

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS FELIZ**

Raquel Adriane Sehnem

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SÍNDROME DE DOWN NAS SÉRIES
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

**Feliz
2020**

Raquel Adriane Sehnem

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SÍNDROME DE DOWN NAS SÉRIES
FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras - Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón

Feliz

2020

Raquel Adriane Sehnem

**ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SÍNDROME DE DOWN NAS
SÉRIES FINAIS: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras.

Aprovado em 12 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (orientadora)

Prof. Dra. Aline Evers (FRS - Campus Feliz)

Psicóloga e Ma. Ana Paula Wilke François (IFRS - Campus Feliz)

Dedico este trabalho a todas as famílias de sujeitos com Síndrome de Down e a todos os professores que possuem alunos com Síndrome de Down em suas salas de aula.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho é fruto de muita dedicação e esforços dispensados ao decorrer do curso e principalmente ao longo deste semestre. Foram muitos os desafios encontrados, e superados graças à proteção divina e a ajuda de pessoas muito importantes na minha vida, a quem quero agradecer neste momento.

À minha família, agradeço por todo amor, carinho e dedicação que me foram dados ao longo de minha vida. Sou muito grata por todo suporte, paciência e carinho durante a realização deste trabalho.

À minha orientadora, Andrea, que abraçou comigo este trabalho e me proporcionou constante auxílio. Obrigada por toda confiança, dedicação e por todo o aprendizado!

Aos amigos e professores por cada vivência e aprendizado. E a esta instituição em seu todo, que com zelo e responsabilidade, carrega em si uma educação gratuita e de qualidade.

Sou grata também à escola e aos informantes desta pesquisa (professora de Língua Inglesa e os familiares do sujeito com Síndrome de Down), que contribuíram para a realização deste trabalho e para o meu crescimento pessoal e profissional.

Por fim, a todos aqueles que acreditaram em mim, me incentivando e compartilhando comigo o seu conhecimento. Obrigada a todos!

“Para realizar grandes conquistas, devemos não apenas agir, mas também sonhar;
não apenas planejar, mas também acreditar.”

(Anatole France)

RESUMO

O presente estudo teve seu arcabouço teórico direcionado para as áreas da Inclusão, da Síndrome de Down e do Ensino de Línguas. A inclusão de alunos com Síndrome de Down no ensino regular tem se mostrado eficaz no processo de ensino-aprendizagem, pois possibilita o desenvolvimento de várias habilidades, entre elas a comunicação e o convívio com o outro. O ensino de Língua Inglesa no Brasil se tornou desvalorizado na escola pública, mas existem profissionais que fazem o possível para que o aluno tenha vontade de aprender uma nova língua, principalmente quando existe um caso de Síndrome de Down. O objetivo foi verificar como ocorre o processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa nos anos finais do Ensino Fundamental por um aluno com Síndrome de Down, a partir de investigações e levantamentos acerca desse aluno como sujeito e como aprendiz de língua. A justificativa para desenvolver uma pesquisa sobre esse tema é que o ensino de Língua Inglesa para alunos com Síndrome de Down é um assunto ainda pouco explorado na área de Letras, ocasionando, assim, a escassez de materiais didáticos pedagógicos específicos. Metodologicamente, trata-se, então, de um estudo de caso, que proporcionou investigar especificamente a história de vida e a trajetória escolar de um aluno com Síndrome de Down na região do Vale do Caí. As coletas de dados ocorreram através de entrevistas semiestruturadas que foram gravadas com a professora de Língua Inglesa e com membros da família do sujeito, sendo as mesmas realizadas de forma remota devido à pandemia de COVID-19 durante a realização deste trabalho. Em seguida, essas entrevistas foram transcritas e analisadas sob as perspectivas da educação linguística (KATO, 1990) e da educação inclusiva (MANTOAN, 2003; PUESCHEL, 2013). Por fim, com base nos resultados obtidos nas entrevistas realizadas, foram elaboradas estratégias didático-pedagógicas que podem ser utilizadas e/ou adaptadas por professores de Língua Inglesa para alunos com Síndrome de Down. Os resultados obtidos dizem respeito à inclusão do sujeito com Síndrome de Down nas aulas de Língua Inglesa e na escola, levando em consideração que não são somente os professores que fazem a inclusão do aluno acontecer, uma vez que incluir também é função de toda a sociedade. Percebeu-se, ainda, o quanto o aluno com SD foi incluído e aceito pelos demais colegas de classe, que lhe proporcionaram conforto e ajuda. Observou-se também a importância das propostas da professora de inglês no planejamento e elaboração de atividades adaptadas a esse aluno, levando em consideração suas peculiaridades. Percebeu-se, contudo, que por parte da família existe a percepção de que o sujeito possui potencialidades maiores do que as que têm sido estimuladas. Esse estudo contribuiu de modo a mostrar que um sujeito com Síndrome de Down tem condições de aprender uma nova língua, especificamente, a Língua Inglesa. Esse processo pode se concretizar através da inclusão desse sujeito no ensino regular, onde ele mantém contato com a escola, os colegas, os professores e com a língua.

Palavras-chave: Síndrome de Down; ensino de Língua Inglesa; estratégias pedagógicas inclusivas.

LISTA DE SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EF - Ensino Fundamental

NEEs - Necessidades Educacionais Específicas

SD - Síndrome de Down

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

TA - Tecnologia Assistiva

T21 - Trissomia 21

PEI - Plano de Ensino Individualizado

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Entendendo a Trissomia	25
Figura 2 – Características de pessoas com Síndrome de Down	26
Figura 3 - Linguagem e Síndrome de Down	32
Figura 4 - Principais dificuldades vivenciadas para o ensino de LI no Brasil.....	34
Figura 5 - Área de interação com o fundo em tons de azul e verde	42
Figura 6 – Fluxograma do percurso metodológico	44
Figura 7 - Identificação dos entrevistados	47
Figura 8 - Jogo da memória das profissões	67
Figura 9 - Atividade de confecção de um livro ilustrado	69
Figura 10 - Livro alternativo no ensino de LI	74
Figura 11 - Prancha de comunicação para alunos com SD na aula de LI.....	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Oportunidades de integração	21
Quadro 2 - Competências específicas de LI para o Ensino Fundamental.....	35
Quadro 3 - Habilidades de LI para o 7º ano do Ensino Fundamental.....	36
Quadro 4 - Roteiro de entrevista com os pais e responsáveis	48
Quadro 5 - Roteiro de entrevista com a professora de Língua Inglesa	51

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	15
2.1 A inclusão de pessoas com NEEs	18
2.2 A vida escolar do sujeito com SD	20
2.3 Desafios e perspectivas na inclusão escolar do sujeito com SD	22
3. SÍNDROME DE DOWN.....	24
3.1 A família e a comunidade	27
3.2 A SD e a escola inclusiva	28
4. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SD.....	30
4.1 O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por sujeitos com SD	38
4.2 Software para o ensino de Língua Inglesa para pessoas com SD.....	41
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	44
5.1 Estudo de caso	45
5.2 Contexto da pesquisa	45
5.2.1 Perfil da instituição	46
5.2.2 Perfil do sujeito	46
5.2.3 Perfil da professora	46
5.3 Entrevistas	46
5.3.1 Roteiro de entrevista com pais e/ou responsáveis	47
5.3.2 Roteiro de entrevista com a professora de Língua Inglesa	50
5.4 Ajustes realizados nos procedimentos metodológicos.....	52
6 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	54
6.1 Perspectiva da professora de Língua Inglesa	54
6.1.1 Elaboração de aulas de Língua Inglesa	54
6.1.2 Inclusão do sujeito com SD nas aulas da professora.....	56
6.1.3 Perspectiva sobre a Educação Inclusiva e o Ensino de LI	58
6.2 Perspectiva familiares.....	60
6.2.1 Diagnóstico e vida familiar.....	60
6.2.2 A escola na vida do sujeito e da família	63

6.2.3 O sujeito na aula de Língua Inglesa	65
6.3 Análise das atividades adaptadas de LI para o sujeito com SD.....	66
6.4 Estratégias para professores de Língua Inglesa frente a alunos com SD	70
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICES	83
ANEXOS	102

1. INTRODUÇÃO

Na trajetória da vida, a educação é um caminho percorrido por todo o ser humano como um processo de desenvolvimento enquanto ser histórico e social. Compreende-se aqui que cada estudante tem sua cultura, seus costumes, seus valores e suas formas de pensar e agir. Todos os estudantes são diferentes uns dos outros, tanto na maneira de se comportar como na forma de se expressar. Existem alunos que gostam de participar e contribuir nas aulas, assim como existem alunos que são mais tímidos ao participarem das aulas, o que pode não causar problema algum para o aprendizado. Entende-se, portanto, que em uma sala de aula, encontra-se a diversidade cultural e ela pode ser percebida através de manifestações culturais como: a linguagem – os sotaques e línguas que os alunos possuem –, as formas de vestuário – a maneira de vestir dos alunos na qual revela um pouco da identidade de cada um –, as diversas religiões e os valores que cada aluno carrega consigo (BNCC, 2018).

Este Trabalho de Conclusão de Curso propõe observar e analisar como ocorre o ensino-aprendizagem de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, especificamente em séries finais, em uma escola pública de um município localizado na região do Vale do Caí, no Rio Grande do Sul. Propõe-se, ainda, investigar esse tema sob as perspectivas dos seguintes atores: professora de Língua Inglesa e os pais do aluno.

A motivação inicial para este tema de pesquisa surgiu devido à minha ampla afinidade com a disciplina Educação Inclusiva durante a graduação, a qual me instigou a querer pesquisar mais sobre a inclusão de alunos com Síndrome de Down no contexto de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental, séries finais. Além da disciplina ter me mostrado o quanto a inclusão é fundamental para o desenvolvimento de alunos com necessidades específicas, eu trabalhei por 2 anos com alunos da APAE de São Sebastião do Caí/RS, onde tive muitas vivências e experiências. Ao perceber as dificuldades apresentadas por esses alunos, vi o quanto é importante pesquisar e conhecer mais sobre as formas de aprendizado de sujeitos com Síndrome de Down, especialmente para os usos da Língua Inglesa.

Por todas essas razões, após refletir sobre o Ensino de Língua Inglesa nos tempos atuais, fiquei com interesse e vontade de entender como ocorre a aprendizagem de Língua Inglesa por parte de alunos com Síndrome de Down.

Desse modo, este trabalho se justifica por razões envolvendo tanto a afinidade desta licencianda com a educação inclusiva quanto envolvendo a necessidade de contribuir para a interdisciplinaridade entre as áreas de Linguística Aplicada e Educação. Para além da pesquisa em si, creio que o processo de levantamento bibliográfico, coleta e análise de dados contribuem para a minha formação como professora-pesquisadora.

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar como ocorre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (séries finais) por um aluno com Síndrome de Down, sob a perspectiva da educação inclusiva na região do Vale do Caí. Para conseguir atingir o objetivo geral, foi necessário:

- a) verificar e analisar quais adaptações e/ou adequações podem ser realizadas na aula de Língua Inglesa e nas tarefas escolares;
- b) levantar e analisar a trajetória do aluno como sujeito e como aprendiz de língua.
- c) construir e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa em contexto de Ensino Fundamental séries finais.

No capítulo 2, são apresentadas reflexões sobre a trajetória da educação inclusiva, aspectos importantes sobre a Síndrome de Down, aquisição da linguagem e, também, o ensino de Língua Inglesa em tal contexto. No capítulo 3, encontram-se os procedimentos metodológicos escolhidos para a realização desta pesquisa. No capítulo 4, foram analisados os resultados das entrevistas realizadas de forma remota com os pais/familiares e a professora de Língua Inglesa do sujeito e após a análise de resultados encontrados, foram elaboradas 15 estratégias pedagógicas para professores de Língua Inglesa que possuem alunos com Síndrome de Down. No último capítulo, encontram-se as considerações finais acerca deste trabalho.

2. TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Durante séculos na história do Brasil e do mundo, pessoas com Necessidades Específicas foram tratadas de forma desumana, como se elas fossem um fardo para a sociedade da época.

No período da Idade Média, “as ideias que envolviam as pessoas com deficiências eram impregnadas por concepções místicas, mágicas e misteriosas, de baixo padrão” (MARANHÃO, 2005, p. 25).

A população sofria com as condições de saúde e a maioria acreditava que o nascimento de uma criança com algum tipo de Necessidade Específica seria, por suposição, um “castigo de Deus”. Por esse motivo, a maioria dessas pessoas eram queimadas pois supersticiosos viam nelas poderes especiais de feiticeiros e algumas que sobreviviam, eram abandonadas por suas famílias e ridicularizadas pelo povo.

A sociedade da Idade Média infelizmente se mostrou preconceituosa perante pessoas com Necessidades Educacionais Específicas e se achou no direito de exterminar com a vida dos seres humanos vistos naquela época como “não perfeitos”.

(...) desde os primórdios da humanidade pessoas nasceram ou adquiriram alguma deficiência ou limitação que as impediram de realizar suas atividades diárias de forma autônoma. De maneira perversa, essas pessoas foram alijadas da sociedade e tratadas como estorvo ou “coitadinhas. (NEGREIROS, 2014, p. 13)

A história da Educação Inclusiva no Brasil teve início na década de 70, quando algumas escolas começaram a aceitar alunos com Necessidades Educacionais Específicas, desde que aquele aluno se adaptasse com o plano de ensino da escola. De acordo com o Ministério da Educação (MEC) no Brasil, duas instituições foram criadas durante a época do Império: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. É neste momento que surgem as seguintes expressões: “Educação para todos”, “Todos na escola”, “Escola para todos”.

Os anos se passaram e como passo inicial para mudança na educação brasileira, surgiu uma nova proposta educacional para pessoas com Necessidades Educacionais Específicas. A proposta ocorreu no ano de 1994 e foi intitulada como

“Declaração de Salamanca”, que visava conduzir os caminhos para desenvolver uma educação de qualidade para todas as pessoas. Essa declaração tinha como função promover a convivência e interação entre todas as pessoas, independente de idade, gênero, raça e condições sociais ou físicas.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

Podemos perceber que a Declaração de Salamanca traz à tona que os professores precisam conhecer a fundo as necessidades, possibilidades e limitações dos seus alunos com Necessidades Educacionais Específicas para que eles estejam preparados e capazes de se adaptar a todas as situações que podem ocorrer em sala de aula.

É preciso repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel - chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adoptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 28).

Diante disso, percebe-se quanto houveram mudanças significativas no sistema educacional. Atualmente, entende-se que a Educação Inclusiva trouxe benefícios para alunos com Necessidades Específicas Educacionais, pois ela tem o entendimento de que todas as pessoas são iguais e que todos temos direito para uma educação digna e de qualidade. A Declaração de Salamanca 1994, consiste nesta mesma perspectiva e afirma "que as diferenças humanas são normais e que a aprendizagem deve se adaptar às necessidades das crianças". (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p.4).

Com o embasamento na Declaração de Salamanca, as discussões pela educação inclusiva tornaram-se mais intensas e o Ministério da Educação lançou, no ano de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar com o objetivo de reforçar o acesso ao ensino regular de todos os alunos incluindo aqueles com Necessidades Educacionais Específicas.

Segundo Fonseca (1987, p.23) “as escolas normais ou regulares devem aumentar as suas capacidades para identificarem e integrarem as crianças com Síndrome de Down. O sistema de ensino tem de dar lugar à qualidade de ensino”.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015)

O acesso ao ensino regular por pessoas com Síndrome de Down é previsto por lei, e cabe às escolas se adaptarem com alunos de inclusão, garantindo-lhes uma educação gratuita e de qualidade, pois, “a inclusão significa que não é o aluno que se molda ou se adapta à escola, mas a escola consciente de sua função, que se coloca à disposição do aluno” (NASCIMENTO, 2008, p.42).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) declara no artigo 26 que “Todos os seres humanos têm direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnica-profissional será acessível a todos, bem como a educação superior, está baseada no mérito”, ou seja, qualquer pessoa possui o direito de estudar.

Segundo o Movimento Down: ¹

O artigo 8º da Lei 7.853/89 especifica que recusar a inscrição de um aluno em qualquer escola, seja pública ou privada, por motivos relacionados a qualquer deficiência, é crime. Além de receber uma multa, os diretores ou responsáveis pela escola que se negar a matricular pessoas com deficiência podem ser punidos com reclusão de um a quatro anos.

Diante disso, é possível compreender que a educação está em constante processo de evolução e que os alunos com síndrome de Down estão finalmente encontrando espaços para progredir e avançar em seu processo de educação. É possível notar que cada vez mais jovens com síndrome de Down estão concluindo o Ensino Médio, com ou sem adaptações curriculares. O site Movimento Down¹ mostra que atualmente no Brasil existem 74 pessoas com Síndrome de Down que estão ou já se formaram no Ensino Superior.

A educação inclusiva é um campo com uma proposta inovadora que pressupõe uma reorganização radical na dinâmica da escola. De acordo com

¹ Disponível em: <http://www.movimentodown.org.br/educacao/educacao-e-sindrome-de-down/>
Acesso em 14 nov. 2019

Mantoan (2003), os professores do ensino regular consideram-se incompetentes e com dificuldades para lidar com essa inovação. A autora apresenta dois vocábulos – “integração” e “inclusão” – com significados semelhantes, mas que se expressam em diferentes situações. Entende-se que o processo de integração na escola pode ser compreendido de várias maneiras, como por exemplo, refere-se mais especificamente pela inserção do aluno com Necessidades Específicas Educacionais em uma escola comum. Esse processo de integração tem o objetivo de apenas inserir o aluno dentro da comunidade escolar, para não excluir ninguém da escola. Nas situações de integração, a escola não se adapta ao aluno, não muda como um todo, mas os alunos precisam se adaptar às exigências da escola.

Dessa forma, Mantoan (2003) caracteriza a inclusão como um modo de organização do sistema educacional considerando as necessidades de todos os alunos. A inclusão prevê uma inserção escolar de forma radical e completa.

A Educação Inclusiva é a melhor maneira de possibilitar e dar oportunidades para que os alunos com Necessidades Educacionais Específicas consigam desenvolver suas capacidades e potencialidades, independente do grau que for sua deficiência ou de sua diferença social.

Desse modo, incluir é acabar com preconceitos e discriminações, respeitar a diversidade, e garantir espaços para que todos possam mesmo sendo diferentes gozar de direitos sociais, políticos e culturais.

2.1 A inclusão de pessoas com NEEs

O tópico de inclusão é um tema que vem sendo muito discutido por profissionais da educação. O acesso e a permanência dos alunos com NEEs em escolas regulares é protegido pelas leis nacionais de educação, assim como está explícito na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/15

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurada de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 1)

Ao refletir sobre a Educação Inclusiva, a autora Mantoan (2003) afirma que a inclusão causa uma transformação na perspectiva educacional porque não atinge somente os alunos com NEEs ou aqueles que tem dificuldades de aprendizagem, ela acaba atingindo todos aqueles que estão envolvidos nesse processo educacional

que almeja o sucesso da corrente da educação em geral. Além disso, “se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (MANTOAN, 2003, p. 14).

A escola, por sua vez, necessita se instrumentalizar para que consiga atender com qualidade todos os seus alunos, respeitando suas especificidades e diferentes ritmos de aprendizagem de cada estudante. Pensando nos alunos com NEEs inclusos no ensino regular, no ano de 2008, o Ministério da Educação (MEC) estabeleceu a Educação Especial como

modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, que disponibiliza recursos e serviços e o atendimento educacional especializado, complementar ou suplementar, aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular (BRASIL, 2008, p. 1).

Pensando na inclusão de alunos com NEEs no ensino básico regular, ocorreu a implantação de salas de recursos na rede pública de ensino para que sejam promovidas tanto a participação quanto a aprendizagem. Essa sala de recursos, conforme a definição do Decreto nº 6.571/2008, “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 1).

As salas de recursos multifuncionais acabam desempenhando um papel fundamental nas escolas juntamente com o Atendimento Educacional Especializado, doravante AEE, pois incluem no projeto político-pedagógico o planejamento das ações pedagógicas que são realizadas com esses alunos, tendo em vista minimizar as barreiras e reforçar os valores da inclusão. Desta forma, o AEE 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” (BRASIL, 2008, p.1). Além disso, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu que

O AEE é realizado, prioritariamente, nas salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado em centro de atendimento educacional especializado de instituição especializada da rede pública ou de instituição especializada comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas

com a secretaria de educação ou órgão equivalente dos estados, do Distrito Federal ou dos municípios. (BRASIL, 2009, p. 17)

O AEE funciona como um serviço primordial de apoio à inclusão escolar, ajudando principalmente na situação escolar de pessoas com NEEs. Segundo Mantoan (2003), a inclusão não propõe prática de ensino específicas para as pessoas com NEEs ou com dificuldades de aprendizagem, pois cada pessoa é diferente e aprende de acordo com a sua limitação além disso, se o ensino for, de fato, de qualidade, o professor levará em conta os limites de cada um e explorará as possibilidades dos mesmos. Ainda, segundo a mesma autora, incluir é essencial, principalmente para preparar e melhorar as condições que a escola tem a oferecer para todos. Espera-se que a escola consiga formar gerações com mais preparo, livre de preconceitos e sem barreiras, que os professores atualizem suas práticas pedagógicas, refletindo sobre a inclusão, pensando nas especificidades e necessidades de cada aluno, evitando cometer exclusão (MANTOAN, 2003).

2.2 A vida escolar do sujeito com SD

No momento em que uma criança entra na escola, ela se encontra em desenvolvimento e enfrenta esse processo com a sua própria capacidade de evolução. Ela percebe que consegue evoluir a cada ano e com muito esforço adquire o desempenho que necessita para uma aprovação escolar à série seguinte. Pensando em crianças com SD, o primeiro contato com uma instituição de ensino é um mundo completamente novo e diferente (PUESCHEL, 2013).

O processo de escolarização de um sujeito com SD é de fundamental importância, pois a educação lhe proporciona habilidades essenciais e especiais, tendo o intuito de “preparar os indivíduos para serem eficazes e bem-sucedidos na vida adulta” (PUESCHEL, 2013, p. 183). Para que o sujeito com SD atinja esse objetivo é essencial que ele consiga se integrar com os demais e com a escola, assim, com essa integração com os outros, ele vai aprender a lidar com o mundo e se tornar mais independente. De acordo com Pueschel (2013), existem diferentes ideias sobre o conceito de integração. A integração total é aquela em que o estudante passa todo o tempo da aula no ambiente escolar, recebendo o apoio especializado somente quando for preciso, em formas de currículo especial ou pessoas especializadas. Já a integração parcial é aquela que se divide em duas

partes principais: uma se refere em passar um tempo na sala de aula regular e a outra se refere ao restante do tempo em uma sala especial, geralmente denominada como sala de recursos. O tempo que o sujeito fica nessa sala de recursos ocorre de acordo com as necessidades que ele apresenta, sendo proposto, com a direção escolar e com os pais do sujeito, a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI). A autora Tannús-Valadão (2013, p. 53) explica que o PEI serve como “um mecanismo essencial para se garantir os resultados esperados do processo de escolarização de pessoas em situação de deficiência” em qualquer escola. Segundo a autora, o PEI é um acompanhamento do caminho que as pessoas com NEEs percorrem durante a sua vida escolar. O segundo componente da integração parcial se dá “quando o aluno frequenta uma classe de educação especial durante a maior parte do período” (PUESCHEL, 2013, p. 185).

