

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

PALOMA WINTER

**ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UM
SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

FELIZ, RS

2020

PALOMA WINTER

**ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UM
SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras – Português e Inglês pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz.

Orientadora: Profa. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón

FELIZ, RS

2020

PALOMA WINTER

**ENSINO-APRENDIZAGEM NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA POR UM
SUJEITO COM SÍNDROME DE DOWN EM SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL: UM ESTUDO DE CASO**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciada em Letras – Português e Inglês pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz.

Aprovado em: 05 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón (Orientadora)

Pedagoga e Ma. Diolinda Franciele Winterhalter

Profa. Ma. Karina Feltes Alves

“Num sentido mais amplo, tudo em nossas vidas é uma colaboração, pois não vivemos sozinhos nem percebemos nossos mundos exterior e interior sem contínuas e abundantes contribuições das pessoas que conhecemos e do que aprendemos pela leitura e outros meios”.

(James Berger)

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, por sempre me abençoar e guiar meus passos ao longo da minha vida.

À minha família, por todos os momentos de partilha e apoio em minhas escolhas e etapas da vida. Sem a base, o amor, a presença e o apoio incondicional deles nada disso seria possível.

Aos meus colegas e amigos, pela convivência e alegrias compartilhadas diariamente.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, pela qualidade na educação.

Agradeço a todos os professores que passaram pela minha vida acadêmica, pois foi a partir do exemplo e do carinho que tiveram ao lecionar, que hoje sigo com orgulho esta profissão.

Em especial, agradeço a minha orientadora Prof.^a Dra. Andrea Jessica Borges Monzón que foi essencial neste momento e que me conduziu, incentivou e cativou com sua dedicação em cada detalhe desta pesquisa, a minha eterna gratidão!

RESUMO

A aula de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental possui muitas perspectivas teóricas possíveis e diversas nuances pedagógicas necessárias, especialmente na escola pública. O presente trabalho buscou melhor compreender o contexto educacional multifacetado de um aluno com Síndrome de Down inserido em uma escola regular pública, em uma turma de 9º ano, particularmente na disciplina de Língua Portuguesa. Desse modo, o objetivo principal foi investigar e analisar como se dá a aprendizagem de um sujeito com Síndrome de Down (SD) nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola do Vale do Caí, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental. A justificativa se deve à necessidade de contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, propondo estratégias didático-pedagógicas mais inclusivas, as quais possibilitem uma maior interação de alunos com Síndrome de Down no ambiente escolar, para que tenham a oportunidade de desenvolver suas potencialidades linguísticas, considerando suas necessidades específicas. Para este estudo de caso, de cunho qualitativo, primeiramente foram realizadas observações *in loco* de aulas de Língua Portuguesa na turma do aluno com SD, utilizando-se uma ficha de observação elaborada especificamente para este estudo. Em uma segunda etapa, foram elaborados dois roteiros diferentes de perguntas e suas respectivas motivações para, então, realizar-se entrevistas semiestruturadas com a professora de Língua Portuguesa e com a monitora do aluno. Em seguida, foram analisadas as transcrições dessas entrevistas, à luz do arcabouço teórico e de diretrizes educacionais vigentes. Os resultados demonstraram a importância de se ter estratégias didático-pedagógicas que atendam à turma como um todo, mas que também sejam planejadas atividades voltadas para os interesses e as peculiaridades do sujeito com SD. Além disso, verificou-se que a inclusão desse aluno não ocorre somente através do trabalho da professora de Língua Portuguesa e da monitora. Desse modo, a partir dos resultados obtidos, foram elaboradas estratégias docentes com fins didático-pedagógicos, que podem ser empregadas e/ou adaptadas por professores de Língua Portuguesa para alunos com o diagnóstico de SD. Conclui-se que esses resultados estão relacionados ao desenvolvimento das potencialidades e necessidades de alunos com SD, com o objetivo de tornar o ensino-aprendizado de Língua Portuguesa mais significativo, além de contribuir para sua inclusão, possibilitando-lhes desenvolver sua autonomia não somente no contexto escolar, mas também no contexto social, através da inclusão desses sujeitos na sociedade letrada.

Palavras-chave: Síndrome de Down; ensino de Língua Portuguesa; estratégias didático-pedagógicas inclusivas; letramento; inclusão e interação.

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 | SÍNDROME DE DOWN | 13 |
| 2.1 | A aquisição da linguagem da criança com Síndrome de Down | 14 |
| 2.2 | Práticas didático-pedagógicas | 15 |
| 2.3 | A educação linguística na educação inclusiva | 16 |
| 2.4 | Inclusão, educação e legislação | 18 |
| 2.5 | Integração ou inclusão? | 19 |
| 2.6 | Leitura e escrita por sujeitos com Síndrome de Down | 21 |
| 3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS | 26 |
| 3.1 | Natureza da pesquisa | 26 |
| 3.2 | Universo da pesquisa | 26 |
| 3.2.1 | Estudo de caso | 27 |
| 3.2.2 | Perfil da instituição | 27 |
| 3.2.3 | Perfil do aluno com Síndrome de Down | 28 |
| 3.2.4 | Perfil da Professora de Língua Portuguesa | 28 |
| 3.2.5 | Perfil da Monitora | 28 |
| 3.3 | Instrumentos e procedimentos de coleta de dados | 29 |
| 3.3.1 | Observação de aulas | 29 |
| 3.3.2 | Entrevistas com educadoras | 31 |
| 3.3.2.1 | Roteiro de entrevista com a Professora de Língua Portuguesa | 31 |
| 3.3.2.2 | Roteiro de entrevista com a Monitora | 34 |
| 3.3.3 | Análise e interpretação dos dados | 35 |
| 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO | 37 |
| 4.1 | Percepções da professora de Língua Portuguesa | 37 |
| 4.1.1 | Planejamento | 37 |
| 4.1.2 | Percepção da professora sobre o aluno | 40 |
| 4.1.3 | Percepção da professora sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa | 41 |
| 4.2 | Percepções da monitora sobre o sujeito com SD na aula de Língua Portuguesa | 46 |
| 4.3 | Percepções sobre a observação <i>in loco</i> da aula de Língua Portuguesa | 48 |

