sala de aula, a fim de interagir com seus alunos de forma que a aprendizagem satisfaça as possibilidades de aprender, com respeito à diversidade e às diferenças. Os elementos-chave indicados na Figura, os quais foram recebendo destaque nesta tese, tendem a impulsionar as Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento (PPD) que devem ser estendidas para além da escola, pois tais possibilidades também se fazem presentes nas demais relações sociais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como indicado, esta tese buscou conhecer e compreender o contexto de aprendizagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down em uma escola especial, identificando evidências de (des)potencialização do desenvolvimento (HAAG, 2015, 2017; BANDEIRA, 2020), de acordo com os dados gerados desde o ano de 2018.

Esta pesquisa contribuiu para ampliar meu conhecimento sobre a Síndrome de Down e o desenvolvimento da linguagem sob diferentes aspectos. O percurso deste trabalho considera o olhar da Linguística Aplicada (LA) que também se volta para as diferenças. Tais diferenças, segundo Ostermann e Guimarães (2019, p. 690), “perpassam todas e quaisquer esferas, desde os objetos e temas investigados, passando pelas metodologias e chegando até mesmo a diferenças epistemológicas – que abarcam entendimentos díspares de língua(gem)”. Neste caso, compreende o ensino-aprendizagem de línguas em todas as áreas do conhecimento. É importante destacar ainda que o foco na (des)potencialização do qual se vale esta tese vem da pesquisa de Doutorado de Haag (2015) e da dissertação de Bandeira (2020), ambas realizadas no âmbito deste Programa de Pós-Graduação.

Foi um trabalho de força que exigiu muita dedicação. Os percalços da pandemia impediram a continuidade da pesquisa de forma presencial. Houve necessidade de modificar os planos da pesquisa e repensar objetivos e geração de dados.

Assim, as considerações finais deste trabalho serão apresentadas, de acordo com os objetivos específicos que puderam ser definidos com base nos caminhos percorridos no desenvolvimento desta tese, valendo dizer que em cada objetivo será verificado algo ocorrido nos capítulos e seções anteriores.

Em relação ao objetivo de “refletir sobre falas e ações dos profissionais da escola, destacando como, em meu entendimento, a (des)potencialização do desenvolvimento”, direciono, inicialmente, o trabalho das professoras, quando ofereciam tarefas bem simples aos alunos, por imaginar que eles (os alunos) não seriam capazes de ir além disso. Mesmo sem intenção das professoras, esta é uma ação de despotencialização do desenvolvimento. Defendemos que devem ser oportunizadas atividades desafiadoras, para que se possa conhecer mais sobre o que o aluno é capaz de mostrar e em que pode avançar. Assim, potencializa-se o desenvolvimento das diversas habilidades.

As professoras mencionaram também a importância da participação da família frente ao desenvolvimento dos filhos. A interação que envolve família, escola e estudantes, estimulando e oferecendo oportunidades de aprendizagens diversas é um dos caminhos para a potencialização das habilidades de todos dentro e fora da escola.

Como indicado pelo diretor, no espaço da escola, os alunos aprendem com a diversidade, uma vez que interagem com suas diferenças e vão mostrando suas aprendizagens a seu ritmo. Tal perspectiva, em nosso entendimento, contribui para a potencialização dos estudantes.

Defendemos que a escola deve continuar investindo em práticas relevantes para a aprendizagem dos alunos, promovendo interações entre colegas, professores, família, além de contar com o apoio de uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo) que acompanhe toda a comunidade escolar.

Ao tomar como referência o segundo objetivo específico, o qual, com base nas entrevistas e demais relatos de familiares e adolescentes, consiste em explicitar o que se entende como (des)potencialização do desenvolvimento, chamo atenção novamente para o papel da família, pois é por meio dela que as pessoas com SD interagem com o mundo e a sociedade à sua volta.

Entre as falas dos familiares e das crianças e adolescentes, percebemos estímulo, valorização ou investimento em estratégias para aprimorar a aprendizagem dos alunos em foco. Algumas famílias, muitas vezes, procurando proteger seus filhos, não aguçam suas capacidades para que possam realizar atividades diversas sob sua responsabilidade. Não acreditar na capacidade dos seus filhos é despotencializá-los, limitá-los nas suas habilidades. É preciso que se invista na direção contrária, criando possibilidades para a potencialização.