Segundo esse mesmo autor, a integração também se refere a uma espécie de instrução que foi baseada na comunidade, pois existem oportunidades de integração tanto na escola quanto na comunidade. Veja no quadro a seguir, as formas de integração na comunidade e na escola:

Quadro 1 - Oportunidades de integração

Atividades na Comunidade	Atividades na Escola
1. Compras	1. Sala de Aula
2. Teatro	2. Recreio
3. Eventos esportivos	3. Refeitório
4. Espaços recreativos	4. Corredores
5. Restaurantes	5. Atividades
6. Transporte	extracurriculares

Fonte: PUESCHEL (2013, p. 186).

Para que um sujeito com SD consiga uma interação com os seus pares, a escola oportuniza instrumentos de comunicação e sociabilidade em seus currículos. Sabemos que toda a trajetória de vida de uma escola é de responsabilidade do currículo, já que nele estão as aprendizagens, as metodologias, os recursos didáticos e o material de apoio que a escola oferece para seus alunos e professores.

O currículo é tanto o que está oficialmente escrito no papel, como o que está em ação ou em movimento na escola. “O currículo está centralmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos e naquilo que nos tornaremos”. (SILVA, 2003, p. 27)

Para que exista um efetivo programa educacional para o sujeito com SD, o papel dos pais é fundamental para o acompanhamento de progresso do aluno. Estima-se que muitos pais vão à escola somente quando têm reunião do PEI, tendo contato com esses profissionais/educadores somente nesse dia. De acordo com Pueschel (2013), os pais podem se sentir livres para irem à escola para acompanhar os passos do seu filho em ambientes de instrução e de sala de aula integrada, mas o essencial é que os pais participem da vida escolar de seus filhos em todo o processo educativo, através de uma cooperação entre família e escola.

2.3 Desafios e perspectivas na inclusão escolar do sujeito com SD

Ao refletir sobre possibilidades de desenvolvimento de sujeitos com SD, estamos pensando em um mundo melhor, mais conscientizado e em uma sociedade justa e sem preconceitos, que procura através de muito estudo, uma maneira de diminuir os casos de exclusão que estão presentes em vários contextos sociais.

Para que o desenvolvimento do sujeito com SD na escola seja efetivo, segundo Castro e Pimentel (2009), o sujeito com SD necessita desenvolver a sua autonomia, com isso, é fundamental que seja através de ações e não somente com conceitos abstratos que são ensinados nas disciplinas escolares. Por isso, é necessário que durante o momento do planejamento de atividades do sujeito com SD, o professor leve em consideração e planeje atividades que desenvolvam a cooperação, compreensão e que sejam atividades lúdicas e com material diversificado. Essas atividades, tendo funções motoras como, por exemplo, pular ou correr, podem trazer benefícios no amadurecimento social, afetivo, motor e da linguagem do sujeito com SD. Conforme Alves (2007, p. 39) “cabe, portanto ao professor ser investigador, ou seja, aquele que ouve, vê e procura compreender o potencial de cada criança com quem trabalha.” O professor tem a tarefa de investigar os seus alunos e conhecer a capacidade de cada um. A aprendizagem dos alunos não ocorre somente dentro da sala de aula, mas além dos muros da escola e quanto maior for a estimulação, eles terão mais capacidade e facilidade para internalizar o que aprenderam. Dessa forma, Alves (2007) evidencia que o

desenvolvimento intelectual dos sujeitos com SD não pode ser limitado e que também precisa atender às necessidades especiais do sujeito, mas sem se afastar dos conceitos básicos da educação que é oferecida para as demais pessoas.

Pensando em desenvolvimento da linguagem, é fundamental que o sujeito com SD tenha um contato diário com situações de comunicação, e não somente a comunicação na escola com os colegas e em casa com a família. O sujeito com SD precisa ter uma comunicação com outras pessoas e em outros grupos sociais, para que consiga aumentar o seu vocabulário e a produção de textos (CASTRO, 2002).

3. SÍNDROME DE DOWN

A trissomia do 21 (T21), mais conhecida como síndrome de Down (SD), é assim chamada devido a uma homenagem ao médico inglês John Langdon Down. O médico descreveu a Síndrome de Down no ano de 1866, em um trabalho publicado, onde descreveu algumas características de pessoas que possuem essa síndrome.

Por síndrome entende-se o grupo de anomalias que ocorrem conjuntamente e cuja etiologia é comum a todas elas. P. ex., a trissomia do cromossomo 21, que provoca retardo mental, micrognatia, implantação baixa das orelhas 3 etc., todas alterações decorrentes da presença de três expressões do cromossomo 21. (PIATO, 2009, p. 58)

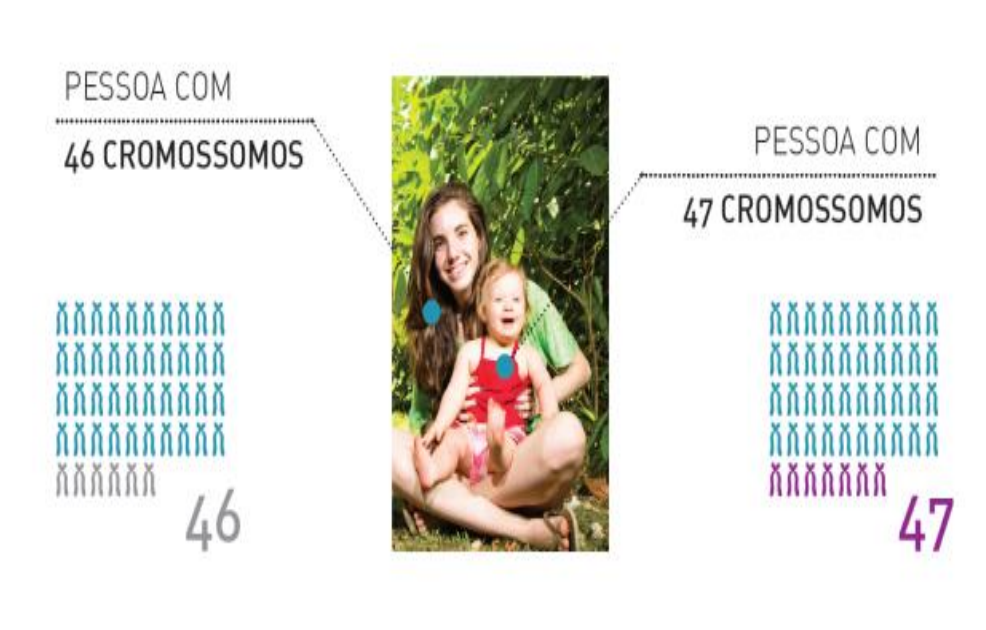
A Síndrome de Down não é uma doença, e sim uma condição própria da pessoa. Portanto, esse caso pode ocorrer com qualquer família, independentemente de quais sejam as suas condições de vida, raças, cores, culturas, etc. A síndrome pode ser diagnosticada tanto ao início da gestação quanto no momento após o nascimento da criança. De acordo com as pesquisas genéticas e, segundo Schwartzman (1999), existem três tipos de Síndrome de Down:

1) Trissomia pura (aproximadamente 95% dos casos): Esse é o tipo mais comum e ocorre quando existe um cromossomo a mais no par 21 em todas as células da pessoa. Ao invés de 46 cromossomos, existe um total de 47.

2) Translocação (aproximadamente 3% dos casos): Esse caso é pouco comum e também existe a trissomia, que pode estar em outros pares de cromossomos, e não necessariamente no par 21.

3) Mosaicismo (aproximadamente 2% dos casos): Entende-se que é o tipo menos comum, que ocorre quando só algumas células têm a trissomia, ficando algumas com 47 e outras com 46 cromossomos.

Figura 1 – Entendendo a Trissomia



Fonte: Movimento Down²

As pessoas com Síndrome de Down apresentam muitas características físicas bem marcantes que os diferenciam e de acordo com Lambert e Rondall, 1982, as mais frequentes são:

Cabeça – Menor que o normal e possui face achatada que resulta de hipoplasia dos ossos do maciço médio do rosto.

Nariz – É pequeno e apresenta a parte superior achatada.

Olhos – Possuem pregas de pele internas nos cantos anteriores dos olhos. A parte exterior da íris pode apresentar algumas manchas.

Orelhas – São pequenas e existe uma malformação na hélice.

Boca – É relativamente pequena e a língua é do tamanho normal, mas em consequência da pequenez da boca associada ao baixo tônus muscular da criança, pode sair ligeiramente da boca.

Dentes – São pequenos e muitas vezes alguns dentes podem faltar.

Pescoço – É tipicamente curto.

Corpo – Apresenta baixa estatura.

Mãos – São pequenas com dedos curtos. Frequentemente a mão apresenta uma só prega palmar em vez de duas e o dedo mindinho pode ser um pouco mais

² <http://www.movimentodown.org.br/sindrome-de-down/o-que-e/>

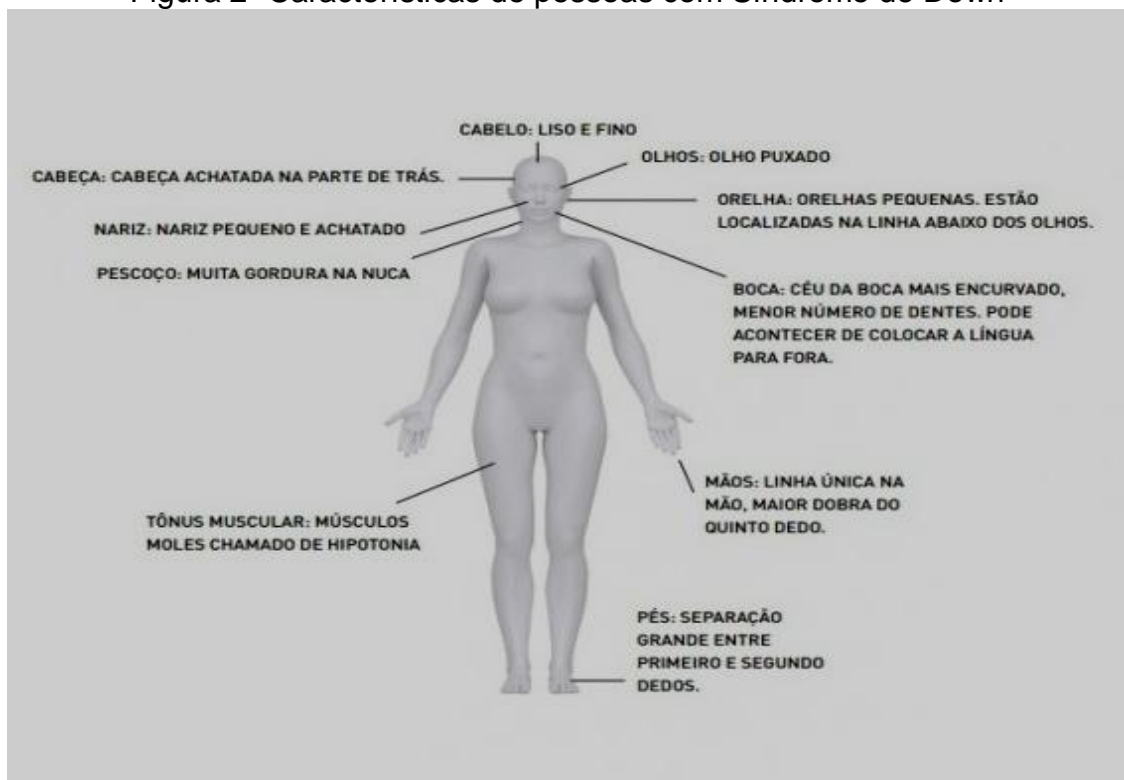
curto que o normal ou não ter e possuir apenas duas falanges. A parte superior do dedo mindinho está frequentemente curvada na direção dos outros dedos da mão.

Pés – Geralmente apresentam um espaço entre o primeiro e o segundo dedo.

Pele – Aparece ligeiramente arroxeadada e tende a tornar-se seca à medida que a criança cresce.

Cabelos – São finos e lisos, geralmente pode ocorrer falhas de cabelo.

Figura 2- Características de pessoas com Síndrome de Down



Fonte: Movimento Down

Além das características físicas citadas acima, os indivíduos com Síndrome de Down apresentam características fisiológicas que, segundo o autor Lacerda 1997, são associadas aos problemas cardíacos, problemas de obesidade, que podem e devem ser controlados através de uma dieta controlada, problemas visuais e auditivos e complicações imunológicas que podem aumentar o risco de sofrer infecções.

As pessoas com Síndrome de Down (doravante SD) têm seu processo de desenvolvimento semelhante às pessoas que não apresentam a síndrome. Portanto, esse desenvolvimento se dá de forma lenta e com o passar dos anos é comum causar um atraso em habilidades motoras. De acordo com Henderson et al. (1981) e

Latsh e Anson (1996), citados por Oliveira (2006), o comportamento motor das crianças portadoras de SD inclui muitos movimentos lentos, pouco precisos, parecendo pouco coordenados e menos eficientes que os movimentos das pessoas sem a Síndrome, ficando cada vez mais distante da normalidade.

Desta forma, torna-se essencial auxiliar a pessoa com SD a desenvolver habilidades físicas e recreacionais, desde muito cedo. É a partir da prática de atividades, que a pessoa com SD vai poder jogar bola, realizar exercícios físicos e até mesmo acompanhar ritmos com o movimento.

3.1 A família e a comunidade

Quando uma família recebe a notícia da vinda de uma criança, ocorre uma transformação geral e é um momento de mudanças, principalmente em relação aos papéis que cada membro desempenha dentro sua estrutura familiar. Contudo, se a criança for diagnosticada com alguma síndrome ou atraso (deficiência intelectual) no momento de se desenvolver, a família, especialmente o pai e a mãe, podem passar por momentos difíceis, tanto de aceitação do sujeito quanto os cuidados com ele, sendo afetados, principalmente por motivos emocionais. Dessa forma, ao nascer uma criança com SD, a família precisa de preparação e adaptação maior pois a criança vai precisar de mais cuidados ao apresentar atrasos em seu desenvolvimento, precisando de mais tempo e atenção ao longo do desenvolvimento de suas habilidades (HENN, 2008).

A família, é aquela que vai ensinar muito do que o sujeito precisa aprender, até mesmo depois, quando a criança começar a frequentar a escola. É essencial que a família do sujeito com SD mantenha uma relação contínua de amor, carinho e aceitação com ele. No momento em que o sujeito se arruma para ir na escola, por exemplo, é importante que ele tenha pelo menos um tempo disponível para interagir e se divertir com os seus familiares, se ele estuda pela manhã, tem a tarde e a noite com horas disponíveis para brincar, passando esse tempo disponível em sua casa e em outros lugares, desenvolvendo muitas experiências em casa e na comunidade, principalmente se brinca com algum amigo (PUESCHEL, 2013).

Além da família, o sujeito com SD tem a oportunidade de explorar o mundo fora de sua casa e da escola. Ao caminhar na rua de sua casa, pelo seu bairro, o sujeito entra em contato com a comunidade, ele pode aprender sobre o trânsito, conhecer os perigos de atravessar uma rua, aprender sobre a sua cidade e “outra

ocasião que favorece o aprendizado de comportamentos sociais, é o de comer num restaurante” (PUESCHEL, 2013, p. 220). Para viver em comunidade, o sujeito com SD precisa aprender a ter contato com as pessoas e manter uma boa relação com elas, aprendendo a respeitar o direito de todos. A socialização dos sujeitos com SD é fundamental para a vida deles, porém, às vezes, eles precisam aprender a ficar sozinhos em certos momentos, pois esse tempo de silêncio também representa oportunidade de crescimento. Assim como todos nós, os sujeitos com SD também merecem o seu tempo para ficarem à sós e tranquilos (PUESCHEL, 2013).

3.2 A SD e a escola inclusiva

A tese intitulada “(Con)viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos” foi realizada pela pesquisadora Susana Couto Pimentel e defendida no ano de 2007. Esse estudo traz reflexões importantes sobre como acontece a mediação pedagógica no ensino regular para pessoas com SD e como esses alunos demonstram a apropriação de conceitos sistematizados pelo professor na instituição de ensino regular. Esse estudo foi realizado em duas escolas, em uma delas foi observado uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, na qual havia 27 alunos matriculados e dentre esses alunos havia uma menina com SD. Na outra, foram observados alunos de 2º ano do Ensino Fundamental, sendo que a turma era composta por oito alunos e dentre esses havia uma aluna com SD.

É possível perceber que ao longo de todo o texto dessa tese é discutido o processo de inclusão e como ele ocorre nas escolas que fizeram parte desse estudo. Em ambas escolas, é notável que a formação do professor é fundamental para que ocorra o processo de inclusão de alunos com SD no ensino regular. Sendo assim, a autora relata que

A ausência de informações sobre a SD acaba por criar concepções e baixa expectativa dos professores sobre o processo de aprendizagem da criança com SD. O acesso a informações possibilitaria ao professor entender quão importante é solicitar do estudante com SD o máximo do seu potencial, favorecendo, assim, o seu desenvolvimento (PIMENTEL, 2007, p. 185).

Além da importância da formação do professor, a interação do aluno com SD e sua turma é essencial. A autora coloca que a colaboração entre os alunos é uma forma eficaz que pode favorecer a aprendizagem do aluno com SD e dos demais

integrantes da turma. Dessa forma, ela afirma que “o fornecimento de níveis de ajuda num processo de aprendizagem colaborativa, revelou-se fundamental para que a criança com SD se apropriasse das ajudas e conquistasse certa autonomia na resolução de algumas atividades” (PIMENTEL, 2007, p. 136). Além disso, para esse processo de colaboração entre os membros da turma, é importante “ajudar o grupo a ouvir o estudante com SD, garantir sua fala e valorizar suas conquistas e seu pensamento é necessário para que a inclusão seja uma realidade e não apenas a inserção do aluno com SD na escola regular” (PIMENTEL, 2007, p. 186).

Outro fator importante mencionado são as ações mediadoras do professor, principalmente em relação às atividades preparadas para esses alunos com SD, pois, segundo a autora,

(...) as atividades intencionalmente planejadas com finalidade de mediação possibilitam o avanço da criança com SD na internalização do pensamento conceitual, de modo a organizar suas percepções iniciais vagas e sincréticas, em modos mais ordenados do pensamento que significam a experiência concreta e dão lugar a generalização com significado funcional. (PIMENTEL, 2007, p.187)

Entende-se, portanto, que nesse processo pedagógico, as estratégias de ensino planejadas pelos professores para alunos com SD, ao serem planejadas intencionalmente, promovem a formação de conceitos, o aprendizado e a autonomia do estudante.

4. O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SD

O ser humano sente necessidade de expressar os seus sentimentos e as suas necessidades, de interagir com os que o rodeiam, sendo assim, sente necessidade de comunicar. Desta forma, Ferreira Ponte e Azevedo (1999, p. 62) explicam que “a capacidade de comunicação do ser humano vai-se esboçando desde as fases mais precoces em que as trocas entre mãe e filho são de natureza eminentemente afetivas e se expressam com todo o corpo, numa grande proximidade”.

O desenvolvimento de pessoas com SD é afetado por muitas dificuldades que acabam reduzindo as oportunidades para aprender e progredir. De acordo com o site da Associação Portuguesa de SD, existem as seguintes características de aprendizagem: o atraso na Linguagem, na qual a pessoa com SD adquire menos vocabulário e acaba apresentando dificuldades com o uso das regras sintáticas e gramaticais da linguagem.

As pessoas com SD, possuem um atraso na aquisição da fala e da linguagem.

De acordo com o site Down 21, um problema de linguagem é algo que afeta a capacidade de se expressar, ou seja, a produção da linguagem. Dessa forma, as pessoas com SD possuem algumas dificuldades, como por exemplo associar e compreender uma relação entre o conceito e a imagem. A maior dificuldade enfrentada por essas pessoas, é a sintaxe, ou seja, a gramática que rege a forma da linguagem, como por exemplo, elas não conseguem colocar a ordem das palavras corretamente dentro de uma frase.

Oliveira (2010) trata da apropriação da escrita da criança com Síndrome de Down em sua pesquisa e de acordo com a abordagem sócio-cultural baseada nas investigações de Vygotsky, afirma que essa aquisição deve ser uma construção que vai além das práticas em sala de aula, ou seja, a autora concorda que a leitura e a escrita devem ser uma prática social realizada em qualquer outro espaço:

[...] esse processo não deveria ser desconsiderado ou diferente, por se tratar de uma condição específica que ocasiona algumas dificuldades não presentes em outras crianças, deve-se, mais ainda, enfatizar o significado das palavras e não a decodificação das letras, e além do mais, compreender o significado da escrita numa visão muito mais abrangente e não apenas restrita à formalidade escolar (OLIVEIRA, 2010, p. 341).

Estudos sobre o desenvolvimento da linguagem em pessoas com SD apontam que os problemas mais significativos ocorrem na área comunicativa e especialmente na forma de expressão verbal. Diante disso, é possível perceber que uma das dificuldades é se expressar verbalmente, principalmente quando vai narrar fatos e acontecimentos.

De acordo com Kumin (2003), a fala é o sistema mais complexo dos sistemas de comunicação e depende de alguns fatores, como por exemplo, assistência do sistema respiratório, a ressonância do som na boca e no nariz, a vibração das cordas vocais, a força muscular e coordenação de movimentos dos articuladores. Sendo assim, a fala é inicialmente difícil para crianças com SD, se comunicam mais através da utilização de gestos, mas ao chegarem na adolescência, os jovens com SD já não apresentam tanta dificuldade, porém, as conversas tendem a serem mais curtas.

Apesar de uma pessoa com SD ter fatores que lhe dificultam a aprendizagem de uma língua, existem métodos e estratégias para ajudá-la a adquiri-la e a utilizá-la no seu cotidiano.

Existem muitas teorias que fundamentam as práticas de leitura mas, de acordo com Mary Kato (1990) a leitura é entendida como uma decodificação sonora da palavra escrita e afirma que “a leitura é um processo mediado pela compreensão oral” (KATO, 1990, p. 61-62).

De acordo com a autora, em uma abordagem construtiva, as práticas de leitura compreendem que a experiência e a visão de mundo do autor podem facilitar no momento de uso de estratégias cognitivas de leitura, tendo a percepção de sentido do texto.

Além dessa abordagem, a autora explica o modelo reconstrutor, que entende a leitura como uma reconstrução de processos de produção e explica que “Este modelo vê o ato de ler como uma interação do leitor com o próprio autor, em que o texto apenas fornece as pegadas das intenções deste último” (KATO, 1990, p. 71-72). A partir dessas abordagens, percebe-se que alguns leitores agem de forma consciente. Sendo assim, as estratégias metacognitivas são aquelas que “caracterizam o comportamento do leitor maduro, pois derivam do controle planejado e deliberado das atividades que levam à compreensão” (KATO, 1990, p. 74).