| | |
|--|-----------|
| 4.4 Construção de estratégias didático-pedagógicas para alunos com SD nas aulas de Língua Portuguesa..... | 52 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 57 |
| REFERÊNCIAS..... | 59 |
| APÊNDICES..... | 63 |

1 INTRODUÇÃO

A questão de pesquisa que orientou este estudo buscou compreender como se dá a aprendizagem de Língua Portuguesa por um aluno com Síndrome de Down em uma escola do Vale do Caí, tendo em vista perceber como ocorre a interação dos educadores em sala de aula frente ao aluno com necessidades educacionais específicas (NEES) e como ocorre a inclusão desse aluno nas aulas de Língua Portuguesa. Enquanto monitora de uma escola da rede municipal de Ensino Fundamental, pude experienciar a prática da monitoria com uma aluna de séries iniciais com Síndrome de Down, e a partir disso, comecei a refletir sobre como incluí-la de maneira efetiva em sala de aula, tendo em vista estratégias didático-pedagógicas que pudessem contribuir para o ensino-aprendizado dessa aluna.

Diante disso, a relevância da investigação de estratégias didático-pedagógicas que viabilizem a interação e a aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas (NEES) deve-se, principalmente, à minha percepção enquanto futura professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa que vivenciou, através da monitoria em uma escola da rede municipal de ensino, a necessidade de repensar estratégias pedagógicas mais inclusivas que possibilitassem uma maior interação de alunos com Síndrome de Down no ambiente escolar. Essa foi a motivação inicial para esta pesquisa, a qual tem a pretensão de contribuir tanto para a interdisciplinaridade entre ensino de línguas (Linguística Aplicada) e Educação Inclusiva, quanto para a formação desta licencianda e professora pré-serviço.

A partir desse exercício de pesquisa, busca-se observar como se dá a relação de aprendizagem de um aluno com Síndrome de Down levando em consideração as práticas de leitura e escrita desenvolvidas, tendo em vista as percepções da professora de Língua Portuguesa e da monitora do aluno.

Sabe-se que a monitoria é uma proposta sugerida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) apontando que quando necessário haverá “serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial”, o que na prática muitas vezes não acontece.

Diante disso, a relevância do projeto refere-se ao fato de que é necessário conhecer e saber mais sobre estratégias inclusivas que propiciem uma aprendizagem

mais significativa, visto que a estratégia da monitoria nem sempre é uma realidade nas escolas.

Logo, busca-se a partir deste exercício de pesquisa, compreender como se dá a aprendizagem de sujeitos com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola do Vale do Caí, no Ensino Fundamental séries finais, tendo em vista construir estratégias didático-pedagógicas para um aprendizado mais efetivo desses alunos. Para dar conta do objetivo geral apresentado, propuseram-se os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar como se dá o ensino-aprendizagem de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa e qual a relação entre esse indivíduo e o(s) educador(es) (professora e monitora) da disciplina;
- b) analisar o perfil de professora e monitora de aluno com necessidades educacionais específicas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa no Vale do Caí;
- c) investigar a formação e a prática docente da professora de Língua Portuguesa frente às demandas atuais do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas;
- d) construir estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa que possam contribuir para o ensino-aprendizagem de sujeitos com Síndrome de Down de escolas do Vale do Caí.

Por isso, os benefícios dessa pesquisa, estão voltados a professores de Língua Portuguesa da rede pública de ensino do Vale do Caí, para que esses possam viabilizar situações de interação e aprendizagem significativa para alunos com necessidades educacionais específicas, tendo em vista que o processo de aprendizagem é dinâmico, sendo compreendida por Vygotsky (1984) como um fenômeno que se realiza na interação com o outro.

No capítulo 2, serão apresentados conceitos relevantes em relação à Síndrome de Down, considerando a aquisição da linguagem pelos sujeitos com SD, bem como explicitando e refletindo acerca das principais características dos mesmos quanto ao seu desenvolvimento cognitivo e linguístico. Assim, a importância das práticas didático-pedagógicas será destacada a partir da perspectiva de Candau (2012). Já a educação linguística na educação inclusiva será abordada, com o intuito de repensar as práticas de inclusão do sujeito em uma sociedade letrada. Questões relacionadas à inclusão serão debatidas, ainda, considerando a Lei Brasileira de Inclusão (2015),

além de aspectos e/ou questões de integração e inclusão que merecem uma reflexão dos educadores de uma maneira geral. Por fim, o segundo capítulo trará também aporte teórico acerca da leitura e da escrita por sujeitos com Síndrome de Down, com o objetivo de conhecer e refletir sobre como as práticas de letramento podem ser trabalhadas de forma mais efetiva nas aulas de Língua Portuguesa.