Após identificar práticas e discursos de (des)potencialização do desenvolvimento, o terceiro objetivo específico busca apontar as possibilidades de potencialização das diversas habilidades das crianças e adolescentes com SD identificadas por meio da realização desta tese. Entre essas possibilidades, indicamos os jogos Dance2Rehab, Moviletrando, Movipensando e Move4Math, de Farias *et al.* (2013), entre outras práticas pedagógicas e dos jogos e dinâmicas (leitura e escrita) realizadas por Jacome (2016) e Lima (2016).

Ao observar como os jogos de Farias *et al.* (2013) funcionam, em treinamento no laboratório de pesquisa da UDESC, juntamente com alunos graduandos e mestrands da instituição, os quais fazem parte da equipe de desenvolvimento dos referidos jogos, pude

perceber a importância destes no processo de aprendizagem das crianças com Síndrome de Down. Era nossa intenção valermos-nos dos jogos e desenvolver as práticas sugeridas com este grupo de crianças e adolescentes, mas não foi possível implementar tais ações. Houve, contudo, um breve contato da menina Sofia com os jogos Dance2Rehab e Moviletrando, mostrando um pouco de sua contribuição, a qual pretendemos averiguar em outras oportunidades.

Acreditamos que o uso dessas ferramentas e de outras com objetivos semelhantes contribui para não só promover o potencial do aluno, mas indicar suas potencialidades que constituem sua identidade.

Outrossim, se os recursos pedagógicos colaboram para um melhor desempenho no que corresponde ao processo de aprendizagem das crianças e adolescentes com SD, é preciso refletir quanto ao uso contínuo de estímulos e incentivos sobre a capacidade de raciocínio de aluno aprendente. A ideia de por em relevo a potencialidade do estudante para promover a formação da identidade de aluno aprendente é o que cremos que levará o estudante a sentir vontade de permanecer na escola e acreditar que pode desenvolver seu potencial. Os elementos que indicam as possibilidades para isso foram evidenciados e explicitados na Figura 25.

Alicerçada nas Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento (PPD) da aprendizagem escolar de crianças com deficiência intelectual e como professora do Ensino Superior e sabendo que a universidade assegura-se no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão, tornarei exequível, com a participação de uma aluna egressa da graduação, com apoio da universidade, assim como da orientadora desta tese, um projeto para ser executado em uma escola pública inclusiva. Pretendemos, com base neste trabalho, investir nas Possibilidades de Potencialização do Desenvolvimento (PPD), pois queremos promover a aprendizagem com e nas diferenças.

Ao final desta tese, reforçamos a necessidade de mais estudos sobre SD, possibilitando diálogos entre Linguística Aplicada, Educação e demais áreas do conhecimento, uma vez que estamos falando de um contexto também multidisciplinar.

É preciso chamar atenção também para os impactos da pandemia da COVID-19, que vão além dos redirecionamentos desta tese. Novas formas de ensinar e aprender surgiram. A escola, os alunos e as famílias que acompanhamos e toda a sociedade mudaram. A comunidade escolar, está obedecendo aos protocolos para, na medida do possível, continuar atendendo os alunos, e os pais assumindo uma responsabilidade ainda maior.

Outras pesquisas com esse foco podem ser realizadas com escolas como a do locus desta pesquisa e demais escolas para investigar os processos de ensino e de aprendizagem em ação. Além dos elementos que integram as nossas PPD, outros podem se fazer presentes, como, por exemplo, os que envolvem a cultura digital, já que as interações remotas foram predominantes com a pandemia.

Mesmo com as limitações deste estudo, considerando dados de diferentes naturezas, com menos evidências do que esperávamos em relação ao ensino e ao aprendizado da língua, além do fato de não seguirmos com mais interações em 2020 e 2021, podemos dizer que alcançamos nosso objetivo de “conhecer e compreender o contexto de aprendizagem de crianças e adolescentes com Síndrome de Down em uma escola especial, identificando evidências de (des)potencialização do desenvolvimento (HAAG, 2015, 2017; BANDEIRA, 2020), de acordo com os dados gerados desde o ano de 2018.”. Além disso, contribuímos para os estudos desenvolvidos no âmbito deste PPG e no grupo de pesquisa a que esta tese se vincula, oferecendo um componente a mais para o estudo das diferenças, ou seja, as Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento (PPD). Que novas pesquisas que se valham desses conceitos e olhem para esses espaços da escola, nos diferentes níveis de formação de professores e pesquisadores.