A autora afirma que existem condições de leitura e essas condições são apresentadas por ela como: “a) o grau de maturidade do sujeito como leitor, b) o

nível de complexidade do texto, c) o estilo individual, d) o gênero do texto.” (KATO, 1990, p. 74).

A autora relata que as estratégias de leitura fazem parte de um longo período, pois envolvem um processo de construção e formação que o leitor vai adquirir durante seu percurso. É possível perceber o quanto é importante a interação da família com a escola, pois além da sala de aula, o leitor poderá ter muitas inferências em vários ambientes, o que facilitará o seu processo de construção. É importante perceber que existem muitas possibilidades para uma pessoa com SD tornar-se um leitor. Entende-se que é fundamental que o professor desenvolva estratégias de leitura para facilitar a compreensão dos alunos.

Veja a seguir uma síntese acerca de alguns autores e suas respectivas perspectivas sobre linguagem e Síndrome de Down (Figura 3):

Figura 3 - Linguagem e Síndrome de Down

Autor	Perspectiva
Oliveira (2010)	Essa aquisição deve ser uma construção que vai além das práticas em sala de aula.
<u>Kumin</u> (2003)	A fala é inicialmente difícil para crianças com SD. Se comunicam mais através da utilização de gestos, mas os jovens com SD já não apresentam tanta dificuldade.
Kato (1990)	A leitura é entendida como uma decodificação sonora da palavra escrita.
Castro (2002)	É fundamental que o sujeito com SD tenha um contato diário com situações de comunicação.

Fonte: Elaborado pela autora.

A escola é um lugar de mudança, portanto, a inclusão de crianças com SD na rede regular de ensino pode ser um começo para muitas transformações como, por exemplo, modificações de pensamentos e de atitudes. Quando pensamos em inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas, estamos garantindo a essas pessoas o direito de ter as mesmas experiências, aceitando o diferente e também aprendendo com elas.

As pessoas com SD, naturalmente, possuem um comprometimento intelectual e dificuldades para desenvolver suas habilidades cognitivas, mas podem vir a aprender duas línguas e se tornarem bilíngues.

Os estudos apresentados por Buckley (2002) ressaltam as seguintes conclusões: crianças com SD podem tornar-se bilíngues e, da mesma forma que crianças sem a sua condição com a mesma idade mental.

De acordo com Buckley (1993), para uma criança com SD começar a aprender o vocabulário de uma língua, têm que lhe ser dadas oportunidades. Pode não aprender no mesmo tempo e no ritmo que os seus colegas sem SD, mas é possível aprender. Segundo a autora, é importante que além da escola, os pais mantenham uma rotina de integração com ela em outros espaços pois é fundamental para o seu desenvolvimento ao nível da fala.

Assim, considera-se que a pessoa com SD vai estar incluída na sala de Língua Inglesa com oportunidades de aprendizagem iguais aos seus pares, porém a aprendizagem ocorrerá em um ritmo mais lento que os demais. Conforme Baptista (2011, p. 77), “todos são educáveis e a escola inclusiva é a que sabe educar todos até ao limite das suas capacidades, sempre diferentes de aluno para aluno”.

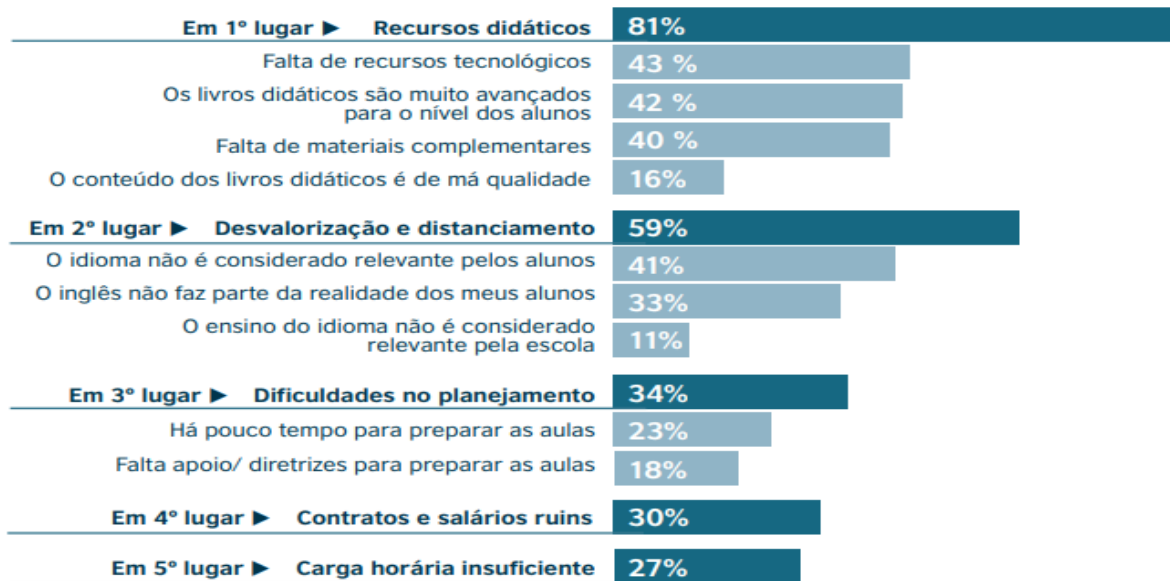
Salienta-se, portanto, que além de haver essa potencialidade para sujeitos com SD, é direito de todo cidadão adquirir a aprendizagem de uma língua estrangeira, juntamente com a sua língua materna, conforme está escrito na Lei de Diretrizes e Bases e na declaração dos Direitos Linguísticos (PCNs, 1998, p. 19).

Percebe-se que ensinar Língua Inglesa no Brasil não tem sido uma tarefa fácil para os professores. De acordo com o relatório do *British Council Brazil*³ (2015), existem muitos fatores que influenciam o ensino de Língua Inglesa no Brasil e que estão causando problemas sérios em sala de aula como por exemplo, salas de aulas com muitos alunos, carência de materiais didáticos, indisciplina dos alunos e a baixa remuneração dos professores, conforme observa-se na Figura 4:

³Disponível em:

<https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2020.

Figura 4 - Principais dificuldades vivenciadas para o ensino de LI no Brasil



Fonte: BRITISH COUNCIL (2015, p. 15)

Percebe-se que os maiores problemas que os professores brasileiros enfrentam, segundo o relatório de *British Council Brazil*, são a falta de recursos didáticos e a desvalorização do ensino de Língua Inglesa. Outros problemas encontrados também são a dificuldade para planejar as aulas, falta de tempo de planejamento, salários ruins e carga horária baixa da disciplina, não sendo suficiente para ensinar tudo o que os alunos precisam aprender sobre a língua-alvo.

Esses problemas podem dificultar práticas com as quatro habilidades de língua (escutar, falar, ler e escrever) em sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular⁴ (BNCC, 2018) carrega consigo a importância de desenvolver e integrar essas quatro habilidades da Língua Inglesa dentro de sala de aula, fazendo com que o aluno possa ter a oportunidade para desenvolver diferentes habilidades e seja dada ênfase ao seu processo formativo. O objetivo da BNCC é fornecer diretrizes às escolas e aos professores para que juntos possam realizar a construção de currículos que sejam mais adequados às suas diversas realidades sociais e culturais.

A BNCC de Língua Inglesa para o Ensino Fundamental – Anos Finais está organizada por eixos, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades. As unidades temáticas, em sua grande maioria, repetem-se e são ampliadas as habilidades a elas correspondentes. Para cada unidade

⁴ Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>> Acesso em: 30 abr 2020.

temática, foram selecionados objetos de conhecimento e habilidades a ser enfatizados em cada ano de escolaridade (6º, 7º, 8º e 9º anos), servindo de referência para a construção dos currículos e planejamentos de ensino, que devem ser complementados e/ou redimensionados conforme as especificidades dos contextos locais. (BRASIL, 2018, p. 245)

A BNCC (2018) mostra cinco eixos principais e importantes que norteiam o ensino de Língua Inglesa, os quais são divididos em Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão intercultural.

O eixo da oralidade, segundo a BNCC, tem um papel fundamental no desenvolvimento de situações de uso oral da Língua Inglesa, priorizando a compreensão na parte de escuta e a produção oral na parte da fala, tentando manter uma construção de significados durante uma conversa, seja ela com ou sem contato facial. Já o eixo leitura procura desenvolver práticas da linguagem onde existe a interação do leitor com o texto escrito e prioriza a interpretação de significados e vários gêneros escritos da Língua Inglesa. O eixo Escrita está relacionado ao ato de escrever, possibilitando aos alunos agir como protagonistas e escreverem suas histórias. O eixo conhecimentos linguísticos está relacionado com práticas de uso, análise e reflexão da língua, sempre de forma articulada entre as práticas de oralidade, leitura e escrita. O eixo dimensão intercultural está relacionado com as culturas existentes no mundo, propondo o trabalho com as culturas diversas mantendo um processo de interação e de identidades (BNCC, 2018, p. 239-243).

Considerando todos os eixos citados anteriormente, o quadro 2 mostra as competências específicas que a BNCC prevê para que o componente curricular de Língua Inglesa seja promovido aos alunos.

Quadro 2 - Competências específicas de LI para o Ensino Fundamental

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
<p>1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.</p>
<p>2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.</p>
<p>3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua</p>

materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais.

Fonte: BRASIL (2018, p. 244)

Partindo dessas competências específicas inseridas nos contextos dos eixos comentados anteriormente, a BNCC prevê habilidades que podem ser desenvolvidas e trabalhadas em cada ano do Ensino Fundamental na disciplina de Língua Inglesa. Pensando no nível escolar do sujeito aqui pesquisado, ele se encontra no 7º ano do Ensino Fundamental, nestas condições, a BNCC mostra as seguintes habilidades que podem ser desenvolvidas na disciplina de Língua Inglesa durante o 7º do Ensino Fundamental. Apresentam-se essas habilidades no Quadro 3:

Quadro 3 - Habilidades de LI para o 7º ano do Ensino Fundamental

(EF07LI01) Interagir em situações de intercâmbio oral para realizar as atividades em sala de aula, de forma respeitosa e colaborativa, trocando ideias e engajando-se em brincadeiras e jogos.

(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.

(EF07LI03) Mobilizar conhecimentos prévios para compreender texto oral.

(EF07LI04) Identificar o contexto, a finalidade, o assunto e os interlocutores em textos orais presentes no cinema, na internet, na televisão, entre outros.

(EF07LI05) Compor, em língua inglesa, narrativas orais sobre fatos, acontecimentos e personalidades marcantes do passado.

(EF07LI06) Antecipar o sentido global de textos em língua inglesa por inferências, com base em leitura rápida, observando títulos, primeiras e últimas frases de parágrafos e palavras-chave repetidas.

(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em língua inglesa (parágrafos).

- (EF07LI08) Relacionar as partes de um texto (parágrafos) para construir seu sentido global.
- (EF07LI09) Selecionar, em um texto, a informação desejada como objetivo de leitura.
- (EF07LI10) Escolher, em ambientes virtuais, textos em língua inglesa, de fontes confiáveis, para estudos/pesquisas escolares.
- (EF07LI11) Participar de troca de opiniões e informações sobre textos, lidos na sala de aula ou em outros ambientes.
- (EF07LI12) Planejar a escrita de textos em função do contexto (público, finalidade, layout e suporte).
- (EF07LI13) Organizar texto em unidades de sentido, dividindo-o em parágrafos ou tópicos e subtópicos, explorando as possibilidades de organização gráfica, de suporte e de formato do texto.
- (EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado.
- (EF07LI15) Construir repertório lexical relativo a verbos regulares e irregulares (formas no passado), preposições de tempo (*in, on, at*) e conectores (*and, but, because, then, so, before, after*, entre outros).
- (EF07LI16) Reconhecer a pronúncia de verbos regulares no passado (-ed).
- (EF07LI17) Explorar o caráter polissêmico de palavras de acordo com o contexto de uso.
- (EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
- (EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados.
- (EF07LI20) Empregar, de forma inteligível, o verbo modal *can* para descrever habilidades (no presente e no passado).
- (EF07LI21) Analisar o alcance da língua inglesa e os seus contextos de uso no mundo globalizado.
- (EF07LI22) Explorar modos de falar em língua inglesa, refutando preconceitos e reconhecendo a variação linguística como fenômeno natural das línguas.
- (EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

Fonte: BRASIL (2018, p. 251- 253)

Além disso, para que o aluno aprenda uma segunda língua, é relevante que as aulas tenham atividades lúdicas para tornar as aulas mais prazerosas e despertar o interesse dos alunos, já que muitos apresentam dificuldades no aprendizado de uma outra língua. “O papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. (FREIRE 2003, p. 52). Ensinar com atividades lúdicas proporciona um maior interesse e motivação por parte dos alunos, fazendo com que eles tenham vontade

de aprender. É através das atividades lúdicas que o aluno “se desenvolve afetivamente, convive socialmente e opera mentalmente” (SANTOS,1999, p. 20).

4.1 O ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por sujeitos com SD

A dissertação de mestrado desenvolvida por Milheiro (2013), chamada de “A iniciação de uma Língua Estrangeira (Inglês) por indivíduos com SD”, trata-se de um estudo de caso sobre duas jovens portadoras de SD, sendo que ambas já tinham alguns conhecimentos da Língua Inglesa e foi proposto à elas um programa criado de acordo com os seus conhecimentos e interesses para ver como seria o desenvolvimento delas em seis sessões no período de um mês. De acordo com Milheiro (2013), essas sessões foram realizadas duas vezes por semana com a duração de 30 minutos. Essa dissertação pretendeu investigar o desempenho dessas duas jovens com SD focando na capacidade que elas apresentaram para reconhecer o vocabulário de Língua Inglesa através do uso das novas tecnologias.

Para iniciar essas atividades com as duas jovens, foram construídos materiais de ensino que são utilizados para demonstrar interesses como, por exemplo, canções, vídeos, imagens e alguns softwares, proporcionando a elas momentos lúdicos. A utilização de gestos durante as canções pode vir a servir como um fator motivacional para esses sujeitos, que apresentam alguma dificuldade de expressão. Quanto à motivação, foi possível perceber aspectos positivos, uma vez que as alunas

conseguiram, de um modo geral, manter os níveis iniciais de motivação do princípio ao fim das sessões, reagindo bem aos estímulos antes das atividades, através das músicas que cantaram e mostrando-se interessadas e, ao mesmo tempo, ansiosas no desenrolar das atividades. (MILHEIRO, 2013, p. 88)

Em relação ao vocabulário da Língua Inglesa, segundo Milheiro (2013), pode-se dizer que fazer uma associação de objetos ou imagens conhecidas às suas palavras e sons correspondentes pode servir como um modelo facilitador de aprendizagem do vocabulário em Língua Inglesa. Foi possível perceber nessa dissertação que os sujeitos com SD apresentam muitos pontos positivos, pois as jovens com SD desse estudo, provaram que com muito treino diário, em qualquer lugar que seja elas conseguiram desenvolver uma melhoria nos aspectos comunicativos e afetivos. Além disso,

em ambos os casos se constatou a interiorização de vocabulário, o reconhecimento visual e a compreensão da maioria das palavras, a rápida

associação de imagens às respectivas palavras em Inglês, bem como a manutenção e o desenvolvimento do gosto pela Língua Inglesa, através de materiais e metodologias com os quais se identificavam. (MILHEIRO, 2013, p. 97)

Esse estudo mostrou o quanto que o uso das novas tecnologias pode facilitar o aprendizado de Língua Inglesa para sujeitos com SD, principalmente quando estão no início do aprendizado dessa língua e quando é feito através de *softwares*. A utilização do *software* se torna mais eficaz quando é desenvolvido de acordo com os interesses e conhecimentos que o sujeito com SD demonstra sobre a língua. Dessa forma,

crê-se que a aplicação adequada dos apoios necessários se apresenta como determinante na melhoria das capacidades funcionais dos indivíduos portadores de SD e na quebra de todas as barreiras pessoais e sociais, de modo a que se possam desenvolver de forma saudável e se sintam verdadeiramente incluídos na dinâmica escolar, tornando-se membros autônomos e ativos da sociedade. (MILHEIRO, 2013, p. 97)

Destaca-se, ainda, que os sujeito com SD estão em constante mudanças e melhorias no que se refere ao seu desenvolvimento, principalmente ao frequentar uma escola de ensino regular e aulas de Língua Inglesa, portanto, “o nosso objetivo, enquanto educadores, é obviamente maximizar as capacidades e minimizar as deficiências, para que estes indivíduos usufruam do seu máximo potencial” (MILHEIRO, 2013, p. 97).

O estudo da dissertação de mestrado de Lubitz (2013), intitulada “O processo de construção do conhecimento em Língua Inglesa por um estudante com Síndrome de Down”, elenca uma série de fatores que influenciaram o desenvolvimento desse aluno durante o processo de aprendizagem da Língua Inglesa. Além disso, a autora evidencia que para realizar essa pesquisa, foram propostas algumas atividades

a partir de quatro eixos temáticos: música, jogos, internet e método neuropedagógico. A música, como um recurso, pois associa a aprendizagem com sensações prazerosas, o que oferece uma possibilidade para o desenvolvimento cognitivo; os jogos, pois desenvolvem as estruturas cognitivas do estudante e trazem o elemento do desafio; a internet, por ser uma ferramenta motivadora para os estudantes e pelas possibilidades de expandir e enriquecer o que é realizado em sala de aula. (LUBITZ, 2013, p. 134)

As atividades de Língua Inglesa aplicadas para esse aluno com SD foram preparadas para cada encontro de forma diferenciada e dinâmica para o processo de aprendizagem do conhecimento em Língua Inglesa. Essas atividades tinham o ideal de manter o aluno com SD sempre motivado e desafiado a querer realizá-las.

As atividades desenvolvidas com esse aluno com SD foram as seguintes, segundo Lubitz (2013, p. 90).

- 1- Cantar a música do alfabeto e escrever a sequência das letras.
- 2- Encaixar as palavras nas figuras correspondentes.
- 3- Relacionar as letras aos objetos e relacionar as palavras aos objetos.
- 4- Cantar a música do alfabeto.
- 5- Desenhar um dos objetos visto no primeiro encontro e escrever o nome.
- 6- Jogo da memória: primeiro conhecer os objetos e depois a escrita.
- 7- Utilizar as letras de EVA para formar palavras vistas no jogo da memória.
- 8- Formar a frase 'I LOVE YOU' com a massa de *biscuit* ou letras de EVA; e Escrever a frase 'I LOVE YOU'.
- 9- Fazer e comer letras e frases de massa de chocolate;
- 10- Formar "famílias" com peças de jogos (quebra-cabeça e memória) e fotografias.
- 11- Cantar a música 'With... in the family', utilizando fantoches e formar frases utilizando cartões com a estrutura 'I love...' com os membros da família.
- 12- Apresentar e acessar o site <www.inglesonline.com.br>, e fazer quatro atividades de vocabulário: Food and Beverage 1 e 2, Fruit, e Kitchen objects 1.
- 13- Formar frases utilizando o Verbo To Be utilizando os personagens do desenho favorito do aluno com SD.

Através da aplicação dessas atividades para o sujeito com SD, a autora percebeu que quanto mais variados forem os recursos utilizados com os alunos com SD, maiores serão as possibilidades para ocorrer o aprendizado de Língua Inglesa, lembrando que a utilização de recursos didáticos diversificados nas aulas é válida para quaisquer estudantes. Além desses recursos, a autora destaca que "o professor, além de saber o nível de desenvolvimento de seus estudantes, ou sobre o que eles já aprenderam e o que lhes falta aprender, necessita conhecer aspectos

peçoais e afetivos” (LUBITZ, 2013, p. 135). De acordo com a autora, então, é através de atividades, adaptadas e/ou pensadas frente às necessidades e demandas de alunos com SD, que o professor encoraja o seu aluno. Esse estudo ressaltou, ainda, que foi possível perceber que o aluno observado finalizava as atividades com muita motivação e sempre estava preparado para receber mais atividades no dia seguinte. Dessa forma, “com o estímulo adequado e a abordagem que respeitou seu ritmo e especificidades, o sujeito apresentou potencial para mais aprendizagens e desenvolvimento” (LUBITZ, 2013, p. 135).

4.2 Software para o ensino de Língua Inglesa para pessoas com SD

Especialmente nos últimos anos, com advento do progresso das tecnologias digitais e suas aplicações, tem sido possível perceber um grande avanço na área da Tecnologia Assistiva (TA), aquela que auxilia as pessoas com NEEs e que foi descrita por Bersch e Tonolli (2006, p.1) como "todo o arsenal de Recursos e Serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover Vida Independente e Inclusão". A TA ofereceu muitas possibilidades de desenvolvimento para esses sujeitos, principalmente pela plataforma digital. Sendo assim, foram desenvolvidos Softwares e Hardwares que auxiliam no meio educacional. Pensando em um meio de acessibilidade e inclusão de alunos com NEEs, eles foram criados para facilitar e ajudar a vida desses sujeitos e os Softwares, em especial, são programas que podem ser desenvolvidos para cada tipo de NEEs.