Já no Capítulo 3, serão apresentados os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa e a abordagem para a coleta e análise de dados, apresentando o universo da pesquisa, o perfil dos sujeitos e os instrumentos utilizados. No capítulo 4 apresentam-se e discutem-se os resultados dos instrumentos utilizados na pesquisa, a saber: a observação das aulas de Língua Portuguesa e entrevistas individuais semiestruturadas com professora e com monitora. Por fim, no capítulo 5, são apresentadas as considerações finais acerca deste trabalho e possíveis encaminhamentos futuros.

2 SÍNDROME DE DOWN

No contexto escolar, é necessário que sejam dadas ao aluno com Síndrome de Down todas as oportunidades, para que este possa atingir o seu sucesso na aprendizagem. Nesse sentido, é importante que, considerando o contexto escolar, educadores estejam cientes das características e particularidades dessa síndrome tendo em vista perceber e desenvolver as potencialidades desses alunos.

De acordo com Pueschel (2012), a Síndrome de Down, também conhecida como trissomia 21, é uma alteração genética que dá ao indivíduo certas características diferentes do padrão considerado normal no que diz respeito à aparência, problemas funcionais como doenças cardíacas congênitas, além de níveis variados de inteligência.

Nesse sentido, é importante considerar que o desenvolvimento cognitivo de sujeitos com SD não leva em consideração apenas o processo construído a partir dos aparatos genéticos, mas também as competências adquiridas por esse sujeito ao longo de toda a sua vida.

Bissoto (2005) aponta que a Síndrome de Down pode acarretar complicações clínicas no sentido de interferir no desenvolvimento global da criança com SD, as mais comuns envolvem alterações cardíacas, hipotonia, complicações respiratórias e alterações sensoriais, principalmente relacionadas à visão e audição.

Em relação à atenção, Reis (2011) reforça que o sujeito com trissomia 21 apresenta uma carência na aquisição de hábitos de fixação, focalização e mobilização da atenção, o que vem a interferir na percepção visual e auditiva, bem como na linguagem, principalmente na forma oral.

Embasado em Bissoto (2005) é importante salientar que o desenvolvimento do sujeito com Síndrome de Down resulta de influências sociais, culturais e genéticas “incluindo-se aí, as expectativas havidas em relação às suas potencialidades e capacidades e os aspectos afetivo-emocionais da aprendizagem” (BISSOTO, 2005, p. 87).

Diante disso, reconhecer as características que envolvem o desenvolvimento de sujeitos com SD é de fundamental importância para o processo de ensino-aprendizagem desses sujeitos, de forma que seja possível elaborar atividades adaptadas que venham a contribuir para o aprendizado dos alunos de modo que as potencialidades sejam estimuladas.

2.1 A aquisição da linguagem da criança com Síndrome de Down

Tendo em vista o desenvolvimento da linguagem da criança com Síndrome de Down, Calçada (2004) aponta que até os dois anos de idade, a linguagem dessas crianças desenvolve-se basicamente conforme a idade cronológica. Porém, após essa idade já é possível perceber um aumento dessa diferença, sendo que, conforme analisado na pesquisa da autora, todas as crianças com idade superior a dois anos apresentaram distúrbio grave de linguagem.

De acordo com as variáveis investigadas na pesquisa de Calçada (2004), foi observado que o início precoce da estimulação da linguagem foi significativamente associado a um melhor resultado no desenvolvimento da linguagem das crianças com idade inferior a sete anos. Segundo a autora, esses resultados apontam para a importância da avaliação do desenvolvimento da linguagem das crianças com Síndrome de Down e sugere uma estimulação mais precoce e específica, com a finalidade de beneficiar a sua inclusão social.

Além disso, autores como Buckley e Bird (1994 *apud* BISSOTO 2005) também apresentam várias características relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança com Síndrome de Down (SD) observando os seus primeiros cinco anos de vida. As principais características a serem destacadas são:

- a) Memória auditiva de curto prazo mais breve;
- b) Maior dificuldade para usar os recursos da linguagem para pensar, raciocinar e relembrar informações;
- c) Não conseguir se expressar da mesma forma com que compreendem o que é falado;
- d) Memória visual mais desenvolvida, fazendo com que se beneficiem de recursos de ensino que utilizam o suporte visual.

Com base nas características apontadas por Buckley e Bird (1994), pode-se observar que crianças com Síndrome de Down podem compreender mais do que conseguem expressar, fato que deve ser levado em consideração no ambiente escolar.

Buckley desenvolve desde 1980, investigações referentes ao aprendizado de leitura e escrita de sujeitos com Síndrome de Down, utilizando com maior ênfase atividades visualmente e gestualmente apoiadas, tendo em vista a característica desses sujeitos em relação à memória visual mais desenvolvida.

Diante disso e embasado em Calçada (2004), percebe-se a importância de considerar a ideia de que existem necessidades educacionais de aprendizagem que estão relacionadas a particularidades resultantes da Síndrome de Down, que devem ser reconhecidas e trabalhadas através de estratégias didático-pedagógicas que considerem essas especificidades, sendo importante a adoção de uma diversidade de recursos de instrução, com o objetivo de oferecer uma interação e aprendizado mais significativo a esses alunos.