Para oferecermos processo educacional de sucesso para as crianças e adolescentes com Síndrome de Down e para todas as outras é preciso alinhar o uso contínuo de estímulos e incentivos para que desenvolvam o que são capazes e avancem. Acreditar que uma pessoa não é capaz de aprender e interagir impede a aprendizagem, despotencializa o desenvolvimento dessa pessoa, impedindo-a de mostrar o que sabe, ou seja, suas potencialidades.

É necessário, portanto, que haja um amplo e contínuo reconhecimento sobre as potencialidades das crianças e adolescentes com SD, se olharmos para nosso contexto, para que mudanças atitudinais aconteçam, fortalecendo as famílias e proporcionando a elas condições de interagir com tais mudanças, por meio das Possibilidades para Potencialização do Desenvolvimento (PPD) dessas crianças e adolescentes. O desenvolvimento das pessoas com Síndrome de Down depende de seu contexto sociocultural, envolvendo aspectos cognitivos, afetivos, linguísticos e motores, essenciais no processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a recomendação dada aos educadores que trabalham com alunos com Síndrome de Down é de buscar os melhores métodos e recursos que possam ser utilizados para o ensino e aprendizam, procurando compreender e conhecer onde estão as necessidades dos seus alunos,

entendendo suas diferenças, ensinando de modo a valorizar suas singularidades, mesmo diante das tarefas remotas. Valemo-nos, por fim, das palavras de Wolf (2017, p. 10), quando diz que “precisamos estar preparados para receber e trabalhar com todo e qualquer aluno, independente da dificuldade, necessidade e/ou deficiência que ele possua”. Esse é o papel da escola, é nosso papel como professores, pesquisadores e sociedade.

REFERÊNCIAS

- AGECON, Marcone Maffezzolli. O Inimigo Invisível: animação orienta crianças sobre prevenção da Covid-19. Disponível em: <https://www.ufrn.br/imprensa/noticias/35659/o-inimigo-invisivel-video-de-animacao-orienta-criancas-sobre-prevencao-da-covid-19>. Acessado em: 08 nov. 2020.
- ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2011.
- ANTUNES, Andressa; COSTA, Annelise Júlio. Potencializando a aprendizagem de crianças com Síndrome de Down. Disponível em: <https://entretantoeducacao.com.br/educacao/potencializando-a-aprendizagem-de-criancas-com-sindrome-de-down/>. Acessado em: 13 set. 2021.
- BANDEIRA, Vanessa Suzani da Silva. “[...] **Ele precisa de um espaço para falar do jeito dele, né?**”: A sala de Recurso Multifuncional e seu papel no desenvolvimento da linguagem de alunos indicados para atendimento educacional especializado. 2020. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2020.
- BASSANI, Cecília da Silva. A síndrome de Down e as dificuldades de aprendizagem. **Revista Anhanguera Educacional**, Valinhos, v. 3, n. 1, p. 1-18, 2012.
- BORGES, Fernanda Tamborim Montez; DIPLES, Adalgisa Bergamin. Síndrome de Down: relação de pais, filhos e sociabilidade. **Anuário de Produção Acadêmica Docente**, [s.l.], v. 5, n. 12, p. 95-104, 2011.
- BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas em escolas regulares. Nota Técnica- SEESP/GAB/Nº 11/2020. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5294-notatecnica-n112010&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192. Acessado em: 14 jun 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acessado em: 05 mai. 2019.
- CHARAUDEAU, Patrick. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. *In*: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lúcia; MELLO, Renato de. **Análise do discurso: fundamentos e práticas**. Belo Horizonte. Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG, 2001.

CHIELLA, Vânia Elizabeth. Mosaico as escola de surdos: fragmentos da educação bilíngue. 2015. **Tese** (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39-40.

CRUZ, Maricélia de Lemos. **Livros didáticos de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental; oralidade e conhecimentos linguísticos**. 2015. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

DESSEN, Maria Auxiliadora; SILVA, Nara Liana Pereira. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em Psicologia**, Brasília, v.6, n. 2, p. 167-176, 2002.

DIATEL, M.; CARVALHO, M. F.; HOUNSELL, M. da S. MoviPensando: Um Jogo Sérioso para o Desenvolvimento Cognitivo e Motor de Crianças com Síndrome de Down. In: Simpósio Brasileiro de Jogos e Entretenimento Digital, 2016, São Paulo. **XV SBGames**. Porto Alegre (RS): SBC - Sociedade Brasileira de Computação, 2016. p. 1-10.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

EDWARDS, Jean P. Adolescência e vida adulta. In: PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005. P. 267-276.