Um exemplo de software desenvolvido por uma equipe de pesquisadores brasileiros é o “Argot - Software para ensino de inglês para pessoas com Síndrome de Down” de autoria de Fábio T. Franciscato e Ana P. Canal, ambos do Sistemas de Informação do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) na cidade de Santa Maria/RS. De acordo com o artigo escrito por Franciscato e Canal (2007), esse é um software que foi criado particularmente com a intenção de oferecer para as pessoas com SD um contato com uma segunda língua, mais especificamente, o ensino de Língua Inglesa. Essa ferramenta tem o objetivo de auxiliar o sujeito com SD no âmbito educacional proporcionando para ele o ensino de uma segunda língua de forma adaptada, dinâmica e divertida. Para a criação desse sistema, foi necessário percorrer algumas etapas como: levantamentos de requisitos, análise e validação do programa. Ao fazer o levantamento de requisitos, precisou-se de fundamentação

em estudos de pessoas com SD partindo de avaliações que foram feitas sobre os softwares utilizados na APAE de Santa Maria-RS. Pensando nas características apresentadas por sujeitos com SD, o software foi desenvolvido com o desejo de reduzir ao máximo as dificuldades encontradas por eles, optando-se pelo uso das cores verde e azul. O sujeito com SD que utilizar esse software poderá perceber que a cor verde, parece uma montanha e que a cor azul lembra o céu, as cores foram aplicadas dessa forma para manter a concentração do sujeito, como mostra a Figura 5:

Figura 5 - Área de interação com o fundo em tons de azul e verde



Fonte: FRANCISCATO e CANAL, 2007

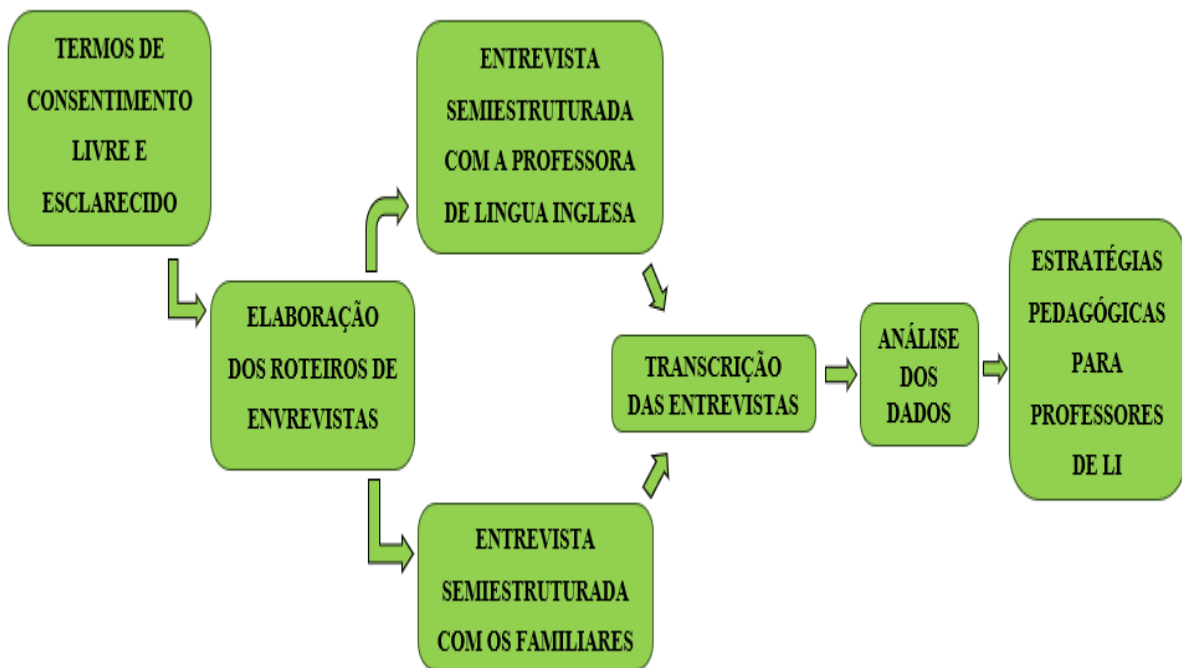
Além do fundo com as cores projetadas e pensadas para a melhor visualização do sujeito com SD, os objetos do centro foram programados para que a imagem e a palavra apareçam no meio da área de interação com um tamanho maior, possibilitando que o sujeito enxergue bem o que está desenhado e escrito. Para que ocorra uma interação do sujeito com SD e o software, foi criado um personagem digital, visto ao lado esquerdo na Figura 4, tendo a forma de um palhaço, chamado Jack e que auxilia o sujeito no decorrer de cada atividade realizada. O personagem funciona como um tutor e é definido como o “responsável por parabenizar o aluno quando responder corretamente as perguntas feitas durante as atividades de prática, e a partir desta estratégia aumentar o estímulo dos alunos” (FRANCISCATO e CANAL, 2007, p. 32).

Para validar esse software, o artigo revela que foi necessário verificar o sistema com um aluno sem SD e um aluno com SD. Ao realizarem os testes do sistema com esses alunos, foi possível perceber que o aluno sem SD achou legal e divertido, além de ter se identificado com o personagem que chamou atenção dele devido a voz que apresentou. O Aluno com SD, demonstrou uma interação boa com o sistema, porém, precisou de ajuda em alguns momentos do teste. Além de encontrar dificuldades no aprendizado de algumas letras do alfabeto, o sujeito com SD precisou de no mínimo duas tentativas para cada resposta correta. Para que o aluno com SD obtenha um ótimo aprendizado, é essencial que ele aprenda repetindo os conteúdos que já foram trabalhados, sendo necessário “um maior número de interações do aluno com o sistema, muita dedicação e compreensão” (FRANCISCATO e CANAL, 2007, p. 33). Desta forma, através dos resultados que o aluno com SD apresentou durante a pesquisa do artigo lido, foi possível perceber que esse software auxilia no aprendizado do sujeito com SD, além de motivá-lo e fazê-lo perceber o quanto que ele é capaz de aprender uma segunda língua, mais especificamente, a Língua Inglesa. Ainda que os resultados da ferramenta Argot tenham se demonstrado positivos, é importante aqui salientar, que tal ferramenta não se encontra disponível on-line ou para *download*.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo geral proposto dessa pesquisa, de observar e analisar como ocorre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (séries finais) sob a perspectiva da educação inclusiva e da SD na região do Vale do Caí, a abordagem qualitativa foi escolhida para o percurso metodológico. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representação de números absolutos, mas, sim, com a compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (MARCONI; LAKATOS, 2003). O método escolhido foi o estudo de caso. Veja abaixo o fluxograma do percurso metodológico deste estudo (Figura 6):

Figura 6 - Fluxograma do percurso metodológico



Fonte: Elaborado pela autora.

Por se tratar de um aluno menor de idade, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para seus pais e um para o próprio sujeito, de modo que ele também participasse do processo. Para a coleta de dados, foram elaborados os roteiros de entrevistas e, em seguida, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas de forma remota com os seguintes sujeitos integrantes da pesquisa: a família do sujeito e a professora de Língua Inglesa da escola. As

entrevistas foram feitas através do aplicativo *WhatsApp* por chamada de áudio e gravadas. Após a realização das mesmas, elas foram transcritas. As transcrições das entrevistas encontram-se nos apêndices desse trabalho. Por fim, ocorreu a análise de dados e a elaboração de 15 estratégias pedagógicas para professores de Língua Inglesa que possuem alunos com SD.

5.1 Estudo de caso

O método escolhido para a realização dessa pesquisa foi o Estudo de Caso. De acordo com Gil (2002), o método de estudo de caso pode ser considerado o mais completo dentre todos os outros em relação a coleta de dados, pois este se vale tanto de dados de pessoas quanto de dados documentais. Além disso, Yin (2001) apresenta que a metodologia de estudo de caso está sendo bastante utilizada para pesquisas relacionadas à área da Educação/Ensino, tornando-se, muitas vezes, significativo para o pesquisador. Segundo o mesmo autor, esse método permite investigar os ciclos de vida individuais, mantendo preservadas as suas características holísticas e significativas. O foco principal estará incluso em algum contexto da vida real, levando em consideração os fenômenos de contemporaneidade para a realização de sua análise.

Levando em consideração que o método estudo de caso é utilizado para estudar um caso específico, para que o presente estudo se efetivasse com sucesso, segundo Olsen (2015), seria fundamental a realização de algumas entrevistas com os participantes da pesquisa. Além disso, as entrevistas são descritas por Gil (2002) como uma das principais fontes de informação para esse método de estudo.

5.2 Contexto da pesquisa

Para iniciar a parte metodológica dessa presente pesquisa, antes mesmo de começar a coletar os dados, foi necessário a elaboração de 3 modelos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Os Termos de Consentimentos foram criados para a formalização de documentos e o comprometimento dos sujeitos com a pesquisa. O sujeito poderia retirar o seu consentimento quando quiser e que não seria remunerado para participar desta pesquisa. Além disso, os Termos apresentaram de forma clara e detalhada quais são os objetivos e os instrumentos metodológicos que serão utilizados nesse estudo de caso. O primeiro Termo de Consentimento foi elaborado para os pais do sujeito assinarem, pois, o sujeito da

pesquisa é menor de idade e os pais são seus responsáveis legais. O segundo Termo foi pensado para o sujeito da pesquisa, o aluno, pois foi fundamental que ele assinasse para que se sentisse parte integrante desse trabalho. O terceiro e último Termo foi elaborado para a professora de Língua Inglesa, especialmente para que ela tivesse ciência de que suas aulas de Língua Inglesa da turma do 7º ano do Ensino Fundamental seriam observadas.

5.2.1 Perfil da instituição

A instituição de ensino, onde o sujeito com Síndrome de Down está inserido, trata-se de uma escola pública e estadual. A instituição se localiza em uma cidade de tamanho médio, no que se refere à constituição dos municípios do Vale do Caí. Essa escola foi escolhida por mim pelo motivo de ter conhecido e visto alguns alunos com Necessidades Educacionais Específicas (NEEs) durante a realização do meu Estágio Supervisionado de Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental, principalmente por haver casos de inclusão de alunos com Síndrome de Down nessa escola.

5.2.2 Perfil do sujeito

No presente trabalho, um único sujeito foi analisado, ele é do gênero feminino, tem 13 anos e estuda no 7º ano do Ensino Fundamental. O sujeito frequenta as aulas no turno da manhã na escola observada e no turno da tarde, em dias e horários específicos, tem atendimento especializado na APAE do município.

5.2.3 Perfil da professora

A professora de Língua Inglesa da turma em que o sujeito com SD está inserido é formada em Licenciatura em Letras/Inglês pela UNISINOS, no ano de 2010 e desde então atua como professora de Língua Inglesa em escolas estaduais na região do Vale do Caí/RS.

5.3 Entrevistas

Para a coleta de dados, o instrumento utilizado foi a entrevista. A entrevista foi definida por Moreira (2002) como uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico em mente. De acordo com Marconi e Lakatos (2003) a entrevista trata-se de uma conversa oral entre duas pessoas – o entrevistador e o

entrevistado – a fim de obter informações a respeito do assunto da pesquisa e que a entrevista é um dos instrumentos mais básicos para a coleta de dados.

Existem diversas categorias de entrevistas, e para esta pesquisa, decidiu-se aplicar a entrevista semiestruturada. De acordo com as autoras citadas acima, ao aplicar a entrevista semiestruturada, o entrevistador possui a total liberdade de desenvolver e guiar cada situação para qualquer direção desde que seja adequada para a sua pesquisa. Dessa forma, as perguntas podem ser mais exploradas, abertas e respondidas dentro de uma conversa informal.

Para a realização desta pesquisa, pensou-se em entrevistar:

1) os pais e/ou familiares do sujeito com SD para conhecer a família do sujeito, como que ela lida com o sujeito, quais são as atividades que o sujeito faz e qual a relação entre a família e a escola, levando em consideração a perspectiva da inclusão.

2) a professora de Língua Inglesa, uma vez se pareceu ser importante saber qual a perspectiva da mesma sobre o ensino-aprendizagem dessa língua e a inclusão do sujeito com SD.

5.3.1 Roteiro de entrevista com pais e/ou responsáveis

Os roteiros utilizados nesta pesquisa foram elaborados para a aplicação metodológica nas entrevistas realizadas durante o período de coleta de dados. Para conhecer um pouco sobre os pais e familiares do sujeito com SD e identificá-los nas entrevistas, foi elaborado um quadro, conforme apresenta a Figura 7.

Figura 7 - Identificação dos entrevistados

SUJEITO ENTREVISTADO	
() Pai () Mãe () Irmã () Outro: _____	
Nome:	Idade:

Fonte: Elaboração da autora.

Após o processo de elaboração da identificação dos entrevistados, foi construído o roteiro utilizado para a realização da entrevista com os pais e familiares do sujeito com SD. Ao total, foram produzidas 15 perguntas, que questionam especialmente sobre a vida do sujeito com SD, e que foram separadas em 3 categorias. As temáticas de cada categoria são: 1) diagnóstico e vida familiar, 2) a

escola na vida do sujeito e da família, e 3) o sujeito na aula de Língua Inglesa. Tendo em vista que as respostas dessas perguntas são muito importantes para a análise de dados, as perguntas foram construídas de forma simples, pensando na fácil compreensão dos sujeitos entrevistados, como demonstra-se no Quadro 4 (Apêndice D).

Quadro 4 - Roteiro de entrevista com os pais e/ou responsáveis

DIAGNÓSTICO E VIDA FAMILIAR	
<i>Perguntas</i>	<i>Motivação</i>
1. Como vocês descobriram a Síndrome de Down de _____?	Saber como foi o processo que o sujeito e a sua família passaram para descobrir o diagnóstico.
2. Como foi para vocês quando receberam o diagnóstico? O que vocês pensaram e o que vocês sentiram?	Saber como foi a reação da família quando recebeu o diagnóstico de Síndrome de Down.
3. Como e quando o sujeito passou a frequentar uma escola?	Descobrir como foi o início da vida escolar do sujeito.
4. O que a entrada na escola mudou na dinâmica da família?	Verificar o que a entrada do aluno no ambiente escolar possa ter mudado na família.
5. Além de frequentar a escola, quais outras atividades o sujeito faz?	Saber quais atividades que ele faz no período em que não frequenta a escola.
A ESCOLA NA VIDA DO SUJEITO E DA FAMÍLIA	
6. O sujeito gosta de ir à escola? O que ele comenta sobre a escola atualmente?	Saber o que o sujeito pensa sobre frequentar a escola.
7. Quais tipos de ajuda vocês precisam dar ao sujeito para ele frequentar a escola?	Saber quais são os tipos de ajuda que a família oferece ao sujeito para que ele possa frequentar a escola.
8. Você ajuda o sujeito a realizar as tarefas escolares?	Verificar se a família tem o hábito de ajudar o sujeito no momento da realização das tarefas escolares.
9. Que tipo de apoio a escola oferece a	Verificar se a escola estava envolvida, se

vocês enquanto família no que se refere ao sujeito?	houve apoio da mesma e qual tipo de apoio é oferecido para a família do sujeito.
10. Você acha que na turma do sujeito, os colegas o receberam bem e o incluem?	Verificar a opinião da família em relação à turma do sujeito, se a turma o incluiu.
11. O que você acha que pode ser feito para melhorar a inclusão do sujeito na escola?	Verificar a opinião da família em relação às melhorias que possam ser feitas na escola para garantir uma educação inclusiva de qualidade.
O SUJEITO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA	
12. Em que ano da escola o sujeito começou a ter aulas de Língua Inglesa?	Descobrir qual ano escolar que o sujeito começou a ter a disciplina de Língua Inglesa e quanto tempo está em contato com essa língua.
13. Como foi a adaptação do sujeito na escola, com a turma e com a disciplina de Língua Inglesa?	Descobrir como ocorreu a adaptação do sujeito na escola e qual foi a sua relação com seus colegas e com a disciplina de Língua Inglesa.
14. O que você acha que o sujeito aprendeu sobre Língua Inglesa?	Saber a opinião da família em relação aos conteúdos que foram apresentados ao sujeito nas aulas de Língua Inglesa.
15. Em casa, você já ouviu o sujeito falar palavras/frases em Língua Inglesa?	Saber se o sujeito pratica a Língua Inglesa em sua casa.

Fonte: Elaboração da autora.

O processo de reflexão acerca da motivação de cada uma das perguntas foi de fundamental importância para o momento de análise de dados. A primeira temática, diagnóstico e vida familiar, envolveu a motivação de conhecer sobre como foi a chegada do diagnóstico de Síndrome de Down para a família, como e quando surgiu esse diagnóstico e qual foi a reação da família, essas perguntas aparecem logo na primeira e segunda perguntas. A terceira, quarta e quinta perguntas são

especificamente para saber sobre a entrada do sujeito na escola, pensando em quando e como que foi essa entrada na escola, o que ela mudou na vida familiar do sujeito e quais atividades que o sujeito pratica além da escola.

A segunda temática, a escola na vida do sujeito e da família, aborda a relação da escola com o sujeito e sua família, abordando questões específicas sobre a escola em que o sujeito com SD está frequentando. A sexta pergunta foi feita para conhecer a opinião do sujeito sobre a instituição, principalmente para saber se ele gosta de ir à escola e o que ele comenta sobre essa instituição. A sétima e oitava perguntas foram elaboradas para verificar se a família ajuda o sujeito em suas tarefas escolares e no dia a dia para frequentar a escola, além de outras atitudes que eles têm para ajudar o sujeito de alguma forma. As perguntas 9, 10 e 11 serviram como apoio para pensar a questão de inclusão do aluno na sociedade e a inclusão na escola em si, além de se buscar investigar como ocorre a inclusão desse sujeito com SD, se a turma o inclui e se a escola oferece algum tipo de apoio para a família do sujeito.

A terceira e última categoria, o sujeito na aula de Língua Inglesa, visa a investigar questões referentes ao ensino de Língua Inglesa. As perguntas 12 e 13, questionam quando foi que o sujeito começou a frequentar as aulas de Língua Inglesa e como foi sua adaptação perante a disciplina, a turma e a professora desse componente curricular. As últimas perguntas do roteiro de entrevista, 14 e 15, abordam uma visão pessoal da família em relação à disciplina de Língua Inglesa, sendo que a família teve a oportunidade de mencionar o que acha que o sujeito já aprendeu nessa disciplina e se o sujeito fala palavras em Língua Inglesa na sua casa.

5.3.2 Roteiro de entrevista com a professora de Língua Inglesa

Além das observações de aulas de Língua Inglesa, foi proposto realizar uma entrevista com a professora de Língua Inglesa da turma para conhecer um pouco sobre como funcionam as aulas dela, como os alunos lidam com a inclusão e quais as perspectivas da professora em relação ao ensino de Língua Inglesa atual e a Educação Inclusiva. Foram criadas 10 perguntas para a realização da entrevista com a docente. Todas as perguntas foram elaboradas de forma simples, para a fácil compreensão da professora, de modo que o foco seja em suas respostas, como demonstra-se no Quadro 5:

Quadro 5 - Roteiro de entrevista com a professora de Língua Inglesa

PERGUNTAS PARA A PROFESSORA	
Perguntas	Motivação
1. Como você prepara as suas aulas de Língua Inglesa?	Saber como são elaboradas as aulas de Língua Inglesa para os alunos do 7º ano na qual tem a inclusão do sujeito com SD.
2. Você faz atividades diferenciadas para o sujeito de inclusão?	Identificar se a professora faz atividades diferenciadas para o sujeito e quais são os tipos de atividade.
3. Dê um exemplo ou relate uma situação em que você elaborou uma atividade para esse aluno e ele gostou bastante.	Conhecer alguma situação que aconteceu quando o sujeito com SD gostou de uma atividade que a professora realizou com ele.
4. Você percebe que a turma inclui o sujeito com Síndrome de Down? Como é essa relação?	Saber o que a professora percebe sobre o comportamento da turma com o sujeito, principalmente se eles o incluem durante as aulas de Língua Inglesa.
5. O sujeito com Síndrome de Down realiza todas as atividades propostas por você?	Saber se o sujeito realiza todas as atividades que a professora solicita para ele.
6. O sujeito precisa da sua ajuda para realizar as atividades?	Saber se o sujeito com SD precisa da ajuda de professora para a realização das atividades.
7. Quais conteúdos de Língua Inglesa o sujeito de inclusão tem mais facilidades e mais dificuldades?	Saber quais são os conteúdos de Língua Inglesa que o sujeito com SD tem mais dificuldades e facilidades.
8. Existe para a disciplina de Língua Inglesa um PEI?	Investigar se na escola existe um PEI e se existe um PEI específico para a disciplina de Língua Inglesa.

9. Para você, o que é Educação Inclusiva?	Saber qual a perspectiva da professora em relação à Educação Inclusiva.
10. Qual sua percepção sobre o ensino de Língua Inglesa atualmente?	Saber qual é a percepção da professora sobre o atual ensino de Língua Inglesa.

Fonte: Elaboração da autora.

Refletir sobre a motivação das perguntas para a professora de Língua Inglesa foi fundamental para o momento de pensar tanto a coleta quanto a análise de dados provenientes do sujeito professora. As três primeiras perguntas da entrevista, estão apresentadas de forma geral e relacionadas com a produção de aulas dessa professora, exclusivamente para saber quais são as atividades que ela realiza com os alunos como um todo, quais atividades ela desenvolve especificamente para o sujeito com SD e quais são as atividades que o sujeito com SD mais gosta. As perguntas 4, 5, 6 e 7 são sobre o sujeito com SD, buscando a percepção da docente quanto ao fato da turma incluí-lo ou não, quais as atividades em que ele tem mais facilidade e dificuldade, e se ele faz todas as atividades que lhe são propostas. As últimas perguntas são para identificar a perspectiva da professora em relação à Educação Inclusiva e o ensino de Língua Inglesa nos tempos atuais; além disso, almejou-se verificar se a professora tem conhecimento sobre PEI e se ela conhece/desconhece algum PEI para a disciplina de Língua Inglesa.

5.4 Ajustes realizados nos procedimentos metodológicos

É importante deixar aqui registrado que as entrevistas foram realizadas em momentos e situações diferentes do que inicialmente se havia planejado. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido foram apresentados a todos os sujeitos de pesquisa e foram coletadas as suas assinaturas na primeira fase deste TCC, durante a construção dos procedimentos metodológicos do Projeto de Pesquisa. Contudo, na segunda fase, ocorreu a pandemia de COVID-19, havendo a suspensão das aulas presenciais em toda a rede pública do Rio Grande do Sul, o que acarretou em mudanças no percurso da metodologia. O governador do Rio

Grande do Sul, Eduardo Leite, estabeleceu em seu decreto⁵ o isolamento social, para fins de prevenção e enfrentamento da pandemia.

Por esse motivo, as entrevistas com a professora de Língua Inglesa e com familiares do sujeito com SD foram realizadas através de chamada de áudio do aplicativo *WhatsApp*⁶.

⁵ Decreto Estadual nº 55.128, de 19 de março de 2020.

⁶ Disponível em:
<https://www.whatsapp.com/?lang=pt_br>

6 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados aqui apresentados e analisados são provenientes de coletas de dados, envolvendo, como exposto no capítulo anterior, os seguintes procedimentos: entrevista com os pais/responsáveis do sujeito com SD, entrevista com a professora de Língua Inglesa do sujeito. Baseando-se nas análises dessas perspectivas (da família do sujeito e da professora de LI) foram elaboradas estratégias pedagógicas para aulas de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (séries finais), pensando-se na inclusão de sujeitos com Síndrome de Down.

6.1 Perspectiva da professora de Língua Inglesa

Ressalta-se que aqui serão analisadas e discutidas questões referentes à entrevista feita com a professora de Língua Inglesa do sujeito com SD, com o intuito de identificar quais são as perspectivas dela perante o ensino de Língua Inglesa e perante a inclusão de alunos com SD.

Salienta-se que a entrevista feita com a professora de Língua Inglesa da turma do sujeito com SD ocorreu durante o período de pandemia, devido à COVID-19. Por esse motivo, não foi possível realizar a entrevista semiestruturada pessoalmente com a docente, contudo, essa coleta de dados foi efetuada remotamente, através do aplicativo *WhatsApp*, por chamada de áudio, a qual foi gravada. A transcrição completa da entrevista se encontra no Apêndice G.

6.1.1 Elaboração de aulas de Língua Inglesa

As primeiras perguntas feitas na entrevista da professora de Língua Inglesa foram sobre a elaboração de suas aulas. A professora apontou que prepara as suas aulas utilizando atividades que retira de alguns livros didáticos e que pesquisa em alguns sites da internet. Entende-se que o livro didático é um dos recursos pedagógicos mais comuns no ensino de Língua Inglesa e segundo Brown (2001, p. 136) a maior preocupação dos professores deveria ser fazer o uso criativo do livro didático, dando vida a ele, adaptando-o. Além de utilizar o livro didático para adaptar materiais, a professora salientou que faz a adaptação das atividades de acordo com a realidade de cada turma. McDonough e Shaw (1993, p. 83) comentam que fazer a adaptação de materiais é como fazer uma combinação de fatores externos (que são a caracterização dos alunos e a realidade), com os fatores internos (que são o que o material pode oferecer, como as habilidades envolvidas e exercícios).