2.2 Práticas didático-pedagógicas

Tendo em vista a relação de professores e monitores no processo de aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas, cabe pensar a questão das práticas didático-pedagógicas que devem se fazer presentes nesse processo. De acordo com Candau (2012)

Todo processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque (CANDAU, 2012, p. 13).

A partir dessas questões, percebe-se que as práticas didático-pedagógicas exercem um papel importante no processo de ensino-aprendizagem e essas práticas vem sendo bastante discutidas, tendo em vista facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, existe a busca de alternativas para os problemas que podem ser encontrados nas práticas didático-pedagógicas dos professores. Nessa perspectiva, Candau (2012) afirma que o objeto de estudo da didática é o processo de ensino-aprendizagem, processo que se faz presente no relacionamento humano. A autora destaca também que “certamente o componente afetivo está presente no processo de ensino-aprendizagem” (CANDAU, 2012, p. 15).

Diante desse contexto, Candau (2012) aponta a dimensão técnica, que leva em consideração a organização das condições que melhor propiciem a aprendizagem, bem como os objetivos institucionais, seleção de conteúdo, estratégias de ensino e a avaliação, que devem ser observadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Sobre as práticas didático-pedagógicas sob a perspectiva linguístico-inclusiva, Pimentel (2007) destaca a importância do uso de estratégias para o sujeito com SD, já que a efetivação dessas práticas

1. estimula o desenvolvimento de habilidades na convivência com as diferenças;
2. oportuniza interação entre alunos – aprendizagem colaborativa;
3. favorece aspectos do desenvolvimento geral e aprimoramento da linguagem;
4. deve ser pautada no atendimento às necessidades educacionais específicas, sem abandonar os princípios básicos da educação propostos aos demais alunos;
5. prevê um trabalho voltado para potencialidades;
6. requer, em algumas situações, um processo de adaptação curricular. (PIMENTEL, 2007, p. 32).

A partir disso, deve-se pensar na relevância de estratégias didático-pedagógicas efetivas para alunos com necessidades educacionais específicas, de forma que as suas individualidades e capacidades possam ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem.

2.3 A educação linguística na educação inclusiva

Tendo em vista a educação inclusiva no contexto escolar, Sousa (2017) aponta que o ensino de uma língua está relacionado à necessidade de entender como os sujeitos se inter-relacionam com as práticas e as abordagens que são efetivadas na produção-aquisição das experiências individuais e coletivas de compreensão da língua. Por conseguinte, “entender que os propósitos sociocognitivistas produzem o esboço da educação linguística na concepção das práticas inclusivas” (SOUSA, 2017, p. 5) é fundamental.

De acordo com Bagno (2005) é possível dizer que

A educação linguística de cada indivíduo começa logo no início de sua vida, quando, em suas interações com a família e a comunidade, adquire sua língua materna e, junto com ela, progressivamente, toda uma cultura de linguagem característica de seu meio social (BAGNO, 2005, p. 64).

Diante disso, quando se pensa no ensino de uma língua, é necessário considerar que todos os sujeitos devem ter as mesmas oportunidades de acesso ao conhecimento. Assim, é importante refletir sobre os seguintes questionamentos ressaltados por Sousa: como pensar a educação linguística na perspectiva da educação inclusiva? E, como promover a educação linguística inclusiva?

A primeira questão a ser pensada, de acordo com Sousa (2017), diz respeito a como a escola regular e suas práticas são pensadas na perspectiva da inclusão, bem como as suas normas, metodologias, ações, diretrizes e orientações curriculares são desenvolvidas. Essa questão deve ser pensada tendo-se em vista a promoção do

ensino e da aprendizagem de maneira igualitária, já que a escola inclusiva é o espaço de escolarização e de interação social no qual todos os alunos aprendem de acordo com as suas habilidades e necessidades.

Tendo em vista a questão da identidade e das diferenças na escola, Ropoli (2010) destaca que é no ambiente escolar que “as identidades são transitórias, instáveis, inacabadas e, portanto, os alunos não são categorizáveis, não podem ser reunidos e fixados em categorias, grupos, conjuntos, que se definem por certas características arbitrariamente escolhidas” (ROPOLI et al., 2010, p. 7).

Sousa (2017) ressalta que muitos são os recursos disponíveis para a promoção da educação linguística na perspectiva da inclusão escolar, e por esse motivo existe a necessidade de adequação do planejamento, de modo que as habilidades esperadas para o desenvolvimento dos alunos com NEES sejam potencializadas. Sendo assim, Santos (2010, p. 13 *apud* Sousa, 2017) destaca o papel dos professores nesse processo

Os professores constroem a democracia no cotidiano por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades em sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares.

Portanto, conforme Sousa (2017), educar linguisticamente é entender como os alunos interagem com as propostas comunicativas e sociais apresentadas em sala de aula, o que implica na valorização dos saberes e das maneiras que os indivíduos se relacionam com as ações de linguagem, tendo em vista um ensino de qualidade. Nesse sentido Ropoli (2010) aponta

Um ensino para todos os alunos há que se distinguir pela qualidade. O desafio de fazê-lo acontecer nas salas de aula é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional. Um ensino de qualidade provém de iniciativas que envolvem professores, gestores, especialistas, pais e alunos e outros profissionais que compõem uma rede educacional em torno de uma proposta que é comum a todas as escolas e que, ao mesmo tempo, é construída por cada uma delas, segundo as suas peculiaridades (ROPOLI et al., 2010, p. 10).