FARIAS, Emanuel Henrique; HOUNSELL, Marcelo da Silva; BLUME, Luziane Bombazar; OTT, Francine Rohrbache; CORDOVIL, Fernanda Vianna Pinto. MoviLetrando: Jogo de Movimentos para Alfabetizar Crianças com Down. In: **XXIV Simpósio Brasileiro de Informática na Educação**, Campinas, v. 1. p. 316-325, 2013.

FRONZA, Cátia de Azevedo; HAAG, Cassiano Ricardo; DIDÓ, Andreia Gulielmin. Concepções de linguagem e avaliação do aluno com diagnóstico de deficiência intelectual. **Olh@res**, Garulhos, v. 2, n. 1, p. 194-221, 2014.

GRIBOSKI, Cláudia Maffini; ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon; BAPTISTA, Claudio Roberto; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ALMEIDA, Maria Amélia; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; QUADROS, Ronice Müller de; FREITAS, Soraia Napoleão; DUTRA, Claudia Pereira; OSÓRIO, Antônio Carlos do Nascimento; MANZINI, Eduardo José; FLEITH, Denise de Souza. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista de Educação Especial**, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.

GUSMAN, Sona; TORRE, Cláudia Alcântara de. Fisioterapia na Síndrome de Down. – In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003. p. 167-205

HAAG, Cassiano Ricardo. **A desenvenção da deficiência mental: um estudo da linguagem durante o uso de um jogo digital**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

HAAG, Cassiano Ricardo; FRONZA, Cátia de Azevedo. Da zona de desenvolvimento iminente à zona de despotencialização do desenvolvimento: representações, construção enunciativa de referentes e o diagnóstico de deficiência intelectual. **Anais do I Encontro Sul Letras**. São Leopoldo: UNISINOS, 2012.

HAAG, Cassiano Ricardo. **Deficiência Intelectual** (:) por uma perspectiva da linguagem em interação. 2015. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2015.

HAAG, Cassiano Ricardo. Zona de despotencialização do desenvolvimento: a construção da deficiência na interação. In: **XIII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação SEPesq**. Porto Alegre, 2016.

HORSTMEIER, De Anna. Comunicação. – In: PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 239-265.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, 2002. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: síntese de indicadores 2001. Rio de Janeiro: IBGE.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acessado em: 19 dez. 2020.

JACOME, Ligiana Costa Lima Cavalcante. **Síndrome de Down e desenvolvimento cognitivo na escola regular de ensino**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A entrevista compreensiva: um guia para pesquisa de campo**. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

KOZMA, Chahira. O que é Síndrome de Down. In: STRAY-GUNDERSEN. **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2. ed.- Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 64-88.

LAWDER, Renata; TOMIASI, Aline Aparecida; CASSOL, Karlla; ROMERO, Giovana; HERBER, Vandriéle; TOPANOTT, Jenane. Atuação fonoaudiológica na Síndrome de Down - visão familiar. **Fag journal of health**, Paraná, v.1, n.2, p. 63-77, 2019.

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2. ed. Cap. V- Da Educação Especial - Brasília: **Senado Federal**, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

LIMA, Ana Cristina Dias Rocha. **Síndrome de Down e as práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LIMA, Cândice da Silva; ALMEIDA, Maria Amélia. Características da linguagem receptiva e expressiva de indivíduos deficientes mentais. **IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2007. Disponível em: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/congressos/uel2007/187.htm>. Acessado em: 18 dez. 2020.

LIMA, Ivonaldo L. Barbosa; DELGADO, Isabelle Cahino; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Desenvolvimento da linguagem na Síndrome de Down: análise da literatura. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 29, n. 2, p. 354-364, 2017.

LIPP, Laura Kolberg; MARTINI, Fernanda de Oliveira; OLIVEIRA-MONTENEGRO, Lisiane Macha de. Desenvolvimento, escolarização e síndrome de Down: expectativas maternas. **Paidéia**. Novo Hamburgo-RS, v. 20, N. 47, p. 371-39, 2010.

MACÊDO, Celina Ramos Arruda. **Uma reflexão sobre os conceitos**: letramento, alfabetização e escolarização. GT de Psicolinguística da ANPOLL - TEP Textos em Psicolinguística. Pelotas: Editora da Universidade Católica de Pelotas, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do portador da síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal, RN: EDUFRRN, 2002.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. – 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2001.