Em relação às atividades do sujeito com SD, a professora comentou que faz materiais diferentes para ele, mas que às vezes, acaba fazendo atividades parecidas com as do restante da turma. Quando a professora faz as atividades parecidas com as da turma, ela cuida para não tornar a atividade exaustiva, por isso, diminui a quantidade de exercícios e acrescenta gravuras e desenhos para que o sujeito possa ter uma compreensão maior e um acompanhamento melhor.

Ao questionar a professora sobre a realização das atividades propostas e sobre a ajuda dela na realização das mesmas, ela relatou que o sujeito com SD não consegue realizar todas as atividades da aula, pois ele começa as mesmas e quer a ajuda da professora o tempo todo. Além disso, a docente abordou que sempre quando dá atenção aos demais alunos, o sujeito com SD para de realizar as atividades e só continua a atividade após o lembrete da professora “vamos fazer mais um pouco” (Professora do sujeito, 2020). Mas, nesta questão, a professora pensa que o sujeito com SD reage assim porque gostaria de receber uma atenção a mais, o que não acaba ocorrendo, uma vez que a professora também precisa dar atenção aos demais alunos que estão presentes na sala de aula. Uma parte interessante comentada pela professora foi que se o sujeito com SD estiver fazendo alguma atividade de pintura, como por exemplo, colorindo imagens com lápis de cor, ele trabalha sozinho e consegue manter a sua concentração naquilo que está fazendo. Percebe-se o quanto que o sujeito com SD requisita e demanda auxílio em sala de aula, mas não há monitores nessa escola para alunos com NEEs. Salienta-se que no ano de 2015, passou a vigorar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Lei 13.146/15, que considera o profissional de apoio⁷ como:

peessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, p. 1).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência 13.146/15 ampliou o termo profissional de apoio para profissional de apoio escolar, mencionando que este exerça as mesmas funções no âmbito escolar, porém, ele não poderá substituir as funções legais que são dadas ao professor. Com a resposta da professora sobre o desejo de ganhar atenção durante as aulas, fica evidente a necessidade de ter um monitor auxiliando o professor em sala de aula, pois, para que realmente aconteça a

⁷ Lei 13.146/15, artigo 3º, inciso XII

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>

inclusão escolar, é preciso acolher a todos, sem exceção, além de ser essencial que que a escola apresente uma ótima estrutura física e que os professores e monitores tenham ao menos uma qualificação profissional (SANTOS, 2015).

Ao comentar sobre atividades que o sujeito com SD mais gosta, a professora relatou a atividade que ela percebeu maior interesse no sujeito com SD, que foi um jogo de memória. A professora fez essa atividade com o sujeito com SD no seu primeiro ano de contato com a disciplina de Língua Inglesa, que ocorreu no ano de 2019. Segundo a professora, o sujeito carregou esse jogo em todas as aulas após a confecção do mesmo e gostou muito de jogar. A docente pensou que esse jogo seria o ideal para o sujeito pois ele tem imagens e é mais fácil de fazer relação com o desenho e a escrita. É fundamental perceber, o quanto é fundamental trabalhar com materiais concretos e visuais com alunos com SD, pois assim, eles conseguem ter uma melhor interação com o que estão fazendo, atraindo a atenção deles. Além de comentar sobre essa atividade, a professora comentou “Outras atividades que ela também gosta, além de joguinhos, são atividades que envolvam desenhos, então ela adora desenhar, então, tudo o que tu propor com desenho ela vai preferir fazer do que se for só escrito” (Professora do sujeito, 2020). Percebe-se aqui que trazer atividades diferenciadas e lúdicas como a professora proporcionou para o sujeito com SD, segundo Maluf (2008), é dar a possibilidade ao sujeito de enriquecer as suas próprias capacidades mediante um estímulo, é auxiliar o sujeito em seus processos de criatividade e comunicação, deixando-o se expressar com facilidade os conflitos e dificuldades.

Em relação aos conteúdos da disciplina de Língua Inglesa, a professora comentou que o sujeito de SD não tem muita facilidade com conteúdo porque é uma coisa nova para ele e que não faz parte do dia a dia dele. Porém, ela ressalta que o sujeito com SD apresenta facilidade quando o professor leva atividades de relacionar, onde o sujeito possa fazer desenhos e que tenha relação com a vida dele.

6.1.2 Inclusão do sujeito com SD nas aulas da professora

Nas perguntas feitas para a professora de Língua Inglesa do sujeito com SD a respeito da Inclusão do mesmo, as respostas foram bem justificadas através de exemplos que aconteceram. Pensando na inclusão do sujeito com SD com seus pares na sala de aula, a professora justificou que a turma tem uma boa relação com

o mesmo. Ela comenta que é o segundo ano do sujeito com SD junto com essa turma e que desde então todos os alunos da turma o recebem com respeito e carinho, além de demonstrarem muita preocupação com ele. A professora relatou que quando os alunos saem para passeios fora da escola, como por exemplo, em festinhas juninas, as meninas se juntam e caminham em torno do sujeito com SD para acompanhá-lo. Além desse acontecimento, sempre no horário de formação de fila para entrar na sala de aula, a turma se preocupa querendo saber se o sujeito com SD está ali ou não e quando está, o acompanham nas salas de aula nos momentos de trocas de períodos. Segundo a professora, essa é uma turma que “realmente, além de respeitar, está sempre cuidando dela (do sujeito com SD)” (Professora do sujeito, 2020).

Percebe-se através das falas da professora que a turma recebeu bem a aluna com SD e que se preocupam com ela. Todo esse cuidado que a turma demonstra com essa aluna pode ter sido influência da escola que conscientizou a turma sobre a aceitação de que todos somos diferentes e precisamos nos respeitar pois para que a inclusão realmente aconteça, precisamos da “aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação” (FIGUEIRA, 2008, p. 8).

Pensado na própria inclusão do sujeito na escola, foi feita uma pergunta em relação ao PEI (Plano de Ensino Individualizado), se existe algum PEI para a disciplina de Língua Inglesa e a professora respondeu que lá naquela escola, as professoras utilizam as ACIs (Adaptações Curriculares Individualizadas), doravante ACI, para alunos com NEEs. A docente explicou o que é uma ACI e como ela funciona. Desta forma, explicou que a ACI é uma ficha preenchida pelo professor da disciplina que depois é encaminhada para a professora do AEE da Educação Especial. Além dessa ficha, os alunos são assistidos por uma professora de AEE uma vez por semana, é um atendimento que leva em torno de uma hora, onde ela faz a revisão das disciplinas com o sujeito com SD. A professora explica que no momento de preencher essa ficha de ACI, o professor escreve a diferença que trabalha com o aluno de inclusão para os outros alunos, colocando, de acordo com a professora, “os objetivos, as justificativas, a forma como vai avaliar, que tipo de currículo ele tem, se é um currículo adaptado, currículo flexível, ou um currículo reduzido e o tipo de atividade que a gente faz”. Para formalizar esse documento, o professor fica com uma cópia em seu caderno de chamada.

Pensando na inclusão da aluna com SD conforme citado pela professora, a escola e o corpo docente não demonstram um preparo para lidar com a inclusão, não existe um PEI para esse aluno, segundo o que foi estudado no referencial teórico dessa pesquisa, não existe um acompanhamento de todo o caminho percorrido por essa aluna durante o tempo em que ela se encontra nessa escola. Além disso, nota-se que através dessa ACI, os professores de cada disciplina têm a total liberdade de fazer as atividades que eles tiverem interesse ou as que eles conseguirem encontrar por si só para essa aluna com SD realizar.

6.1.3 Perspectiva sobre a Educação Inclusiva e o Ensino de LI

As últimas perguntas feitas para a professora de Língua Inglesa do sujeito com SD foram exclusivamente sobre a perspectiva dela em relação a Educação Inclusiva e o ensino de Língua Inglesa nos tempos atuais. Ao perguntar sobre Educação Inclusiva, a professora relatou que a “Educação Inclusiva seria aquela onde as pessoas com dificuldades seriam atendidas pela escola, mas de uma forma em que eles pudessem participar mais” (Professora do Sujeito, 2020). Percebe-se que a professora concorda com o fato de que a escola não oferece o devido suporte para as questões de inclusão, principalmente para os professores. Ela considera que nos dias atuais o aluno com SD é enviado para a sala de aula e os professores não estão preparados para lidar com esses alunos, principalmente por existir muitos tipos diferentes de inclusão. A professora comentou muito sobre a preparação dos professores para receber os alunos de inclusão e ela afirma que “tem muito ainda a melhorar na Educação Inclusiva, de repente o melhor preparo dos professores” (Professora do Sujeito, 2020). Pensando na preparação dos professores na perspectiva da Educação Inclusiva, a qualificação profissional dos professores vem a se tornar uma aliada para que ocorra uma inclusão de qualidade, e a partir dessa qualificação, será possível que o professor oriente e organize as suas práticas pedagógicas para potencializar a aprendizagem dos alunos com NEEs, pois segundo Pimentel (2012, p. 139)

A ausência de conhecimento do professor sobre as peculiaridades das deficiências, o não reconhecimento das potencialidades destes estudantes e a não flexibilização do currículo podem ser considerados fatores determinantes para barreiras atitudinais, práticas pedagógicas distanciadas das necessidades reais dos educandos e resistência com relação à inclusão. [...] A inclusão educacional requer professores preparados para atuar na diversidade, compreendendo as diferenças e valorizando as potencialidades de cada estudante de

modo que o ensino favoreça a aprendizagem de todos. A inexistência desta formação gera o fenômeno da pseudoinclusão, ou seja, apenas da figuração do estudante com deficiência na escola regular, sem que o mesmo esteja devidamente incluído no processo de aprender.

Além da preparação e qualificação profissional dos professores, a professora afirma que ter um monitor para o aluno de inclusão em sala de aula é fundamental para que ele possa acompanhar e ter uma compreensão melhor dos conteúdos e do que acontece na sala de aula. A professora entende a inclusão como algo “onde a gente desse a aula e os monitores pudessem repassar a nossa aula para eles, fazendo com que eles compreendessem melhor” (Professora do Sujeito, 2020). Desta forma, o monitor é aquele que tem um contato direto com o aluno, ele tem a responsabilidade de desenvolver e orientá-lo nas atividades realizadas em sala de aula (BRASIL, 2008). Entende-se, no entanto, que a inclusão escolar não é apenas inserir o aluno na escola, mas sim, dar o suporte necessário que ele precisa para o seu pleno desenvolvimento.

Ao questionar a professora sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil atualmente, ela relatou que o ensino de Língua Inglesa já não era dos melhores e que com a redução da carga horária para um período semanal ficou ainda mais desvalorizado. De acordo com o relatório do *British Council Brazil* (2015), o professor de Língua Inglesa sente que a disciplina precisa de mais valor e carga horária para que se efetive um ótimo aprendizado de Língua Estrangeira. Desta forma, outras disciplinas oferecidas nas escolas como, por exemplo, português e matemática, acabam tendo uma carga horária maior e a Língua Inglesa acaba sendo menos regulamentada e muitas vezes considerada complementar dentro do currículo escolar. O segundo maior desafio encontrado pelos professores de Língua Inglesa no Brasil no relatório do *British Council Brazil* (2015), mostra que 59% dos professores sentem o quanto o ensino de Língua Inglesa é desvalorizado ou distante da realidade dos alunos. Além disso, o relatório também mostra que essa desvalorização pode ser causada em decorrência tanto da escola, quanto por parte dos alunos. A professora comentou que os alunos não demonstram interesse em aprender uma nova língua pois acham que não vão fazer uso dela no Brasil, entendendo que “o inglês é uma matéria de importância secundária, que contribui menos para a formação dos alunos do que outras matérias da formação básica, como português e matemática” (BRITISH COUNCIL BRAZIL, 2015, p. 18). Entende-se, portanto que o ensino de Língua Inglesa no Brasil poderia ser melhor em vários

aspectos como, por exemplo, valorização do professor, maior carga horária, mais interesse por parte dos alunos, porém, cada vez se torna mais desvalorizado, tanto por parte da escola quanto por parte dos alunos, assim, a professora comenta “eu acho que a tendência é só piorar porque eles têm menos conteúdo e menos contato, então eu acho que está cada vez pior o ensino da disciplina nas escolas de redes estaduais” (Professora do Sujeito, 2020).

6.2 Perspectiva familiares

Ressalta-se que aqui serão analisadas e discutidas questões referentes às entrevistas feitas com a mãe e a irmã do sujeito com SD, com o intuito de identificar quais são as perspectivas delas perante as perspectivas de vida familiar e vida escolar do sujeito com SD.

Salienta-se ainda que as entrevistas feitas com a mãe e a irmã do sujeito com SD ocorreram durante o período de pandemia, devido à COVID-19. Por esse motivo, não foi possível realizar a entrevista semiestruturada pessoalmente com a família, contudo essa coleta de dados foi efetuada remotamente, através do aplicativo *Whatsapp*, por chamada de áudio, a qual foi gravada. A transcrição completa das entrevistas com a mãe e irmã do sujeito se encontram nos Apêndices I e J.

6.2.1 Diagnóstico e vida familiar

As primeiras perguntas feitas nas entrevistas com a mãe e a irmã do sujeito com SD foram sobre o diagnóstico de SD e a vida familiar. A mãe do sujeito apontou que durante a gravidez não sabia sobre a SD da filha, mesmo ela tendo feito todo o pré-natal e 5 ecos, constou que tudo estava bem. A mãe do sujeito acabou descobrindo a SD da filha somente após o nascimento da criança e, conforme o estudado no referencial teórico dessa pesquisa, a SD pode ser diagnosticada tanto ao início da gravidez quanto no momento após o nascimento da criança. Além disso, durante o parto, ocorreram alguns problemas e foi no momento do nascimento que os médicos fizeram exames e descobriram a SD e conforme a mãe do sujeito,

Quando ela nasceu teve um probleminha durante o parto, ela ficou trancada e tudo né, daí ela nasceu e a doutora falou que eles fazem um exame né, e daí ela falou na hora pra mim, ela veio ali e falou: Olha, a tua filha é especial, ela tem problema no coração e vários probleminhas da Síndrome de Down. Daí eu descobri no dia em que ela nasceu (MÃE DO SUJEITO, 2020).

Assim como em muitos casos de SD, a mãe do sujeito relatou que a filha tem problema no coração e mais alguns outros problemas que surgem devido à SD. Conforme o estudo de Lacerda (1997), o sujeito com SD apresenta características físicas bem marcantes e características fisiológicas que são associadas a problemas no coração. Percebe-se que a informação e orientação dadas pela médica sobre a SD do sujeito foram dadas de maneira tranquila e o mais rápido possível, mostrando para a mãe a importância de ter afinidade com o seu filho, para não enxergar coisas negativas nele, e sim para ela saber que também existem pontos positivos:

Sem dúvida, uma comunicação feita o mais rápido possível, de forma clara, objetiva e livre de preconceito tem duplo efeito positivo. Em primeiro lugar, evita que os pais vejam apenas as limitações dos seus filhos com Síndrome de Down, mas também as suas potencialidades e capacidades. Em segundo lugar, contribui para impedir que se desenvolvam sentimentos negativos- autopunição e culpa. (SCHIAVO, 1999, p. 44)

Ter descoberto a SD da filha depois do nascimento, percebe-se que foi um enorme susto para a mãe, não por ela saber que a filha possui tal condição, mas por não ter muito conhecimento, àquela época, sobre a síndrome. Segundo a irmã do sujeito, o susto da mãe

Foi mais nesse primeiro momento por não ter a preparação durante a gravidez né, porque geralmente eles falam durante a gravidez, aí é todo aquele preparo, a pessoa já sabe o que é... Então, como com a mãe não teve isso, eu acho que foi para ela um impacto assim, um pouquinho por isso, só até conhecer e entender o que era. (IRMÃ DO SUJEITO, 2020)

É importante ressaltar que a mãe e a irmã do sujeito com SD destacaram a novela da Rede Globo chamada “Páginas da vida”⁸, transmitida no ano de 2006, na qual uma das personagens protagonista foi uma menina com SD, tendo como eixo central a discussão sobre a Síndrome de Down, o dia a dia dessas pessoas e os preconceitos da sociedade em relação essa síndrome. Após a passagem dessa novela em rede nacional, foi possível perceber que as pessoas, assim como a mãe e a irmã do sujeito aqui pesquisado, passaram a entender e conhecer mais sobre as características e comportamentos de pessoas com essa síndrome. Dessa forma, a

⁸ Disponível em: <<https://memoriaglobo.globo.com/entretenimento/novelas/paginas-da-vida/trama-principal/>>. Acesso em: 04. Mai. 2020

novela serviu de exemplo, para mostrar o quanto que a mídia contribuiu, nesse caso, para a maior aceitação de pessoas com esse distúrbio genético.

A partir do momento em que a mãe do sujeito procurou conhecer mais sobre a síndrome, a família ficou mais calma e juntos eles se informaram e conseguiram cuidar do sujeito, pois segundo a irmã, “Depois, logo o médico começou a explicar, dar as características e eles começaram a pesquisar, ir atrás, conhecer... Daí foram na APAE, conheceram outras crianças com Síndrome de Down, daí o processo ficou tranquilo”.

De acordo com a mãe e a irmã, o sujeito com SD passou a frequentar a escola desde bem cedo, sendo primeiramente inserido na escola de Educação Especial de seu município. Após algum tempo, percebe-se que a diretora sugeriu aos pais que colocassem o sujeito com SD em uma escola regular, argumentando que ele tinha muitas capacidades e era bem desenvolvido. Contudo, os pais inseriram o sujeito com SD numa creche (escola de Educação Infantil), e depois na escola regular, segundo os relatos da irmã do sujeito (2020):

Logo pequeninha, na verdade, ela ia na APAE, fazia fono, estudava lá e fazia fisio. E daí logo, a diretora da APAE falou que era para pôr a Sara na escola, que ela era muito bem desenvolvida... Aí, ela foi na creche, fez a formatura na creche e daí já entrou no pré, escola normal e já foi pra escola.
(IRMÃ DO SUJEITO)

Dessa forma, a entrada na escola regular não representou uma mudança drástica na dinâmica familiar pois o sujeito com SD já tinha um contato com a escola desde cedo e já estava acostumado. Porém, é possível perceber nos relatos da mãe que no início da vida escolar o sujeito sentiu uma grande rejeição por parte dos colegas, mas acabou aprendendo muito com eles. Segundo Batista (2001), os alunos com NEEs não são muito bem aceitos pelos demais colegas, acabando, muitas vezes, por passar parte do tempo sozinhos. Além da questão da rejeição, a irmã e a mãe do sujeito comentaram o quanto frequentar a escola foi uma ótima opção para o sujeito com SD, principalmente pela questão da interação com os demais alunos. Segundo Pueschel (2013) é através dessa interação com os demais que o sujeito com SD vai evoluir, aprender a lidar com o mundo e se tornar cada vez mais independente.

Em relação a outras atividades realizadas pelo sujeito com SD, a mãe e a irmã comentaram que ele recebe atendimento educacional especializado (AEE) no contraturno escolar, além de ter atendimento com a fonoaudióloga e a fisioterapeuta

da APAE do município. Outra atividade que o sujeito com SD gosta de fazer é dançar; ele frequenta aulas de dança que são ofertadas gratuitamente pelo município. Pensando no desenvolvimento do sujeito com SD, Rodríguez (2001) aponta em seus estudos que a dança e ações terapêuticas são ótimas alternativas para que o sujeito apresente um bom desenvolvimento, uma vez que, através dessas atividades, ele se relacionará com outras pessoas e desenvolverá suas habilidades e capacidades tanto motora e cognitiva quanto social e afetiva.

6.2.2 A escola na vida do sujeito e da família

Em relação às perguntas feitas para a mãe e a irmã do sujeito com SD referentes à escola e à família, elas afirmaram que o sujeito gosta muito de ir na escola. Percebe-se também, que um dos motivos pelo qual o sujeito com SD gosta de frequentar a escola é principalmente por causa da interação com seus colegas de classe que, segundo a mãe, “ela tá com uma turma bem bacana, ela tem um monte de amigos e ela gosta muito assim. É um ambiente que abraçou ela assim e que ela gosta bastante”(Mãe do sujeito).

Como o sujeito com SD frequenta desde cedo as escolas, não houve problemas com a família no momento de adaptação para os anos finais do Ensino Fundamental. Uma questão relevante que a mãe do sujeito manifesta através da sua fala é sobre a APAE, que muitas vezes é vista inicialmente como algo negativo, mas com o passar do tempo, quando é possível conhecer melhor esse tipo de instituição, esse aspecto negativo vai se desconstruindo, assim como mostra o relato da mãe do sujeito: “O médico me deu um papel para ela frequentar a APAE, foi um outro susto, que a gente imagina a APAE uma coisa e ela é outra né, ela tem muita gente para ajudar a gente” (Mãe do sujeito). Contudo, percebe-se que a mãe do sujeito sabe a imagem que as pessoas fazem da APAE, principalmente quando o filho precisa frequentar uma, como no caso dela, que levou um susto quando o médico deu o laudo para a filha frequentar a APAE, mas depois ela percebeu como o trabalho feito na APAE é importante para pessoas com NEEs, especialmente no tange às deficiências intelectuais.

Através dos relatos da mãe e da irmã do sujeito com SD, é possível perceber o quanto que a família se faz presente na vida dele e o ajuda principalmente em questões escolares, quando relata a necessidade de

Ficar sempre monitorando né, ver o que ela tá com dificuldade, o que ela pode se empenhar mais, tá sempre em cima. A questão de fala, estamos sempre procurando estimular porque ela fala bem, ela tem a dicção, mas ela tem a questão da língua. (Mãe do sujeito)

Algo interessante é que a família, além de ajudar com os temas e questões escolares, ajuda o sujeito com outras atividades, como relata a irmã: “a gente ajuda frequentemente, revisando conteúdo, dando conteúdo para ela também, ajudando nos temas, dando atividades extras, que nem disso também, eu dou aula de música para ela, eu dou reforço”. É de fundamental importância que a família mantenha uma relação contínua de amor, carinho e aceitação, pois é ela que vai ensinar muito do que o sujeito precisa aprender (PUSCHEL, 2013).