Tendo em vista a perspectiva inclusiva de educação, Ropoli (2010) destaca que nas escolas inclusivas, ninguém tem a preocupação em colocar padrões que identificam os alunos como especiais e normais, e, nessa perspectiva, todos se igualam pelas suas diferenças.

Sousa (2017) destaca que a transformação da escola regular em espaço de inclusão é efetivada tendo em vista a concretização do processo de educação

linguística acessível tanto pela leitura, pela escrita, pela reflexão, quanto pela discussão. Diante disso, “educar os alunos linguisticamente pressupõe partir da realidade e de textos capazes de dialogar com as necessidades dos sujeitos, ensinando-lhes a escrever na escola e além das práticas escolares na dimensão constitutiva de formação ética, humanitária e cidadã” (SOUSA, 2017, p. 8).

De modo a contribuir para a constituição de uma educação linguística, a prática do letramento se faz necessária. Segundo Bagno (2005) o letramento está atrelado a uma concepção de práticas de leitura e escrita que vai além do conceito mais convencional de alfabetização. Portanto, letrar não é simplesmente “ensinar a ler e escrever”, mas criar condições para que, a partir da leitura e da escrita, o sujeito possa se inserir de forma participativa na sociedade letrada.

Bagno (2005) aponta que a criação de tais condições é tarefa primordial de qualquer projeto de educação linguística, e destaca a importância da inserção do sujeito na sociedade letrada. Nesse sentido, devem ser oferecidas situações de aprendizado em que o aluno se aproprie das práticas de leitura e escrita, de forma que essas sejam atividades significativas para o sujeito, sendo capaz de compreender e refletir criticamente.

2.4 Inclusão, educação e legislação

Com o objetivo de perceber o que a legislação brasileira aborda a respeito da inclusão, buscou-se o Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), que foi baseado de acordo com a carência de serviços públicos existentes no Brasil e nas demandas da própria população frente à questão da inclusão.

A partir disso, a LBI foi criada para ressaltar que a deficiência não está nas pessoas, e sim no meio. Além disso, a Lei Brasileira de Inclusão conclui que “quanto mais acessos e oportunidades uma pessoa dispõe, menores serão as dificuldades consequentes de sua característica” (LBI, 2015, p. 5).

De acordo com a LBI entende-se pessoa com deficiência aquela que “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (LBI, 2015, p. 8).

A Lei Brasileira de Inclusão também destaca o direito à educação. Em seu artigo 27 aponta que

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 (LBI, 2015, p. 16).

Com base na LBI, Art. 28, o poder público deve desenvolver o aprimoramento dos sistemas educacionais, tendo em vista a garantia de condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem dos alunos. Para isso, deve ofertar serviços e recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão de forma plena.

Desse modo, tem sido necessária a ampliação de pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos que, de acordo com a Lei Brasileira de Inclusão (2015), possam vir a contribuir para o desenvolvimento de aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com necessidade educacional específica.

Diante dessa demanda, faz-se premente a disponibilidade de profissionais de apoio escolar, que também é ressaltada pela LBI (2015).

2.5 Integração ou inclusão?

Para analisar e diferenciar a questão da integração e da inclusão escolar é importante trazer os apontamentos de Mantoan (2003) especialista na área da inclusão. A autora acredita que os sistemas escolares estão organizados a partir de um pensamento que recorta a realidade, ou seja, permite dividir os alunos em normais e deficientes e denomina as modalidades de ensino em regular e especial.

Mantoan (2003), em relação à organização da escola afirma:

A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe (MANTOAN, 2003, p. 13).

Segundo a autora, essa reviravolta exige, em nível institucional, a extinção das categorizações e das oposições excludentes - iguais X diferentes, normais X deficientes - e, em nível pessoal, que haja a busca pela articulação, flexibilidade e

interdependência entre as partes que se conflitavam nos pensamentos, ações e sentimentos. A autora salienta que “essas atitudes diferem muito das que são típicas das escolas tradicionais em que ainda atuamos e em que fomos formados para ensinar” (MANTOAN, 2003, p. 14).

De acordo com Mantoan (2003) os vocábulos “integração” e “inclusão”, embora tenham significados semelhantes, são empregados para expressar situações de inserção diferentes.

Para a autora, a integração escolar tem sido entendida de diversas maneiras:

O uso do vocábulo “integração” refere-se mais especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais para pessoas com deficiência, ou mesmo em classes especiais, grupos de lazer ou residências para deficientes (MANTOAN, 2003, p. 15).

Diante disso, percebe-se que o processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que possibilita ao aluno a oportunidade de participar do sistema escolar da classe regular ao ensino especial. De acordo com Mantoan “a integração trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados” (MANTOAN, 2003, p. 15).

Quanto à inclusão, esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma completa e sistemática.