MCCONNAUGHEY, French; QUINN, Patrícia O. O desenvolvimento da criança com Síndrome de Down. In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (Org.). **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 134-158.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em <https://michaellis.uol.br/moderno-portugues/como-consultar/como-utilizar/>. Acessado em 18 maio de 2021.

MILLS, Nancy Derwood. A educação da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003. p. 253.

MUNIZ, Hiltmar Silva. **O educando com Síndrome de Down**: um estudo entre a relação entre pais e profissionais na escola regular. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

OSTERMANN, Ana Cristina; GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos. A Linguística Aplicada que se faz 'aqui': dez anos formando doutoras e doutores. **Calidoscópio**. V.17, n. 4, p. 687-698, 2019.

PIMENTEL, Susana Couto. **Conviver com a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

PEREIRA-SILVA, N. L. & DESSEN, M. A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.17, n. 2, p.133-141, 2001.

PORCELLIS, Maria Eugênia da Fontoura; LORANDI, Aline; LORANDI, Melina. **Consciência fonológica na síndrome de Down: avaliação e estimulação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino de Línguas) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Línguas, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2015.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise tradução de Lev Semionovitch Vigotsky no Brasil: repercursões no campo educacional**. 2010. Tese . (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2010.

PUESCHEL, Siegfried. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2005.

RANGEL, Denise Inazacki; RIBAS, Letícia Pacheco. Características da linguagem na síndrome de Down: implicações para a comunicação. **Revista Conhecimento Online**, Novo Hamburgo, v. 2, p. 18-29, 2011.

RANGEL, Gilsenira de Alcino. A aquisição da fonologia e a Síndrome de Down. **Cadernos de Pesquisas em Linguística**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, 2005, p. 185-189.

RANGEL, Gilsenira de Alcino. Alfabetização e Síndrome de Down. *In*: HEINIG, Otília Lizete de Oliveira Martins; FRONZA, Cátia de Azevedo. **Diálogos entre linguística e educação: a linguagem em foco**. Blumenau: Edifurb, 2010.

RANGEL, Gilsenira de Alcino. A escrita de narrativas na Síndrome de Down e o processo de mediação. **ReVEL**, [s. l.], v. 16, n. 15, p. 17-27, 2018.

ROBERTS, Joanne E.; PRICE, Johanna, MALKIN, Cheryl. Language and communication development in Down Syndrome. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, Carolina do Norte, v. 13, p. 26-35, 2007.

RODINI, Elaine Sbroggio de Oliveira; SOUZA, Aguinaldo Robinson de. Síndrome de Down: características e Etiologia. **Cérebro & Mente**, São Paulo, v. 196, n. 4, p. 200-205, 1972.

RODRIGUES, Viviane; ALMEIDA, Maria Amélia. Habilidades de comunicação da pessoa com Síndrome de Down e os benefícios da comunicação suplementar e alternativa. **Educação, Batatais**, São Paulo, v. 6, n.3, p.107-121, 2016.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da educação especial. **REI**, RS, v. 5, n. 12, p. 1-13, 2010.

SANTOS, Alexandra Oliveira dos. **Aspectos fonológicos da fala de crianças e adolescentes com síndrome de Down**: problematizando atraso e diferença. 2016. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

SANTOS, Mônica Pereira. O papel do professor na construção de escolas inclusivas: provocando o repensar de nossa realidade a partir de duas experiências internacionais. In: MARQUEZINE, Maria Cristina *et al.* (orgs.). **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial** (Capacitação de professores e profissionais para a Educação Especial e suas concepções sobre inclusão). Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina, 2003.

SCATOLIN, Ivone. Profissionais oferecem atividades online para entreter as crianças. In: DUNDER, Karla. Como fica a educação das crianças com Down durante a quarentena? crianças devem continuar com as terapias e devem receber estímulos para continuar com o seu desenvolvimento. **R7**, Educação. Disponível em: <https://noticias.r7.com/educacao/como-fica-a-educacao-das-criancas-com-down-durante-a-quarentena-07042020>. Acessado em 06 nov. 2020.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003.

SCHWARTZMAN, M. Liliane Costa. Aspectos da linguagem da criança com Síndrome de Down. In: SCHWARTZMAN, José Salomão. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 2003. p. 206-231.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**: um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

TUNES, Elizabeth; PIANTINO, Lurdinha. Danezy. **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu...**: o Programa da Lurdinha. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais, Salamanca, 1994.