Pensando na questão de apoio da escola para a família, a mãe e a irmã do sujeito apontaram que não recebem tipo algum de apoio vindo da instituição de ensino. Elas comentaram que a escola acolheu e recebeu o sujeito com SD bem, mas em relação ao apoio para a família, isso não ocorre. Em relação à turma em que o sujeito está incluído desde o ano passado, a mãe e a irmã perceberam que ocorre uma boa inclusão por parte dos colegas, sendo que isso fica bem claro no comentário da mãe do sujeito:

Essa turma que ela tá agora, sim, acredito que sim, a gente não tem muito contato com a turma assim, mas pelo que ela conta, principalmente educação física, recreio, que é a hora da bagunça né... Ela sempre conta que brincou, jogou bola, que a colega fez isso e aquilo com ela, e tiveram atividades juntos, então acredito que sim. (Mãe do sujeito)

A última pergunta feita sobre o tema escola em relação à família foi sobre o que a família acha que poderia melhorar para a inclusão do sujeito com SD nessa escola. As respostas da mãe e da irmã foram direcionadas exclusivamente para a questão dos conteúdos adaptados e a falta de um monitor para facilitar a compreensão e a aprendizagem. A mãe, ao observar as atividades que os professores aplicam com o sujeito, comentou que a família

percebe que os temas assim são muito simplórios, coisas que ela faz a quatro anos atrás ela já fazia. Então é um conteúdo que fica assim meio básico, tem vezes que até ela reclama assim como, 'bah, isso aqui é muito fácil', aí ela não quer nem fazer porque diz que é muito fácil, que não tem graça e que não chama a atenção. (Mãe do sujeito)

É possível perceber que as atividades propostas pelos professores na escola acabam sendo extremamente fáceis para o sujeito, provavelmente pelo motivo de pensarem que esses alunos (com NEEs e/ou SD) não têm potencial ou capacidade

para realizar uma atividade mais elaborada e mais condizente ao ano escolar em que se encontra. A mãe do sujeito com SD percebeu, à sua maneira, a confusão que ocorre entre os conceitos de atividade adaptada (para alunos com NEEs) e atividade exacerbadamente facilitada. A irmã do sujeito também concordou que os conteúdos estavam sendo fáceis demais e comentou que “o conteúdo poderia ser mais explorado e a aprendizagem poderia ir além do que está sendo”. Conforme estudado por Castro e Pimentel (2009), o sujeito com SD precisa desenvolver a sua autonomia e ir além do que é considerado fácil ou simples para ele, sendo fundamental que o ensino aconteça através de ações e não somente com conceitos abstratos como são ensinados nas instituições.

6.2.3 O sujeito na aula de Língua Inglesa

As últimas perguntas feitas nas entrevistas com a mãe e a irmã do sujeito, foram especificamente sobre o sujeito nas aulas de Língua Inglesa. A mãe e a irmã comentaram que o sujeito começou a ter aulas de Língua Inglesa “a partir do 6º ano, 5ª série, ali naquela troca quando começa a ter vários professores” (mãe do sujeito). A mãe se referiu, nesse momento da entrevista, ao início das séries finais do Ensino Fundamental, momento em que os alunos deixam de ter uma professora regente e passam a ter vários docentes nas diferentes disciplinas.

Quanto à componente de Língua Inglesa, mais especificamente no Ensino Fundamental, cabe aqui salientar que a mesma foi estabelecida como sendo obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental, de acordo com o Artigo 26, Parágrafo 5º da Lei 13.415 (2017) que, entre outras questões, revogou artigos da Lei 9394 (1996), a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)⁹.

Pensando na interação do sujeito com a disciplina, percebe-se que a família não tem muito contato em relação a cada disciplina individualizada, mas estão sempre visualizando as atividades e os conteúdos que os professores estão ensinando. Segundo a mãe, é perceptível que o sujeito gosta muito da disciplina de Língua Inglesa porque

a professora usa bastante imagens e coisas, até fez um livro também, tipo um dicionário para pôr as palavras em inglês, mas ela tá mais

⁹ Salienta-se que na LDB original, de 1996, o Artigo 26, Parágrafo 5º estabelecia:

“Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição.”

assim por essa questão de vocabulário assim. Daí eu não sei como está sendo essa questão na escola. (Mãe do sujeito)

É interessante ressaltar que a professora de Língua Inglesa faz esses tipos de atividades lúdicas, visando que o sujeito tenha interesse em aprender cada vez mais. Ao questionar sobre os conteúdos ensinados na disciplina de Língua Inglesa, a mãe e a irmã responderam que o sujeito está aprendendo apenas vocabulário em Língua Inglesa.

A última pergunta feita para a mãe e a irmã do sujeito foi uma pergunta pessoal, questionando se elas já haviam escutado o sujeito falando alguma palavra ou frase na Língua Inglesa em casa. A mãe do sujeito respondeu que já o ouviu falar, principalmente por causa de músicas em inglês ou aquelas aberturas de séries que geralmente são em inglês. Segundo a mãe do sujeito,

ela gosta muito de cantar em inglês e também a abertura de série que ela assiste, ela tá sempre cantando junto, não é que ela faz a pronúncia certinha, mas tu vê, ela soltando assim as palavras em inglês, principalmente quando é música, daí é mais certinho. (Mãe do sujeito)

A irmã do sujeito também percebeu que ele gosta muito de cantar músicas em Língua Inglesa e destacou um fator interessante, o quanto que o meio digital é importante para estimular as pessoas com NEEs, principalmente o sujeito com SD que é o caso da irmã dela. Dessa forma, ela comenta, “então eu vejo assim, ela mais envolvida nesse meio digital assim, até em jogos ela entende algumas palavras assim, ela compreende” (Irmã do sujeito). Destaca-se aqui a importância da tecnologia que está ressaltada no referencial teórico dessa pesquisa, segundo Bersch e Tonolli (2006) a tecnologia pode contribuir para ampliar as habilidades de pessoas com NEEs e, dessa forma, promover para essas pessoas, uma vida de inclusão e autonomia.

Outro fator importante para ressaltar aqui, é que a família ajuda muito o sujeito com SD em suas disciplinas escolares, principalmente na disciplina de Língua Inglesa, por ser uma língua estrangeira.












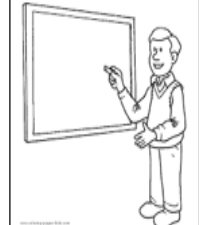
6.3 Análise das atividades adaptadas de LI para o sujeito com SD

Durante esta pesquisa foram citadas pela professora entrevistada e pela família do sujeito com SD algumas atividades realizadas com ele na disciplina de Língua Inglesa. A atividade citada pela professora de Língua Inglesa que mais

chamou atenção do sujeito com SD, uma vez que ele manifestou ter sido a que ele mais gostou, foi o jogo da memória que se encontra na Figura 8¹⁰

Figura 8 - Jogo da memória das profissões

1) Pintar os desenhos, nos quadros em branco completar com o nome das profissões dos desenhos abaixo, em inglês. Após recortar e colar em uma folha de desenho.

Fonte: Professora de Língua Inglesa entrevistada

Essa atividade foi produzida pela professora de Língua Inglesa do sujeito com SD. Segundo a professora, essa atividade é um jogo da memória para trabalhar com as profissões, a qual envolve imagens e a escrita das profissões em Língua Inglesa. A atividade foi dividida nas seguintes etapas:

¹⁰ Essa atividade também consta do Anexo 1.

- 1) Pintura das imagens das profissões.
- 2) Escrita dos nomes das profissões em LI (nos espaços em branco).
- 3) Recorte de todos os quadrados (fichas do jogo).
- 4) Colagem das fichas em uma folha de desenho.
- 5) Recorte das fichas da folha de desenho.
- 6) Mistura das fichas e início de jogo.

Segundo a professora de Língua Inglesa, essa atividade foi produzida com a aluna com SD no ano de 2019 e, desde então, a aluna “carregou o jogo de memória à aula, todas as aulas ela trazia, ela gostava de jogar” (Professora do Sujeito).

A professora de Língua Inglesa percebeu, através dessa atividade, que o sujeito com SD gosta de atividades que tenham imagens e que tragam algum significado. Percebe-se que o sujeito com SD vai preferir fazer uma atividade divertida que tenha imagens ao invés de fazer uma atividade que tenha somente a escrita, porque assim “ela vai conseguir relacionar com mais facilidade”. (Professora do Sujeito).

A atividade de jogo da memória trabalha com a observação, atenção e concentração, além de estimular o raciocínio lógico. É importante ressaltar que o professor desenvolva esse jogo sempre com objetivos a serem alcançados para que não fique algo sem conteúdo. Além disso,

a utilização do jogo potencializa a exploração e construção do conhecimento, por contar com a motivação interna, típica do lúdico, mas o trabalho pedagógico requer a oferta de estímulos externos e a influência de parceiros, bem como sistematização de conceitos em outras situações que não o jogo. (KISHIMOTO, 2010, p. 37-38).

A outra atividade produzida pela professora de Língua Inglesa foi mencionada pela mãe do sujeito com SD e trata-se de um livro ilustrado dos pronomes pessoais. Veja a Figura 9¹¹, contendo as instruções, os vocábulos e as imagens da atividade proposta de confeccionar um “livro ilustrado”, que na verdade seria um dicionário ilustrado (*pictionary*):

¹¹ Essa atividade também consta do Anexo 2.


Figura 9 - Atividade de confecção de um livro ilustrado

Atividade: Fazer um livro ilustrado com os conteúdos abaixo:


Pronomes Pessoais: (I –YOU – HE – SHE- IT- WE- THEY)

Verbos: (ACORDAR, ESCOVAR OS DENTES – ESCOVAR OS CABELOS- COMER- BEBER- DORMIR- BRINCAR- FALAR- CANTAR- LER E ESCREVER)

EX: DOS PRONOMES

<p>I =EU</p>	
---------------------	--

EXEMPLO DOS VERBOS

<p>WAKE UP = ACORDAR</p>	
-------------------------------------	---

Fonte: Professora de Língua Inglesa entrevistada

Essa atividade também foi produzida pela professora de Língua Inglesa para o sujeito com SD. A atividade foi denominada pela professora de livro ilustrado, o qual visava trabalhar os pronomes pessoais e alguns verbos em Língua Inglesa. A atividade foi desenvolvida tendo as seguintes etapas:

- 1) Divida 4 folhas de ofício ao meio.
- 2) Em cada folha, escreva um pronome pessoal e um verbo em LI.
- 3) Ao lado de cada palavra escrita, desenhe o que ela representa.
- 4) Pinte os desenhos feitos.
- 5) Junte todas as partes do livro.
- 6) Leia o livro ilustrado para a família.

Percebe-se que essa atividade foi bem criativa e muito importante para o próprio sujeito, pois o motivou e auxiliou a desenvolver várias habilidades como, por exemplo, atenção, concentração, escrita, desenho, pintura e fala. Segundo as entrevistas realizadas, percebe-se que o sujeito gosta de atividades que são lúdicas, produtivas e com um grau de dificuldade mais elevado como, por exemplo, “atividades que envolvam desenhos, então ela adora desenhar, então tudo o que tu propor com desenho, ela vai preferir fazer do que se for só escrito” (Professora do

Sujeito). É importante ressaltar o quanto essas atividades que a professora desenvolveu com o sujeito com SD foram marcantes e essenciais para a vida dele durante o processo educacional.

Salienta-se que a professora desenvolveu, com tais atividades, estratégias pedagógicas e materiais didáticos adaptados não somente a aprendizes com Síndrome de Down de forma geral, mas também especificamente para o sujeito aqui pesquisado, levando em consideração seus interesses pessoais e suas habilidades e potencialidades individuais. Além disso, ressalta-se que a professora utilizou materiais de baixo custo e que ela inseriu o sujeito com SD na confecção de seu próprio livro ilustrado e jogo da memória. Essas possibilidades de pertencimento e de protagonismo são importantes para que quaisquer sujeitos com NEEs se sintam parte ativa de seu processo de ensino-aprendizagem.

6.4 Estratégias para professores de Língua Inglesa frente a alunos com SD

Estas estratégias pedagógicas para docentes na aula de Língua Inglesa, tendo-se em vista o contexto de turma(s) com alunos com SD, foram elaboradas e aqui propostas levando-se em consideração os resultados obtidos nas entrevistas com a professora de Língua Inglesa, com a mãe e com a irmã do sujeito. Dessa forma, foram considerados e analisados diversos pontos de vista, tanto desta pesquisadora - através das pesquisas bibliográfica e de campo - quanto dos sujeitos entrevistados. Considerou-se, ainda, como ponto de partida, os apontamentos dos autores do referencial teórico desta pesquisa, bem como algumas estratégias que são apontadas por Rodrigues (2019).

1. É aconselhável que o professor procure conhecer o aluno com SD e busque explorar suas potencialidades e interesses antes de iniciar qualquer atividade.

[...] quando tu leva as atividades onde ele possa relacionar, possa fazer desenhos, ou tem que ser atividades que tenham a ver com a vida dele, porque se ele tiver que fazer algo além disso, ele já vai ter mais dificuldade de fazer. (Professora do Sujeito)

2. É importante que o professor faça atividades com o tamanho da letra adequada para que ocorra uma melhor visualização e compreensão do conteúdo pelo aluno de SD, principalmente se ele tiver desafios visuais.

3. A utilização de jogos ou atividades de cunho lúdico são mais eficazes no processo de aprendizagem, especialmente aquelas que se utilizam de imagens, pois estimulam e motivam o aluno com SD a querer aprender.

Outras atividades que ela também gosta além de joguinhos, são atividades que envolvam desenhos, então ela adora desenhar, então tudo o que tu propor com desenho, ela vai preferir fazer do que se for só escrito. (Professora do Sujeito)

4. A ajuda e apoio dos familiares em casa é essencial para que o aluno com SD exercite os conteúdos trabalhados em sala de aula.

[...] além das atividades que as escolas estão enviando, a gente está fazendo aulas também, eu vejo assim, o que mais ela está com dificuldade, procuro os conteúdos, a gente dá para ela e reforça com ela. (Irmã do Sujeito)

[...] a gente sabe que é um aprendizado um pouco mais complicado... E ele ocorre sim, mas de forma mais gradual, por conta disso, então, a gente procura sempre auxiliar para fazer esse viés junto com a escola né. (Irmã do Sujeito)

5. Estabelecer claramente os objetivos para as atividades adaptadas para o sujeito com SD, caso contrário, elas servirão apenas como um passatempo.

A gente coloca os objetivos, as justificativas, a forma como vai avaliar, que tipo de currículo ele tem, se é um currículo adaptado, currículo flexível, ou um currículo reduzido e o tipo de atividade que a gente faz. (Professora do Sujeito)

6. A interação do sujeito com SD com seus colegas pode ser benéfica e é fundamental para que ocorra uma troca de conhecimentos.

Bom, essa aluna vem vindo, acho que é o segundo ano dela com a turma, ela não vem desde o início e a turma acolheu muito bem, a turma se preocupa muito com ela... (Professora do Sujeito)

Então, estão sempre preocupados na hora de fazer fila, eles perguntam se ela tá ou não está, na hora de trocar de sala de aula, sempre tem alguém que leva ela junto... Então a turma realmente, além de respeitar, está sempre cuidando dela. (Professora do Sujeito)

[...] acaba sendo uma vivência igual né, então ela acaba aprendendo os conteúdos né e também os outros colegas também com ela, então é muito importante essa coisa da integração na escola. (Mãe do Sujeito)

7. A reflexão do professor deve considerar também o tempo para a realização das atividades pelo sujeito, de modo que não fiquem longas e muito cansativas.

O sujeito de inclusão ele sempre tem uma atividade diferente da turma né, às vezes ela até é parecida, mas aí a quantidade do exercício é menor, mas tem

mais gravuras, mais desenhos para que eles possam acompanhar melhor.
(Professora do Sujeito)

8. É fundamental não confundir atividade adaptada (para alunos com NEEs) com atividade exacerbadamente facilitada, buscando desenvolver as potencialidades de cada indivíduo.

[...] não acabam exigindo dela como de um outro aluno, e daí ela não acaba se desenvolvendo com ela poderia sabe? Às vezes assim em casa, a gente percebe que os temas assim são muito simplórios, coisas que ela faz a quatro anos atrás ela já fazia. (Mãe do Sujeito)

Então é um conteúdo que fica assim meio básico, tem vezes que até ela reclama assim como, “bah, isso aqui é muito fácil”, aí ela não quer nem fazer porque diz que é muito fácil, que não tem graça e que não chama a atenção.
(Mãe do Sujeito)

9. O uso de plataformas e/ou recursos digitais nas aulas de Língua Inglesa vem se tornando cada vez mais favorável ao ensino. Para isso, recomenda-se o uso de recursos digitais para ensino de inglês que sejam gratuitos e que primem pelos aspectos envolvendo ilustrações, figuras e sons. Um site interessante para a prática de léxico cotidiano de nível básico em Língua Inglesa é o “Inglês *Online*”¹². Ele permite essa prática através do uso de dicas, *podcast*, imagens e muito áudio. Além deste, tem o site da *British Council Learn English*¹³, que conta com uma divisão de abas especificamente para cada categoria como, por exemplo, *kids*, *teens*, *adults* e *teachers*. Além disso, o site apresenta vários recursos como: histórias (animações), *flashcards* (prontos para imprimir), games e muitas atividades de vocabulário. Essas atividades e jogos contam com imagens e sons como, por exemplo, quiz, código secreto, além de desenho para pintar com as cores indicadas. Esse site explora as quatro habilidades da Língua Inglesa (*listen*, *reading*, *writing* e *speaking*) de uma forma lúdica e divertida.

Então eu vejo assim, ela mais envolvida nesse meio digital assim, até em jogos ela entende algumas palavras assim, ela compreende. Não formula frases, a fala ainda não é muito certinha da palavra, mas ela gosta muito de cantar em inglês. (Irmã do Sujeito)

Os resultados obtidos com o aluno com Síndrome de Down, através das interfaces, áudios, personagem digital, animações das atividades foram satisfatórios diante dos vários obstáculos que poderiam dificultar seu uso. Mesmo não sendo a solução para os seus problemas, esta proposta pode trazer muitos ganhos na educação destas pessoas. (FRANCISCO e CANAL, 2007, p. 33)

¹² Disponível em: <www.inglesonline.com.br>. Acesso em: 17 jun 2020.

¹³ Disponível em: <<https://learnenglish.britishcouncil.org/>>. Acesso em: 17 jun 2020.

10. Os alunos com SD possuem dificuldades na fala, sendo que essa habilidade pode ser estimulada pouco a pouco, trabalhando-se com músicas em Língua Inglesa. As músicas no ensino de Língua Inglesa para alunos com SD podem estimular o processo de memorização.

[...] ela gosta muito de cantar em inglês e também a abertura de série que ela assiste, ela tá sempre cantando junto, não é que ela faz a pronúncia certinha mas tu vê ela soltando assim as palavras em inglês, principalmente quando é música, daí é mais certinho. (Mãe do Sujeito)

11. É importante estimular os sentidos da visão e audição, bem como as diferentes habilidades linguísticas (BNCC, 2018), proporcionando ao aluno com SD atividades envolvendo imagens, música e repetição.

[...] quando eu fiz um jogo de memória. Ela carregou o jogo de memória à aula, todas as aulas ela trazia, ela gostava de jogar. Uma porque também aí tinha a imagem né, então ela conseguia relacionar com mais facilidade a uma coisa que ela gosta de fazer. (Professora do Sujeito)

12. Nem sempre o aluno com SD vai querer participar das atividades e pode precisar de um tempo maior para reflexão individual ou até mesmo uma atenção individual do professor.

No momento que tu sai e vai atender os outros alunos, atender o restante da turma, geralmente ela para de fazer a atividade. [...] geralmente ela para até tu lembrar de novo, “vamos fazer mais um pouco”, mas ela gostaria de uma atenção maior que muitas vezes é difícil a gente conseguir porque tem os outros para atender. (Professora do Sujeito)

13. É aconselhável que o aluno com diagnóstico de SD sente-se na frente da sala, o mais próximo da professora, de modo a melhor acompanhar instruções, explicações, demonstrações, etc.

14. Com relação à adaptação de atividades para alunos com SD existem muitas opções, mas Rodrigues (2019) propõe recursos que podem ser utilizados para adaptar atividades de Língua Inglesa. Esses recursos podem ser confeccionados pelo próprio professor de Língua Inglesa e com material de baixo custo. Percebe-se que o interessante de utilizar esses recursos para adaptar atividades é que o professor pode utilizá-lo mais de uma vez, podendo trabalhar novos conteúdos e proporcionar ao aluno com SD uma atividade diferenciada e divertida. Um exemplo de recurso citado por Rodrigues (2019) são os Livros Alternativos (Figura 10), nos quais “cada

página é pensada para ser uma atividade e o aluno tem a possibilidade de explorar essas atividades durante uma história” (RODRIGUES, 2019, p. 81). Utilizar os livros alternativos como recurso é recomendado para quando o professor de Língua Inglesa quer trabalhar conteúdos de vocabulário envolvendo também o trabalho com frases, uma vez que o livro desenvolve uma história.

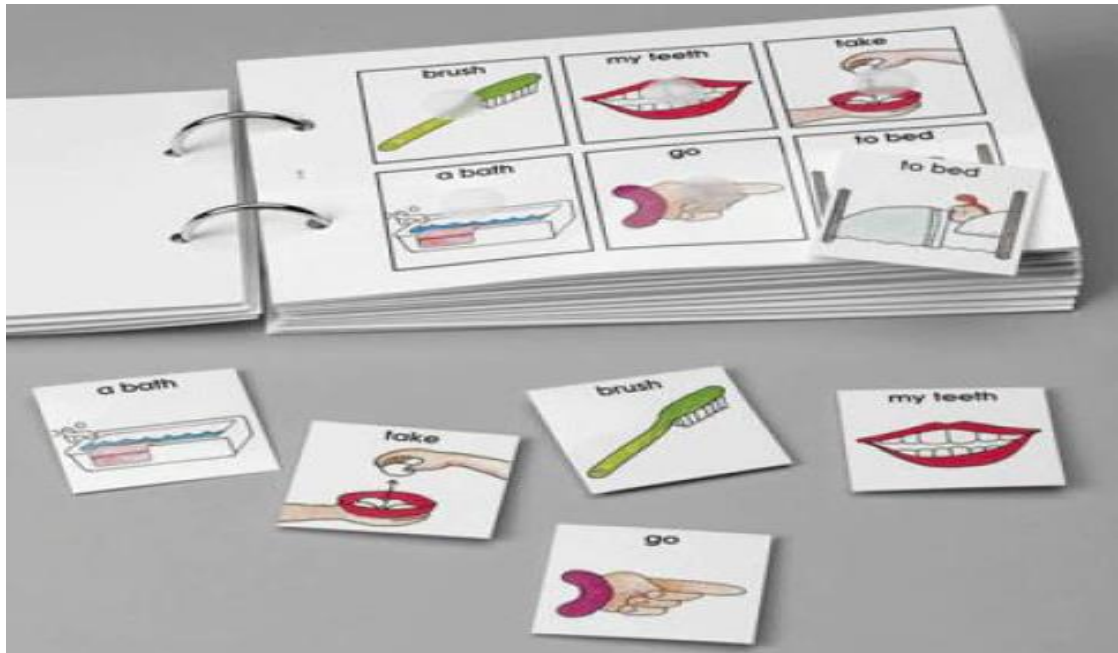
Figura 10 - Livro alternativo no ensino de LI



Fonte: (RODRIGUES, 2019, p. 82)

Outro recurso que pode ser utilizado nas aulas de Língua Inglesa com alunos com SD são as pranchas de comunicação alternativa (Figura 11), que “são uma excelente opção e podem conter texto, símbolos, desenhos, fotos e até mesmo objetos concretos” (RODRIGUES, 2019, p. 80). Essas pranchas de comunicação são ideais para o ensino de vocabulário em Língua Inglesa, já que apresentam imagens e a escrita das palavras, fazendo com que o aluno consiga fazer uma associação entre o desenho e a escrita, ou seja, entre o significado e o significante.