Todos os alunos, sem exceção, devem frequentar as salas de aula do ensino regular. As escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado em função dessas necessidades. Pimentel (2007) destaca que

A inclusão traz consigo a proposta de repensar e reestruturar o sistema escolar, de forma que atenda às necessidades de todos os alunos. Isso requer a superação: de práticas excludentes; da ideia de homogeneização dos grupos; de uma prática de ensino monológico baseado na transmissão (PIMENTEL, 2007, p. 33).

Na visão de Mantoan (2003), tendo em vista a perspectiva inclusiva, deve-se suprimir a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais).

Nesse sentido, tem-se ainda o Plano Educacional Individualizado, sendo um importante instrumento que permite ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno e, de acordo com Reis (2011)

Compete ao professor coordenar e participar na elaboração do relatório pormenorizado do PEI no final do ano letivo; prestar apoio pedagógico personalizado ao nível do reforço das estratégias, conteúdos, competências e aptidões abrangidas na aprendizagem; colaborar na execução das medidas educativas decorrentes da adaptação do processo de ensino e aprendizagem, que visam promover a aprendizagem e a participação dos alunos com necessidades educativas especiais de caráter permanente (REIS, 2011, p. 23).

2.6 Leitura e escrita por sujeitos com Síndrome de Down

Pensar a prática da leitura e escrita nas aulas de Língua Portuguesa se faz relevante para esta pesquisa. Nesse sentido, de acordo com Vygostsky (1984), não é possível limitar-se meramente à determinação de níveis de desenvolvimento, no sentido de iniciar o ensino da leitura e escrita em determinada faixa etária, mas sim, considerar a descoberta das relações reais entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Vygostky (1984) complementa que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VYGOSTKY, 1984, p. 57) e, a partir disso, considerando a prática da escrita, o autor propõe que esta não pode ser ensinada como uma habilidade puramente motora e sim como uma atividade cultural complexa. Portanto, “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser relevante à vida” (VYGOSTKY, 1984, p. 57). Só assim é possível afirmar que a escrita não será desenvolvida como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova de linguagem.

A partir disso, a questão do letramento deve ser considerada e Soares (2009) aponta “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). A autora enfatiza a ideia de sujeito alfabetizado, sendo aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever e para Soares (2009) “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento” (SOARES, 2009, p. 20).

No sentido do letramento, Soares (2009) destaca a questão do aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que “fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2009, p. 38). Com base nessa autora, é possível afirmar que o letramento é muito mais que alfabetização, pois ele se configura como

(...) o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p. 44)

Em relação à leitura a autora afirma

A leitura, do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma "tecnologia"), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. Essas categorias não se opõem, complementam-se; a leitura é um processo de relacionar símbolos escritos a unidades de som e é também o processo de construir uma interpretação de textos escritos. (SOARES, 2009, p. 68)

Observa-se que a leitura vai além da decodificação de palavras e abrange o nível da compreensão, já que um texto deve ser lido e compreendido pelo aluno. Além disso, Soares (2009) destaca que as práticas de leitura e escrita se complementam e, em relação à prática da escrita mais especificamente, a autora afirma que ela “é um processo de relacionar unidades de som a símbolos escritos, e é também um processo de expressar ideias e organizar o pensamento em língua escrita” (SOARES, 2009, p. 69).

Considerando o contexto escolar, a autora complementa que o letramento é um processo, mais que um produto. Nesse sentido, as formas de aprender e ritmos individuais devem ser respeitados nesse contexto.

Para aquém da leitura e da escrita, há a reflexão frente à percepção social do aprender considerando os sujeitos com SD. Gomes (2014) aponta que as relações sociais apresentadas a esses sujeitos, primeiramente na família, deverão enxergá-los como indivíduos interativos que são capazes de aprender. Isso porque a visão que, muitas vezes é construída pela sociedade em geral, é a de que essas pessoas são seres passivos, que apenas recebem informações do meio externo, com pouca capacidade intelectual de reflexão e consciência crítica. A autora reforça que ao definir as possibilidades de aprendizagem de uma criança, é possível negar o seu potencial.

A esse respeito, Dalla Zen (1997, p. 50 *apud* GOMES 2014) assim se refere às estratégias didático-pedagógicas empregadas para alunos com SD:

Cabe notar que o contexto escolar nem sempre favorece [...] o que se vê é um tratamento homogeneizante: leitura oral, cópias, resumos e exercícios gramaticais constituem tarefas para as quais a leitura serve de pretexto [...] As atividades escritas, em sua maioria, não são precedidas pela discussão oral, que é tão relevante para a ampliação das experiências e compreensão de leitura propriamente dita.

Segundo Gomes (2014), muitos professores ainda adotam uma concepção de leitura e de leitor mais tradicional no que se refere aos alunos com SD, uma vez que se baseia no treino da leitura, na repetição e memorização. Em contrapartida, a atividade de leitura nas aulas de Língua Portuguesa se trabalhada de forma mais significativa se torna mais prazerosa para esses alunos. Nessa concepção, a finalidade dos exercícios apresentados após a leitura de um texto, por exemplo, não deve estar sustentada apenas na gramática, mas também nas diferentes interpretações e contextualizações.

No estudo de Gomes (2014), observando diferentes alunos com Síndrome de Down, a fim de percebê-los enquanto leitores, a autora analisou que não havia práticas didático-pedagógicas específicas direcionadas para o ensino da leitura e da escrita para esses alunos. As concepções de leitura, apresentadas pelas famílias, pelos professores e pelos sujeitos observados, eram baseadas em um discurso que está a serviço da criança dita normal.