VILASECA, Rosa. La influencia del lenguaje de los adultos en el desarrollo morfosintáctico de niños con síndrome de Down. In: **Anuario de Psicología**, vol. 35, n. 1. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2004. pp. 87-105

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e linguagem**. – 4ª ed.- São Paulo: Martins Fontes, 2008.

WOLF, Bianca. **Estratégias educativas interacionais na manifestação de linguagem por uma aluna com Síndrome de Down**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras/Português) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

APÊNDICE A

ROTEIRO ENTREVISTA COM O DIRETOR DA ESCOLA

1. Informações Pessoais

- a. Qual o seu nível de escolaridade?
- b. Quantos anos de experiência você possui como diretor desta escola?
- c. Qual sua trajetória até chegar à direção?

2. Informações sobre a Escola

- a. Professores
- b. Funcionários
- c.
- d. Alunos (quantidade, características, ingresso, distribuição por turmas...)
- e. A escola utiliza recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem?
- f. Existe preparação de alunos para o mercado de trabalho? A escola possui alguma parceria com alguma empresa?
- g. Como ocorre a interação dos alunos com a comunidade escolar?
- h. A escola utiliza recursos tecnológicos no processo ensino aprendizagem?
- i. Como ocorre a interação entre família e escola no processo de ensino aprendizagem dos alunos com Síndrome de Down?

3. Informações sobre a Gestão Escolar

- a. A escola desenvolve projetos que estimulem o aprendizado dos alunos e o trabalho dos professores?

4. O trabalho do professor e dos alunos com Síndrome de Down

- a. Os professores utilizam propostas pedagógicas que atendem as necessidades e especificidades do aluno com Síndrome de Down? Se positivo, descreva duas delas.
- b. Aponte algumas considerações sobre o trabalho dos professores com os alunos com Síndrome de Down.
- c. Você acredita que os alunos com Síndrome de Down são capazes de aprender e evoluir nas suas aprendizagens? Por quê?

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS

1. Comente um pouco sobre a sua trajetória profissional, como professora de alunos com SD.
2. Quais os principais desafios em relação ao trabalho docente com alunos com SD?
3. Como foi o primeiro contato com alunos com SD?
4. Você costuma utilizar propostas pedagógicas que atendam às reais necessidades e especificidades do aluno com SD?
5. Como se dá a interação entre família e escola no processo ensino e aprendizagem dos alunos?
6. Como você avalia a convivência dos alunos com SD em sala de aula?
7. Os projetos desenvolvidos pela escola facilitam o seu trabalho em sala de aula, assim como a aprendizagem dos alunos?
8. Como você trabalha o desenvolvimento da linguagem em sala de aula?
9. Você acredita na potencialidade de aprendizagem de seus alunos? Que eles são capazes de aprender e evoluir nas suas aprendizagens?
10. Considerando sua atuação e experiência docente com alunos com SD, que recomendações você daria ao professor que vai atuar em sala de aula com esses estudantes?

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

1. Fale-me um pouco sobre você e, depois, seguiremos com informações sobre seu(sua) filho(a).
2. Como se dá a interação do seu(sua) filho(a) com vocês, família?
3. Ele(a) se comunica com as pessoas?
4. Ele(a) fala claramente? Qual a reação dele(a) quando as pessoas não compreendem sua fala?
5. Ele(a) tem atendimento especial, com por exemplo fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta...?
6. Ele(a) tem irmãos? Qual a idade deles?
7. Qual escola ele(a) frequentou antes de vir para a escola atual?
8. Qual o tempo dedicado ao seu(sua) filho(a)?
9. O que você espera que seu(sua) filho(a) aprenda na escola?
10. Cite três características que melhor definem seu(sua) filho(a).

APÊNDICE D

COMPLEMENTO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PAIS DOS ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN

1. Como vocês souberam que o Vinícius era (ou seria) uma criança com SD?
2. Vocês lembram que ele balbuciou? Quando foi o início? Tinha qual idade?
3. Quando começou a falar? Tinha qual idade?
4. Vocês lembram qual a primeira palavra pronunciada por ele?
5. Como era a fala dele? Era inteligível? Vocês compreendiam o que ele falava?
6. Como está se dando o desenvolvimento dele nessa época de pandemia? Está na escola?
Acompanha as aulas remotas?