Figura 11 - Prancha de comunicação para alunos com SD na aula de LI



Fonte: (RODRIGUES, 2019, p. 81)

15. É importante que o professor crie necessidades e situações comunicativas durante o horário de aula de Língua Inglesa como, por exemplo, trabalhar as saudações, as cores favoritas, o nome dos colegas, para que ocorra uma interação entre o sujeito com SD e os seus colegas de classe. Salienta-se também que essa interação comunicativa será benéfica para a turma como um todo, uma vez que fomenta o uso da língua através de situações cotidianas (BNCC, 2018).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todo indivíduo tem o direito de acesso à educação, e o ensino da Língua Inglesa para alunos com Síndrome de Down está inserida nisso. O sujeito com Síndrome de Down possui características físicas bem marcantes e características fisiológicas específicas como, por exemplo, problemas no coração, o que foi citado pela mãe do sujeito entrevistado nesta pesquisa. Além disso, o sujeito com SD possui um comprometimento intelectual e dificuldades para desenvolver suas habilidades cognitivas, mas nada disso impede a sua inclusão no espaço escolar e o seu desenvolvimento em línguas estrangeiras, como no caso desta pesquisa, a Língua Inglesa.

O objetivo geral da presente pesquisa foi a investigação de como ocorre o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Fundamental (séries finais) por um aluno com Síndrome de Down. Considero que o objetivo geral da pesquisa foi atingido com sucesso, mas que ainda há muito o que ser pesquisado no campo da inclusão de alunos nas aulas de Língua Inglesa. Através dessa pesquisa foi possível analisar a trajetória do aluno com SD como sujeito e aprendiz de língua. Além disso, foi possível analisar as atividades de Língua Inglesa desenvolvidas com o sujeito com SD que foram disponibilizadas pela professora da disciplina.

Durante o início deste trabalho, foi proposto realizar entrevistas com a professora de Língua Inglesa do sujeito e com os responsáveis e/ ou familiares do mesmo. Porém, durante a realização desse trabalho, ocorreu uma pandemia de COVID-19, impossibilitando a realização dessas entrevistas de forma presencial. Essas entrevistas foram realizadas com a professora de Língua Inglesa e com a família do sujeito de forma remota, através de chamada de áudio do aplicativo *WhatsApp*. As percepções da professora, bem como da mãe e da irmã do sujeito trouxeram para este estudo valiosas ponderações.

Nota-se que cada vez mais esses alunos estão sendo inseridos no sistema escolar regular. Verificou-se que, segundo as entrevistadas (mãe, irmã do sujeito e professora de inglês), no contexto das aulas da disciplina de Língua Inglesa o sujeito com SD sempre foi bem acolhido pela professora e pelos seus colegas de turma. Observou também o quanto a professora se empenhou para desenvolver atividades adaptadas, para que realmente ocorresse a inclusão do sujeito. Conforme citado pela professora de Língua Inglesa, o sujeito com Síndrome de Down gosta de

realizar atividades lúdicas que envolvem a disciplina de Língua Inglesa. Desta forma, é possível verificar o quanto que uma atividade de cunho lúdico, pensada na inclusão do sujeito com Síndrome de Down e nas capacidades que ele possui, torna-se uma situação que o incentiva a seguir em frente e não desistir do processo de escolarização.

Observa-se que a escola muitas vezes não está preparada ou não consegue dar o apoio necessário para o sujeito com SD ou outras NEEs ou para a família desse. Além disso, percebe-se o quanto que alguns professores ainda não estão preparados para receberem alunos com NEEs - principalmente Síndrome de Down - e muitas vezes acabam fazendo atividades muito simplórias por não conhecerem as potencialidades e habilidades desses sujeitos. Com o intuito de contribuir para esse cenário, o presente trabalho construiu e propôs algumas estratégias pedagógicas para professores de Língua Inglesa que possuem alunos com Síndrome de Down. Na verdade, percebeu-se que parte dessas estratégias independem da componente curricular lecionada, uma vez que podem atingir aos sujeitos com SD em diferentes conteúdos e áreas do conhecimento. Espera-se que as estratégias venham a ser colocadas em prática por docentes e que, se necessário, sejam adaptadas por eles de acordo com o diagnóstico e as peculiaridades de cada aluno com Síndrome de Down. Isso porque, reitera-se, cada aluno é diferente e apresenta as suas próprias características e habilidades. É necessário ressaltar que se o professor de Língua Inglesa, juntamente com toda a escola, procurar conhecer o aluno com SD, descobrir suas habilidades, potencialidades e limites, isso contribuirá para o planejamento e desenvolvimento de atividades que despertem o interesse e que sejam realmente adaptadas. O levantamento e a aplicação dessas informações, poderá tornar possível o envolvimento inclusivo do aluno com a Língua Inglesa e um progresso positivo do aluno enquanto estudante de língua como um todo.

Notou-se também que a união, o amor, o cuidado e o carinho da família com o sujeito com Síndrome de Down fazem toda a diferença em seu processo educacional, pois foi possível perceber o quanto o sujeito pesquisado estava empenhado em suas tarefas escolares e o quanto ele está motivado, e é incentivado, a frequentar a escola. Entendemos aqui que isso ocorre em decorrência do apoio da família, que está sempre presente e auxiliando no que ele precisa, além de estimulá-lo para a realização de atividades extracurriculares quando não se encontra no horário escolar.

Por fim, conclui-se que não é somente função do professor promover a inclusão, mas sim de toda a sociedade. É essencial que ocorra uma relação entre a escola, a família, o sujeito e os profissionais de educação para que esses alunos com NEEs possam ter uma educação inclusiva e de qualidade. Desse modo, esclarece-se que ainda há muito a ser pesquisado no âmbito das diversas deficiências e dificuldades de aprendizagem, especialmente no que tange às suas implicações para o ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na Educação Básica. O presente trabalho, portanto, poderá ter encaminhamentos futuros ampliando seu contexto de observação ou até mesmo se aprofundando no âmbito da Síndrome de Down.

REFERÊNCIAS

ALVES, Fátima. **Para entender Síndrome de Down**. Rio de Janeiro: Wak, 2007.

BAPTISTA, J. **Introdução às Ciências da Educação: Temas e Problemas da Educação Inclusiva** Lisboa: Universidade Católica Editora, 2011.

BATISTA, M. W. **Inclusão escolar e deficiência mental: a análise da interação social entre companheiros**. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal do Espírito Santo, ES, 2001.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 25 ago. 2019.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. **As Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BERSCH, Rita; TONOLLI, José. **Introdução ao conceito de tecnologia assistiva**. 2006. Disponível em: <<https://www.assistiva.com.br/tassistiva.html>>. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 02 abr. 2020.

BROWN, H. Douglas. **Teaching by principles**. Nova York: Pearson Longman ,2001.

BUCKLEY, S. Can children with Down syndrome learn more than a language? **Down Syndrome News and Update**, 2002, pp.100-102.

CASTRO, Antonilma Santos Almeida. **As inferências feitas por crianças com Síndrome de Down na leitura de textos imagéticos**. 2002. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2002.

CASTRO, ASA., PIMENTEL, SC. **Síndrome de down: desafios e perspectivas na inclusão escolar.** Salvador: EDUFBA, 2009.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais,** Salamanca-Espanha,1994.

FIGUEIRA, E. **Conversando sobre inclusão.** Compilação de textos publicados na coluna Globo. Projeto e-Books, São Paulo, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCISCATO, F. T.; CANAL, A. P. **Argot Software para ensino de inglês para pessoas com Síndrome de Down.** In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE). 2007. p. 30-33.

FERREIRA; PONTE; AZEVEDO. **Inovação Curricular na Implementação de meios Alternativos de Comunicar em Crianças com Deficiência Neuromotora Grave.** Lisboa: SNRIPD, 1999.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisas.** São Paulo: Atlas, 2002.

HENN, Camila Guedes; PICCININI, Cesar Augusto; GARCIAS, Gilberto de Lima. **A família no contexto da Síndrome de Down: revisando a literatura.** Maringá, v.13, n. 3, p. 485-493, 2008.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística.** São Paulo: Ática, 1990.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação.** 6. ed. São Paulo: CORTEZ, 2010.

KUMIN, L. **Early Communication Skills for Children With Down Syndrome: A Guide for Parents and Professionals (2ªed.).** USA: Woodbine House, 2003.

LACERDA, N. **Informação para os médicos.** Revista de Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia 21. 1997.

LAMBERT, J; RONDALL; J. **El Monglismo.** Barcelona: Herder, 1982.

LUBITZ, Priscila Nunes Bitencourt. **O processo de construção do conhecimento em Língua Inglesa por um estudante com Síndrome de Down.** 2013. Dissertação.

MALUF, A. C. M. **Atividades recreativas para divertir e ensinar.** 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes: 2008.

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

MARANHÃO, Rosanne de Oliveira. **O portador de deficiência e o direito do trabalho**. São Paulo: LTR, 2005.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MCDONOUGH, Jo; SHAW, Christopher. **Adapting materials**. Oxford: Blackwell Publishers, p. 63-80, 1993.

MILHEIRO, Dinis Manuel Trindade. **A iniciação de uma Língua Estrangeira (Inglês) por dois sujeitos com Síndrome de Down**: Estudo de Caso Exploratório. 2013. Dissertação.

MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

NASCIMENTO, Rosangela Pereira do. **Preparando professores para promover a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. Londrina, 2009.

NEGREIROS, Dilma de Andrade. **Acessibilidade Cultural**: por que, onde, como e para quem? Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, Anna A. S. **Notas sobre a apropriação da escrita por crianças com Síndrome de Down**. Cadernos de Educação. Pelotas: FAE/PPGE/UFPel, 2010.

OLIVEIRA, A. **O Desenvolvimento da Preferência Manual e sua relação com a Proficiência Manual**. Estudo em Crianças Portadoras de Síndrome de Down e Crianças ditas Normais, em idade Pré-escolar. Porto: Tese de Mestrado, FADEUP, 2006.

OLSEN, Wendy. **Coleta de dados**: debates e métodos fundamentais em pesquisa social. Porto Alegre: Penso, 2015.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

PIATO, Sebastião. **Complicações em obstetrícia**. São Paulo: Manole, 2009.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Con) viver (com) a Síndrome de Down em escola inclusiva**: mediação pedagógica e formação de conceitos. Salvador, 2007.

PIMENTEL, S.C. **O professor e a educação inclusiva**: formação, práticas e lugares. Salvador, EDUFBA. Pág.139 a 154, 2012.

PUESCHEL, S. M. **Síndrome de Down**: guia para pais e educadores. 14. ed., Campinas: Papyrus, 2013.

- RODRIGUES, Leandro. **Como Adaptar Atividades para Alunos com Deficiência:** aprenda a identificar as necessidades do seu aluno e adaptar atividades. 1 ed. Teresópolis: Instituto Itard, 2019.
- RODRÍGUEZ, M. R. C. **La danza em la musicoterapia.** Revista Interuniversitária de formación del profesorado, p. 77-90, dez. 2001
- SANTOS, Regina de Jesus dos. **Processo de inclusão de um aluno com atraso do desenvolvimento neuropsicomotor:** um estudo de caso. Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos. **Brinquedo e Infância.** Petrópolis: Vozes, 1999.
- SCHIAVO, Marcio Ruiz. **Síndrome de Down Perfil das Percepções sobre as pessoas com Síndrome de Down 10 seu atendimento:** Aspectos qualitativos e quantitativos: Brasil Federação Brasileira das Associações de Síndrome de Down, 1999.
- SCHWARTZMAN, José S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SONZA, A. P. ; FAÇANHA, Agebson (Org.) ; NASCIMENTO, Gleison (Org.) ; ROSITO, Maurício (Org.) ; BORTOLINI, Sirlei (Org.) ; REZENDE, A. (Org.) ; KADE, A. (Org.) ; FERNANDES, W. (Org.) . **Acessibilidade e Tecnologia Assistiva:** pensando a inclusão sociodigital de pessoas com necessidades especiais. 1. ed. Porto Alegre/RS: CORAG, 2013.
- TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. (Tese) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em:
<<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2933/6402.pdf?sequence=1>>.
Acesso em: 01. Abr. 2020.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Ensino de Língua Inglesa e Síndrome de Down nas Séries Finais: um estudo de caso”, que tem como pesquisadora responsável Raquel Adriane Sehnem, aluna da Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelos e-mails ou telefones: raquelsehnem99@gmail.com / (51) 99826-1685 e andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br / (51) 3637-4403. O presente trabalho tem por objetivos:

- observar como um aluno com Síndrome de Down interage na aula de Língua Inglesa com seus pares, com a professora e com os conteúdos da disciplina;
- verificar e analisar quais adaptações e/ou adequações podem ser realizadas na aula de Língua Inglesa e nas tarefas escolares;
- levantar e analisar a trajetória do aluno como sujeito e como aprendiz de Língua Inglesa;
- construir e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o contexto pesquisado.

Minha participação consistirá em ter as minhas aulas de Língua Inglesa do 7º ano observadas pela licencianda Raquel. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Feliz, 04 de março de 2020.

Nome legível do responsável: _____

CPF: _____

Assinatura do responsável: _____

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz
Rua Princesa Isabel, 60, Bairro Vila Rica - Feliz - RS
Fone/Fax: (51) 3637-4401
www.ifrs.edu.br/feliz

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para pais e responsáveis]

Eu, _____, RG _____, CPF _____ declaro saber da participação de meu/minha filho/a _____ na pesquisa “Ensino de Língua Inglesa e Síndrome de Down nas Séries Finais: um estudo de caso”, desenvolvida junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz pela pesquisadora Raquel Adriane Sehnem, aluna do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelo e-mail ou telefone: raquelsehnem99@gmail.com / (51) 99826-1685 e andrea.monzon@ifrs.edu.br / (51) 3637-4403. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivos:

- observar como um aluno com Síndrome de Down interage na aula de Língua Inglesa com seus pares, com a professora e com os conteúdos da disciplina;
- verificar e analisar quais adaptações e/ou adequações podem ser realizadas na aula de Língua Inglesa e nas tarefas escolares;
- levantar e analisar a trajetória do aluno como sujeito e como aprendiz de Língua Inglesa;
- construir e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o contexto pesquisado.

Os instrumentos utilizados são: entrevistas.

Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos sujeitos quanto aos dados envolvidos na pesquisa. Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Feliz, 04 de março de 2020.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz
 Rua Princesa Isabel, 60, Bairro Vila Rica - Feliz - RS
 Fone/Fax: (51) 3637-4401
www.ifrs.edu.br/feliz

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada “Ensino de Língua Inglesa e Síndrome de Down nas Séries Finais: um estudo de caso”, que tem como pesquisadora responsável Raquel Adriane Sehnem, aluna da Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, as quais podem ser contatadas pelos e-mails ou telefones: raquelsehnem99@gmail.com / (51) 99826-1685 e andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br / (51) 3637-4403. O presente trabalho tem por objetivos:

- observar como um aluno com Síndrome de Down interage na aula de Língua Inglesa com seus pares, com a professora e com os conteúdos da disciplina;
- verificar e analisar quais adaptações e/ou adequações podem ser realizadas na aula de Língua Inglesa e nas tarefas escolares;
- levantar e analisar a trajetória do aluno como sujeito e como aprendiz de Língua Inglesa;
- construir e propor estratégias pedagógicas inclusivas para o contexto pesquisado.

Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Feliz, 04 de março de 2020.

Nome legível: _____

Assinatura: _____

Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz

Rua Princesa Isabel, 60, Bairro Vila Rica - Feliz - RS

Fone/Fax: (51) 3637-4401

www.ifrs.edu.br/feliz

APÊNDICE D - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PAIS E FAMILIARES

DIAGNÓSTICO E VIDA FAMILIAR	
<i>Perguntas</i>	<i>Motivação</i>
1. Como vocês descobriram a Síndrome de Down de _____?	Saber como foi o processo que o sujeito e a sua família passaram para descobrir o diagnóstico.
2. Como foi para vocês quando receberam o diagnóstico? O que vocês pensaram e o que vocês sentiram?	Saber como foi a reação da família quando recebeu o diagnóstico de Síndrome de Down.
3. Como e quando o sujeito passou a frequentar uma escola?	Descobrir como foi o início da vida escolar do sujeito.
4. O que a entrada na escola mudou na dinâmica da família?	Verificar o que a entrada do aluno no ambiente escolar possa ter mudado na família.
5. Além de frequentar a escola, quais outras atividades o sujeito faz?	Saber quais atividades que ele faz no período em que não frequenta a escola.
A ESCOLA NA VIDA DO SUJEITO E DA FAMÍLIA	
6. O sujeito gosta de ir à escola? O que ele comenta sobre a escola atualmente?	Saber o que o sujeito pensa sobre frequentar a escola.
7. Quais tipos de ajuda vocês precisam dar ao sujeito para ele frequentar a escola?	Saber quais são os tipos de ajuda que a família oferece ao sujeito para que ele possa frequentar a escola.
8. Você ajuda o sujeito a realizar as tarefas escolares?	Verificar se a família tem o hábito de ajudar o sujeito no momento da realização das tarefas escolares.
9. Que tipo de apoio a escola oferece a vocês enquanto família no que se refere ao sujeito?	Verificar se a escola estava envolvida, se houve apoio da mesma e qual tipo de apoio é oferecido para a família do sujeito.
10. Você acha que na turma do sujeito, os colegas o receberam bem e o	Verificar a opinião da família em relação à turma do sujeito, se a turma o incluiu.

incluem?	
11. O que você acha que pode ser feito para melhorar a inclusão do sujeito na escola?	Verificar a opinião da família em relação à melhorias que possam ser feitas na escola para garantir uma educação inclusiva de qualidade.
O SUJEITO NA AULA DE LÍNGUA INGLESA	
12. Em que ano da escola o sujeito começou a ter aulas de Língua Inglesa?	Descobrir qual ano escolar que o sujeito começou a ter a disciplina de Língua Inglesa e quanto tempo está em contato com essa língua.
13. Como foi a adaptação do sujeito na escola, com a turma e com a disciplina de Língua Inglesa?	Descobrir como ocorreu a adaptação do sujeito na escola e qual foi a sua relação com seus colegas e com a disciplina de Língua Inglesa.
14. O que você acha que o sujeito aprendeu sobre Língua Inglesa?	Saber a opinião da família em relação aos conteúdos que foram apresentados ao sujeito nas aulas de Língua Inglesa.
15. Em casa, você já ouviu o sujeito falar palavras/frases em Língua Inglesa?	Saber se o sujeito pratica a Língua Inglesa em sua casa.

APÊNDICE E - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA COM A PROFESSORA

- 1) Como você prepara as suas aulas de Língua Inglesa?
- 2) Você faz atividades diferenciadas para o sujeito de inclusão?
- 3) Dê um exemplo ou relate uma situação em que você elaborou uma atividade para esse aluno e ele gostou bastante.
- 4) Você percebe que a turma inclui o sujeito com Síndrome de Down? Como é essa relação?
- 5) O sujeito com Síndrome de Down realiza todas as atividades propostas por você? O sujeito precisa da sua ajuda para realizar as atividades?
- 6) Quais conteúdos de Língua Inglesa o sujeito de inclusão tem mais facilidades e mais dificuldades?
- 7) Existe para a disciplina de Língua Inglesa um PEI?
- 8) Para você, o que é Educação Inclusiva?
- 9) Qual sua percepção sobre o ensino de Língua Inglesa atualmente?

APÊNDICE F - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA

(E) - Entrevistadora

(PS) – Professora do Sujeito

E: Como você prepara as suas aulas de Língua Inglesa?

PS: Bom, eu preparo as minhas aulas utilizando alguns livros didáticos e alguns materiais que eu pesquiso na internet, alguns sites que eu retiro alguns exercícios, outros exercícios eu vou adaptando de acordo com a realidade de cada turma, mas no geral geralmente é o livro didático que a gente usa para pegar as atividades.

E: Você faz atividades diferenciadas para o sujeito de inclusão?

PS: Sim... O sujeito de inclusão ele sempre tem uma atividade diferente da turma né, às vezes ela até é parecida, mas aí a quantidade do exercício é menor, mas tem mais gravuras, mais desenhos para que eles possam acompanhar melhor.

E: Dê um exemplo ou relate uma situação em que você elaborou uma atividade para esse aluno e ele gostou bastante.

PS: Hmm... Bom, no caso da aluna que nós estamos averiguando, trabalhando, ela gostou muito ano passado, quando eu fiz um jogo de memória. Ela carregou o jogo de memória à aula, todas as aulas ela trazia, ela gostava de jogar. Uma porque também aí tinha a imagem né, então ela conseguia relacionar com mais facilidade a uma coisa que ela gosta de fazer. Outras atividades que ela também gosta além de joguinhos, são atividades que envolvam desenhos, então ela adora desenhar, então tudo o que tu propor com desenho, ela vai preferir fazer do que se for só escrito.

E: Você percebe que a turma inclui o sujeito com Síndrome de Down? Como é essa relação?

PS: Bom, essa aluna vem vindo, acho que é o segundo ano dela com a turma, ela não vem desde o início e a turma acolheu muito bem, a turma se preocupa muito com ela... Quando tem festinhas e a gente saí para fora da escola, sempre tem as meninas que caminham com ela... Então, estão sempre preocupados na hora de fazer fila, eles perguntam se ela tá ou não está, na hora de trocar de sala de aula,

sempre tem alguém que leva ela junto... Então a turma realmente, além de respeitar, está sempre cuidando dela.

E: O sujeito com Síndrome de Down realiza todas as atividades propostas por você? O sujeito precisa da sua ajuda para realizar as atividades?

PS: Bom... Todas não, porque assim, ela começa a realizar as atividades e ela gostaria que a gente a acompanhasse o tempo todo, ou seja, que ficasse ao lado dela. No momento que tu sai e vai atender os outros alunos, atender o restante da turma, geralmente ela para de fazer a atividade. A não ser que, ela pode continuar pintando, mas se ela tiver que trabalhar sozinha, geralmente ela para até tu lembrar de novo, “vamos fazer mais um pouco”, mas ela gostaria de uma atenção maior que muitas vezes é difícil a gente conseguir porque tem os outros para atender.

E: Quais conteúdos de Língua Inglesa o sujeito de inclusão tem mais facilidades e mais dificuldades?