Diante dessa observação, a autora traz os seguintes questionamentos “será que esses professores negam as dificuldades de aprendizagem que se apresentam? Será que essas dificuldades não são percebidas? Será que esses alunos participam de suas salas de aula de forma efetiva?” (GOMES, 2014, p. 122).

Nesse sentido, sustentada na teoria de Vygotsky, Gomes (2014) afirma que “não há como garantir a existência de um grupo homogêneo, mesmo entre os ditos normais ou com deficiência. No contexto escolar, a heterogeneidade deve ser vista como um fator importante para as interações em sala de aula” (GOMES, 2014, p. 122). Assim, as diferenças presentes em sala de aula permitem diferentes trocas interativas e, conseqüentemente, um aumento das capacidades individuais.

É possível afirmar que o ponto de partida está no olhar dos educadores, que deve estar focado em um novo paradigma, tendo em vista repensar as práticas pedagógicas de aprendizagem no espaço escolar.

Gomes (2014) salienta que, assim como para os ditos normais, “a convivência com o mundo da escrita, as experiências vivenciadas com as diversas linguagens, com as manifestações culturais e artísticas, exerceram uma significativa influência na aprendizagem da leitura dessas pessoas” (GOMES, 2014, p. 152).

Em relação à prática da leitura e escrita Barby e Guimarães (2016) destacam que “atualmente considera-se que a leitura e a escrita são conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e precedem a aprendizagem de uma enorme gama de conteúdos acadêmicos” (BARBY, 2016, p. 383). Entende-se, dessa forma, que a leitura e a escrita, considerando o enfoque desta pesquisa nas aulas de Língua Portuguesa, deve ser trabalhada de forma efetiva, tendo em vista o desenvolvimento dessa prática por sujeitos com Síndrome de Down.

Bischoff et al. (2007) apontam que uma das características de sujeitos com SD é o atraso no desenvolvimento da linguagem, tanto oral como escrita. Nesse sentido, o enfoque terapêutico no desenvolvimento da linguagem se faz importante, enfatizando a inserção social dos sujeitos, bem como a sua autonomia, dando prioridade ao trabalho de aquisição e desenvolvimento da linguagem, tanto nos aspectos de conteúdo como de inteligibilidade.

Segundo Reis (2011) “no ensino-aprendizagem da leitura dar-se-á importância à compreensão, utilizando textos adaptados às possibilidades de interpretação e interesse da criança” (REIS, 2011, p. 45). Nesse sentido, a leitura deve ser ensinada com o apoio de métodos visuais, tendo em vista que os sujeitos com Síndrome de Down se beneficiem de recursos de ensino que utilizam o suporte visual.

Além disso, alguns aspectos devem ser observados para o ensino da leitura e da escrita:

Devemos começar apenas quando a criança atingir uma maturação suficiente nas áreas facilitadoras de aprendizagem da leitura e da escrita; a escolha do método depende das características de cada criança; no ensino/aprendizagem da leitura dar-se-á importância à compreensão, devendo ser utilizados textos adaptados e que suscitem algum interesse no formando; deve ainda trabalhar-se a aquisição de vocabulário básico (REIS, 2011, p. 44).

Em relação à avaliação do desenvolvimento do aluno em relação à leitura e a escrita, Bischoff et al. (2007) salientam que é válido apontar o crescimento do sujeito e suas potencialidades ao invés de enaltecer suas dificuldades ou limitações momentâneas.

Nesse sentido, as características dos sujeitos com SD devem ser reconhecidas, como é o caso do processo perceptivo associado às dificuldades na motricidade fina desses sujeitos, que, de acordo com Reis (2011) são requisitos necessários para a aprendizagem da leitura e escrita. Com isso, essa aprendizagem nas crianças com trissomia 21 processa-se de forma muito mais lenta, fator que precisa ser considerado no contexto escolar.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com Gil (2002) a classificação das pesquisas se dá com base em seus objetivos gerais. Assim sendo, retomamos nosso objetivo geral que é justamente compreender como se dá a aprendizagem de um sujeito com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa, tendo em vista construir estratégias didático-pedagógicas para um aprendizado mais efetivo e inclusivo desses alunos frente, ainda, à BNCC. Por essa composição de fatores, entende-se que esta seja uma pesquisa exploratória.

3.1 Natureza da pesquisa

A pesquisa exploratória, de acordo com Gil (2002) tem como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições, bem como proporcionar maior familiaridade com o problema em questão, visto torná-lo mais explícito. Desse modo, aqui objetiva-se analisar como se dá a interação e o ensino-aprendizagem de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa em uma escola do Vale do Caí, no Ensino Fundamental (séries finais), e qual a relação entre esse aluno e os educadores.

Para tanto, a pesquisa será de cunho qualitativo que de acordo com Godoy (1995) envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A pesquisa ainda se voltará para o estudo de campo que procura o aprofundamento de uma realidade específica. Segundo Gil (2008), essa pesquisa é basicamente realizada por meio da observação direta das atividades do grupo estudado, bem como através de entrevistas com informantes para captar as explicações e interpretações do que ocorre naquela realidade.