PS: Bom, em conteúdos eu diria que ele tem muita pouca facilidade porque não é uma coisa que faz parte do dia a dia dele. Então são coisas completamente novas, então ele tem, que nem eu disse antes, facilidade quando tu leva a atividades onde ele possa relacionar, possa fazer desenhos, ou tem que ser atividades que tenham a ver com a vida dele, porque se ele tiver que fazer algo além disso, ele já vai ter mais dificuldade de fazer.

E: Existe para a disciplina de Língua Inglesa um PEI?

PS: Bom, nós utilizamos as ACI's, o que seria uma ACI? A ACI é uma ficha que a gente completa que a professora do AEE da Educação Especial, porque esses alunos são assistidos por uma professora de AEE uma vez por semana, eles devem ter em torno de uma hora, uma hora e meia de aula com ela, onde ela revisa todas as disciplinas. E, essa ficha, a gente faz colocando a diferença que a gente trabalha do sujeito de inclusão para os outros alunos. A gente coloca os objetivos, as justificativas, a forma como vai avaliar, que tipo de currículo ele tem, se é um currículo adaptado, currículo flexível, ou um currículo reduzido e o tipo de atividade que a gente faz. Então, é uma ACI que é entregue para as professoras do AEE, uma cópia e a outra cópia fica no nosso caderno de chamada.

E: Para você, o que é Educação Inclusiva?

PS: Bom, a Educação Inclusiva seria aquela onde as pessoas com dificuldades seriam atendidas pela escola, mas de uma forma em que eles pudessem participar mais. O que eu percebo hoje em dia, na Educação Inclusiva, o aluno é enviado para a sala de aula, nós professores não temos o preparo para atendê-los porque são diferentes tipos de inclusão que existem e aí a gente às vezes não sabe como lidar com ele, além dele tem os outros alunos que a gente tem que passar atividade. Então, eles precisariam ter, para ser inclusão realmente, no mínimo ter um monitor que estivesse ao lado deles para que eles pudessem fazer atividades mais parecidas com as da turma, porque muitas vezes, a gente, na minha opinião, a gente acaba excluindo eles, porque eu já estou dando algo diferente para eles. Então eles não estão fazendo o mesmo que a turma está fazendo, então, a gente inclui e exclui ao mesmo tempo. Eu acho que nesse ponto de vista, tem muito ainda a melhorar na Educação Inclusiva, de repente o melhor preparo dos professores, ou alguém que pudesse ficar na sala de aula com esses alunos e que fosse preparado, onde a gente desse a aula e os monitores pudessem repassar a nossa aula para eles, fazendo com que eles compreendessem melhor.

E: Qual sua percepção sobre o ensino de Língua Inglesa atualmente?

PS: Atualmente, já não era das melhores, só que hoje em dia ainda com a redução da carga horária, onde agora a gente tem um único período por semana do Inglês, eu acho que ele ficou mais desvalorizado ainda. Os alunos já não davam muita importância, né, já achavam que era uma língua, uma disciplina que eles não iriam utilizar muito. Agora, então, com a redução da carga horária, eu acho que a tendência é só piorar porque eles têm menos conteúdo e menos contato, então eu acho que está cada vez pior o ensino da disciplina nas escolas de redes estaduais.

APÊNDICE G – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA COM A MÃE DO SUJEITO COM SD

(E) - Entrevistadora

(MS) - Mãe do Sujeito – 51 anos

E: Como vocês descobriram a Síndrome de Down dela?

MS: Eu não sabia, eu fiz todo o pré-natal, eu fiz 5 ecos, duas pelo SUS e três pagas no Portão numa clínica e deu que estava tudo bem. Eu sabia que iria ser menina, eu já tinha duas, ia ser mais uma, a doutora me falou que estava tudo bem com ela. Até então ela era bem grande, até quando ela nasceu, ela tinha 3 quilos e meio. Tinha a fase do desenvolvimento e o desenvolvimento dela estava bom, a gestação estava tranquila, eu tive a sensação tranquila. Eu já tinha tinha 38 anos pra 39 né, então, eu tinha todos os cuidados, até ia em outros médicos além do SUS né para ter certeza que estava tudo bem com ela, e normal, e daí quando eu fui para ter ela, eu tinha convênio e resolvi não ir pelo convênio porque eu estava me sentindo muito bem. Como eu tive as outras duas aqui no hospital da cidade, eu optei assim, porque aqui no convênio não tinha médico, teria que ser fora da cidade e daí eu não quis, daí eu quis ter aqui, como eu sempre tive parto normal e tranquilo, e ela estava super bem e eu também, aí eu resolvi ter aqui. Quando ela nasceu teve um probleminha durante o parto, ela ficou trancada e tudo né, daí ela nasceu e a doutora falou que eles fazem um exame né, e daí ela falou na hora pra mim, ela veio ali e falou: “Olha, a tua filha é especial, ela tem problema no coração e vários probleminhas da Síndrome de Down”. Daí eu descobri no dia em que ela nasceu.

E: Como foi para vocês quando receberam o diagnóstico? O que vocês pensaram e o que vocês sentiram?

MS: Ah, foi um susto, não porque... Eu não conhecia até então, até passar uma novela na Globo, a Laurinha, que era uma criança com Síndrome de Down, então, eu sabia dessa doença através dessa novela. Era em 2006 que essa novela passou, daí eu tinha uma noção assim, mas a minha família, não conhecia ninguém, não tinha contato com ninguém com Síndrome de Down. Então, até então eu não sabia o que era, sabe? Aí foi um susto bem grande, mas não por ela ser especial, mais porque a doutora disse que ela tinha problema no coração, problema respiratório e ela tinha vários outros probleminhas junto com a Síndrome de Down, daí foi um

susto bem grande, daí logo depois a gente foi atrás de tudo né, os médicos começaram a explicar como é que iria ser. A primeira coisa, o médico me deu um papel para ela frequentar a APAE, foi um outro susto, que a gente imagina a APAE uma coisa e ela é outra né, ela tem muita gente para ajudar a gente.

E: Como e quando que ela passou a frequentar a escola?

MS: Assim, ela foi na creche, na [omitido] aqui ela foi na creche, daí ela foi na APAE também, daí a diretora falou que ela tinha condições de frequentar uma escola normal né, regular, daí ela começou a ir. Ela tinha sete anos quando ela entrou na escola Josefina. Ela passou por três escolas antes de frequentar a escola de agora.

E: O que a entrada na escola mudou na dinâmica da família?

MS: Foi bom também... Às vezes não é tão bom por causa que no começo assim, tem um pouco de rejeição assim pelo que eu vi, das outras crianças assim do grupo, ela tinha esse atraso no grupinho, mas eu acho que pra ela depois acrescentou muito. É a vivência, ela aprende muito com o os demais né que também, por mais que na escola seja complicada a integração, porque querendo ou não, é um conteúdo adaptado né, um conteúdo a parte que o professor tem que elaborar, acaba sendo uma vivência igual né, então ela acaba aprendendo os conteúdos né e também os outros colegas também com ela, então é muito importante essa coisa da integração na escola.

E: Além de frequentar a escola, quais outras atividades ela faz?

MS: Ela tem um contraturno, daí ela com a professora do AEE e fonoaudióloga ela faz também, e ela estava fazendo dança mas agora deu uma parada, agora com essas coisas que estão acontecendo [referindo-se à pandemia], até a fono deu uma parada e não voltou ainda né.

E: Ela gosta de ir à escola? O que ela comenta sobre a escola atualmente?

MS: Ah, ela adora... Até agora que ela está em casa, está reclamando que quer voltar logo, que ela tem bastante, embora ela tenha essa coisa de ter uma idade, ela tem essa coisa um pouquinho mais infantil e coisa, mas ela se adaptou muito bem assim, ela tá com uma turma bem bacana, ela tem um monte de amigos e ela gosta muito assim. É um ambiente que abraçou ela assim e que ela gosta bastante.

E: Quais tipos de ajuda vocês precisam dar ao sujeito para ele frequentar a escola?

SM: Ah...Orientações de temas e coisas né... Às vezes eu tenho que ficar meio de olho porque tem a coisa um pouquinho da preguiça sabe? E de se aproveitar assim, tem que ficar no pé assim, bastante mesmo. O único problema é acordar de manhã cedo, aí ela reina, acordar de manhã cedo para ir na escola, mas de resto é tranquilo.

E: Você a ajuda para realizar as tarefas escolares?

SM: Isso, e ficar sempre monitorando né, ver o que ela tá com dificuldade, o que ela pode se empenhar mais, tá sempre em cima. A questão de fala, estamos sempre procurando estimular porque ela fala bem, ela tem a dicção, mas ela tem a questão da língua né e também, a questão gramatical, “mim gosta”, “eu adolo”, umas coisas assim, meio trocadas. Essa questão gramatical, é meu favorito tipo ela fala, é meu cor favorito, sabe? Então, essas coisas gramaticais a gente fica sempre em cima para facilitar a compreensão da fala né. A gente entende porque a gente tá acostumado, mas muitas vezes no cotidiano isso acaba dando uma certa barreira para a compreensão da fala dela, então a gente tá sempre em cima.

E: Que tipo de apoio a escola oferece a vocês enquanto família no que se refere a ela?

SM: Ah, só o AEE na verdade, a escola em si, nenhuma vez assim teve alguma coisa fora, só o AEE mesmo, que é com a professora do AEE no contraturno que é mais para as questões sociais assim, questões de noção de dinheiro, de tempo, de espaço né, daí é para vivências assim mesmo. Daí tem o AEE, mas apoio em relação a família vindo da escola não tem.

E: Você acha que na turma dela, os colegas a receberam bem e a incluem?

SM: Essa turma que ela tá agora, sim, acredito que sim, a gente não tem muito contato com a turma assim, mas pelo que ela conta, principalmente educação física, recreio, que é a hora da bagunça né... Ela sempre conta que brincou, jogou bola, que a colega fez isso e aquilo com ela, e tiveram atividades juntos, então acredito que sim.

E: O que você acha que pode ser feito para melhorar a inclusão dela na escola?

SM: Ah, isso eu acho que deixa muito a desejar, eu acho que a nota adaptada que eles tem, eles tem uma nota diferente né, acho que é muito fraco, até teve anos que eu pedi para eles segurarem ela no segundo ano, no terceiro ano, que ela não sabia ler e escrever nada né... E elas tipo, na APAE, ela estava muito bem, mas eu acho que ela é capaz de muito mais. Então acaba, ajuda a inclusão com outras pessoas, com colegas, mas eu acho que tem muito a desejar essa coisa aí de aprendizagem, falta muito. Ela rende mais do que ela tá fazendo, só que com as nota ela tá passando de ano, ela tá passando e cada vez a dificuldade vai ser maior né... Se porventura, ela por ser especial não acabam exigindo dela como de um outro aluno, e daí ela não acaba se desenvolvendo com ela poderia sabe? Às vezes assim em casa, a gente percebe que os temas assim são muito simplórios, coisas que ela faz a quatro anos atrás ela já fazia. Então é um conteúdo que fica assim meio básico, tem vezes que até ela reclama assim como, “bah, isso aqui é muito fácil”, aí ela não quer nem fazer porque diz que é muito fácil, que não tem graça e que não chama a atenção.

E: Em que ano da escola ela começou a ter aulas de Língua Inglesa?

SM: A partir do sexto ano, quinta série... Ali naquela troca quando começa a ter vários professores.

E: Como foi a adaptação do sujeito na escola, com a turma e com a disciplina de Língua Inglesa?

SM: O inglês, eu não sei dizer muito assim, que nem eu vejo algumas atividades, a professora dela busca sempre usar bastante o lúdico, então ela tá mais na questão de vocabulário, ela ainda tá mais assim voltada nisso, não sei dizer muito como é a adaptação dela em sala de aula com o conteúdo, mas é uma matéria que ela gosta assim porque tem bastante, a professora usa bastante imagens e coisas, até fez um livro também, tipo um dicionário para pôr as palavras em inglês, mas ela tá mais assim por essa questão de vocabulário assim. Daí eu não sei como está sendo essa questão na escola.

E: O que você acha que o sujeito aprendeu sobre Língua Inglesa?

SM: É... Por enquanto, o vocabulário.

E: Em casa, você já ouviu ela falar palavras/frases em Língua Inglesa?

SM: Ela gosta de olhar vídeo no Youtube em inglês, até às vezes eu brinco com ela, “mas tu não tá entendendo”, mas ela adora, músicas, temas de séries assim, ela adora. Eu já vi ela falando algumas palavras assim por causa disso, que ela gosta muito de cantar em inglês e também a abertura de série que ela assiste, ela tá sempre cantando junto, não é que ela faz a pronúncia certinha mas tu vê ela soltando assim as palavras em inglês, principalmente quando é música, daí é mais certinho.

APÊNDICE H - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA COM A IRMÃ DO SUJEITO COM SD

(E) - Entrevistadora

(IS) - Irmã do Sujeito - 21 anos

E: Como vocês descobriram a Síndrome de Down dela?

IS: Através do exame, né... Na verdade a mãe não sabia enquanto estava grávida que a Sara ia ser Síndrome de Down. Quando ela nasceu a médica veio e falou para a mãe. E aí... Ela confirmou depois através do exame né, mas, então quando a mãe... No mesmo dia assim, tiraram a Sara da mãe e daí a doutora já veio e falou pra mãe que a Sara era especial e que ela tinha Síndrome de Down.

E: Como foi para vocês quando receberam o diagnóstico? O que vocês pensaram e o que vocês sentiram?

IS: Acredito que para a mãe e para o pai foi assim um pouco de susto, por não saber né durante a gravidez e a mãe estava ainda até no leito ainda quando recebeu a notícia de que a Sara tinha Síndrome de Down e na época não era muito falado assim, não é igual hoje em dia que é conhecido, que se sabe que são questões genéticas... Então, foi um pouco daquele susto por não saber nem o que era a Síndrome né. Na época tinha até uma novela passando que tinha a Clarinha, na globo, mas, não era muito conhecida ainda, não era muito falada, então não se sabia muito. Eu era pequena, tinha 8 anos, então para mim, eu não... Eu fui crescendo e aprendendo junto, sabe? Então não teve o impacto que teve por exemplos, para os meus pais, mas eu acredito que esse impacto foi maior por não conhecer o que era, sabe? Depois, logo o médico começou a explicar, dar as características e eles começaram a pesquisar, ir atrás, conhecer... Daí foram na APAE, conheceram outras crianças com Síndrome de Down, daí o processo ficou tranquilo. Foi mais esse primeiro momento por não ter a preparação durante a gravidez né, porque geralmente eles falam durante a gravidez, aí é todo aquele preparo, a pessoa já sabe o que é... Então, como com a mãe não teve isso, eu acho que foi para ela um impacto assim, um pouquinho por isso, só até conhecer e entender o que era.

E: Como e quando que ela passou a frequentar a escola?

IS: Logo pequeninha, na verdade, ela ia na APAE, fazia fono, estudava lá e fazia fisio. E daí logo, a diretora lá da APAE falou que era para pôr a Sara na escola [regular], que ela era muito bem desenvolvida... Aí ela já foi na creche, fez a formatura na creche e daí já entrou no pré, escola normal e já foi pra escola.

E: O que a entrada na escola mudou na dinâmica da família?

IS: Como ela foi desde muito pequeninha, eu acho que não teve essa mudança assim, porque ela começou regularmente né, na escola, assim, não foi quando ela já estava maior, ela entrou desde pequeninha. Mas assim, eu acho que a escola é um ambiente muito importante, o sistema de inclusão ainda que com algumas falhas, é algo muito, muito, importante para o sistema educacional da Educação Especial. E, principalmente por conta da interação, aprendizado com os colegas, não só aquele aprendizado institucional né, mas também de socialização, de cultura, enfim, tanto pra ela quanto para os colegas. É um desenvolvimento extra, é algo nítido e que sim, tem algumas falhas, alguns problemas, mas... Eu ainda acredito que ainda as vantagens sejam mil vezes maiores assim, não que o sistema educacional de educação especial de APAE e escolas especiais não sejam bons, claro que são... Muitas pessoas necessitam desse sistema, mas acredito que aqueles que conseguem estar presentes no ensino regular as vantagens são muito grandes, principalmente pela integração e noção de cotidiano, de mundo e de sociedade... Enfim, além do aprendizado também, ela tem o conteúdo adaptado, mas tem um aprendizado muito bacana apesar de todas as questões que conhecemos no sistema educacional, mas é muito vantajoso sim.

E: Além de frequentar a escola, quais outras atividades ela faz?

IS: Hum... Ela faz dança, fono, ela tem o AEE, até agora ela não está fazendo a dança também por conta da, de toda essa paralização que tá tendo né, mas daí ela faz também alguma coisa de teclado, mas daí é mais com a gente em casa né, como tem as professoras em casa. Então ela gosta muito de música, então ela tem essas atividades assim mais por casa também. Além da dança, da fono, do AEE com a professora.

E: Ela gosta de ir à escola? O que ela comenta sobre a escola atualmente?

IS: Ela gosta muito da escola, principalmente dos colegas, ela fala muito bem dos colegas... Ela até agora está reinando que está só em casa, está louca para voltar, então ela gosta muito assim, de frequentar a escola.

E: Quais tipos de ajuda vocês precisam dar ao sujeito para ele frequentar a escola?

IS: A gente ajuda frequentemente.... Em casa, revisando conteúdo, dando conteúdo para ela também, ajudando nos temas, dando atividades extras, que nem disso também, eu dou aula de música para ela, eu dou reforço... Que nem agora, com essa pandemia, além das atividades que as escolas estão enviando, a gente está fazendo aulas também, eu vejo assim, o que mais ela está com dificuldade, procuro os conteúdos, a gente dá para ela e reforça com ela. A mãe também trabalha muito com ela em cima disso e a gente está sempre dando apoio e procurando auxiliar naquilo que tem mais dificuldades porque a gente sabe que é um aprendizado um pouco mais complicado... E ele ocorre sim, mas de forma mais gradual, por conta disso, então, a gente procura sempre auxiliar para fazer esse viés junto com a escola né.

E: Você a ajuda para realizar as tarefas escolares?

IS: Sim, a gente sempre... Tem algumas tarefas que ela realiza sozinha assim, a gente procura até não interferir muito, mas dando suporte, sabe? Então ela vai fazer o tema, a gente fica junto, tenta não interferir, deixa ela fazer por conta própria, mas, estar sempre junto, dando suporte e depois, geralmente também, buscamos fazer algo extra para reforçar aquele conteúdo. Então a gente está sempre cuidando assim, meio de olho e auxiliando.

E: Que tipo de apoio a escola oferece a vocês enquanto família no que se refere a ela?

IS: Assim, em questão de apoio, a escola não oferece... Não tem assim nada, tem o AEE, que é com uma professora, mas em relação a escola não tem assim. Acolhem ela muito bem, mas apoio assim, em relação a questões de fora não tem não.

E: Você acha que na turma dela, os colegas a receberam bem e a incluem?

IS: Sim... Sempre tem alguma questão ou outra a ser trabalhada, questão social, mas ela se dá muito bem com os colegas, ela tem bastante amigos... Ela sempre vem para casa falando do recreio, da merenda, dos coleguinhas. Eu acredito que sim... Já teve muitas e várias questões em relação a preconceito, exclusão, mas atualmente eu acredito que ela esteja com uma turma bem bacana assim, e ela está gostando muito dos colegas.

E: O que você acha que pode ser feito para melhorar a inclusão dela na escola?

IS: Eu acredito... É complicado por conta que a gente sabe né, um professor com diversos alunos na sala de aula, é um conteúdo específico difícil, ela tá no 7º ano, então, é um conteúdo complicado... Aí, agora não sei se eu não minto, 6º ou 7º ano por conta do conteúdo adaptado eu fico meia perdida. Desculpa, mas acredito que é no 7º. Por conta de... É um conteúdo avançado né, então é complicado, porque ela tem o conteúdo adaptado, então eu sei que é complicado para a professora fazer todo esse viés, até mesmo para os colegas. Mas... Eu acredito que às vezes há uma falha assim, em questão de conteúdo, por vezes eu vejo que o conteúdo não é adequado por ser mais facilitado do que ela poderia fazer. Assim, agora com essas questões dos conteúdos sendo enviados para casa também, principalmente, eu vejo que tem assim, tem bastante coisa que poderia ser mais avançada, mas eu sei também que é complicado porque ela é ligeira, meio fazida, sabe? Então às vezes, por preguiça ela fala, “não sei, não consigo”. Aí, tu, tem que dar uma cutucada para ela se esforçar um pouquinho mais, para ela fazer, porque ela consegue fazer além, mas... eu acredito que o conteúdo poderia ser mais explorado, a aprendizagem poderia ir além do que está sendo. Eu acho também por ela não ter nenhum auxílio extra né, seria alguém junto, acompanhando e tal. Ela não tem só apenas os professores, eu sei que isso complica, mas a aprendizagem poderia sim, ser um pouco melhor, mas a gente tenta compensar isso em casa, auxiliando em casa, para que na escola ela consiga ter um acompanhamento mais tranquilo mesmo sem esse auxílio extra né. Então, eu acho que é isso, a inclusão é sim muito importante, tem falhas, tem complicações, mas, o todo compensa, sem dúvidas, as vantagens são maiores.

E: Em que ano da escola ela começou a ter aulas de Língua Inglesa?

IS: Ela começou a ter aulas de inglês a partir ali do 6º ano... Quando entra na escola mesmo o inglês na grade curricular e isso foi no ano retrasado.-

E: Como foi a adaptação do sujeito na escola, com a turma e com a disciplina de Língua Inglesa?

IS: Não sei dizer muito bem... Mas acredito que foi bem assim e ela gosta bastante...

E: O que você acha que o sujeito aprendeu sobre Língua Inglesa?

IS: Vocabulário... Hum... Ela sabe alguma coisa de vocabulário em inglês.

E: Em casa, você já ouviu ela falar palavras/frases em Língua Inglesa?

IS: Sim, eu já ouvi ela cantando, ela gosta muito de músicas em inglês, ela gosta de ver vídeos no Youtube em inglês... Então eu vejo assim, ela mais envolvida nesse meio digital assim, até em jogos ela entende algumas palavras assim, ela compreende. Não formula frases, a fala ainda não é muito certinha da palavra, mas ela gosta muito de cantar em inglês, principalmente abertura de séries que as músicas são em inglês e também alguns vídeos, eu vejo ela assistindo alguns vídeos de desenhos ou algum programa em inglês.

ANEXO 1 - JOGO DA MEMÓRIA UTILIZADO COM O SUJEITO COM SD

- 1) Pintar os desenhos, nos quadros em branco completar com o nome das profissões dos desenhos acima, em inglês. Após recortar e colar em uma folha de desenho. (Jogo de memória)



ANEXO 2 - LIVRO ILUSTRADO QUE FOI UTILIZADO COM O SUJEITO COM SD

1)Fazer um livro ilustrado com os conteúdos abaixo:

Pronomes Pessoais: (I –YOU – HE – SHE- IT- WE- THEY)

Verbos: (ACORDAR, ESCOVAR OS DENTES – ESCOVAR OS CABELOS-
COMER- BEBER- DORMIR- BRINCAR- FALAR- CANTAR- LER E ESCREVER)

EX: DOS PRONOMES



EXEMPLO DOS VERBOS