3.2 Universo da pesquisa

A delimitação do universo “é o conjunto de seres animados ou inanimados que apresentam pelo menos uma característica em comum” (MARCONI e LAKATOS, 2003, p. 223). Sendo assim, a pesquisa terá como sujeitos de investigação uma professora de Língua Portuguesa de anos finais de uma escola de Ensino

Fundamental da rede municipal, uma monitora e um aluno com Síndrome de Down de 9º ano.

A ideia é justamente observar como se dá a relação de ensino-aprendizagem de um aluno com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa, com o intuito de investigar a questão da inclusão efetiva no ambiente escolar e perceber de que forma ocorre a interação desse sujeito com os educadores e demais colegas.

Tendo em vista esclarecer e pontuar os objetivos de investigação da pesquisa, os sujeitos participantes receberão um termo de consentimento que deverá ser preenchido e assinado pelas partes.

3.2.1 Estudo de caso

O estudo de caso, considerando Gil (2002), tem como objetivo “explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente definidos; preservar o caráter unitário do objeto estudado; descrever a situação do contexto em que está sendo feita determinada investigação; formular hipóteses ou desenvolver teorias” (GIL, 2002, p. 54).

No entanto, o autor destaca que “os propósitos do estudo de caso não são os de proporcionar o conhecimento preciso das características de uma população, mas sim o de proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados” (GIL, 2002, p. 55).

Yin (2001) destaca que o estudo de caso é usado em diferentes áreas e que, a partir dele os investigadores conseguem reter

[...] as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias (YIN, 2001, p. 24).

3.2.2 Perfil da instituição

A instituição de ensino, na qual o sujeito com SD está inserido, localiza-se em uma cidade do Vale do Caí, interior do Rio Grande do Sul. A escola em questão atende alunos de Jardim B (Educação Infantil) e do 1º ao 9º ano (Ensino Fundamental), além da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) com ensino a distância.

3.2.3 Perfil do aluno com Síndrome de Down

O sujeito tem 17 anos, é do gênero masculino e estudante do 9º ano do Ensino Fundamental. De acordo com o laudo do sujeito, a Síndrome de Down foi comprovada já no primeiro mês de vida a partir do exame em que foram analisadas 20 metáfases e em todas foi observada trissomia livre do cromossomo 21.

O aluno foi matriculado no 1º ano da escola quando tinha seis anos e, atualmente, estuda no turno da manhã. A avaliação do sujeito é feita a partir de parecer, de acordo com a documentação apresentada pela direção. Quando o aluno se encontrava no 7º ano, a escola disponibilizou uma vaga na Sala de Recursos Multifuncionais. Esse atendimento aconteceria no turno oposto ao de aula, porém, os pais optaram em não levá-lo à escola em tal horário, por acreditarem não ser necessário naquele momento, uma vez que o sujeito já frequentava a APAE e outras atividades paralelas como o atendimento com fonoaudióloga. Nesse sentido, Bischoff (2007) destaca a relevância do acompanhamento de uma equipe multiprofissional para atender melhor os alunos com SD, já que traz um enriquecimento para o aluno, sendo um em complemento do outro.

3.2.4 Perfil da Professora de Língua Portuguesa

A professora de Língua Portuguesa possui licenciatura em Letras - Português e Língua Alemã pela Universidade do Vale dos Sinos (UNISINOS) e Especialização em Leitura e Produção Textual pela Universidade de Caxias do Sul (UCS). A docente é formada há 20 anos e atualmente possui uma carga horária de 25 horas semanais no município.

3.2.5 Perfil da Monitora

A monitora do aluno com Síndrome de Down aqui observado, possui magistério (em nível de Ensino Médio) e cursa o ensino superior em Pedagogia. O concurso público do qual participou era para auxiliar de ensino e ela foi, então, nomeada para a escola aqui em questão, passando a exercer a função de monitora de um aluno com Síndrome de Down.

3.3 Instrumentos e procedimentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada a partir de observação (não participante) *in loco* das aulas de Língua Portuguesa, a fim de verificar e analisar como se dá a interação desses alunos, com o objetivo de perceber como ocorre o aprendizado da Língua Portuguesa especificamente.

3.3.1 Observação de aulas

Para nortear as observações não-participantes (MARCONI; LAKATOS, 2003) de aula, foi elaborada uma ficha (Figura 1) de observação de aula (Apêndice 1), com o intuito de facilitar a visualização e registro do que seria observado nas aulas em relação ao sujeito com Síndrome de Down. As observações complementam o que foi apontado pelos sujeitos nas entrevistas, além de perceber o contexto real de sala de aula.

Aspectos em relação à concentração, participação, postura, comportamento e relacionamento com a professora, monitora e com os demais colegas foram observados. Considera-se, nesta pesquisa, que é importante perceber o quanto o sujeito-aluno interage e participa das atividades desenvolvidas em sala de aula, observando como as atividades lhe são dirigidas e apresentadas pela professora e pela monitora, considerando a importância de se pensar sobre estratégias didático-pedagógicas que considerem as características e individualidades de alunos com necessidades educacionais específicas.

Figura 1 - Parte da Ficha de Observação de Aula

| |
|---|
| Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura |
| Períodos: |
| Conteúdo: |
| Atividades: |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| _____ |
| Concentração: |
| O sujeito permanece concentrado na atividade por muito tempo? () Sim () Não |
| O sujeito se distrai facilmente? () Sim () Não |
| O sujeito consegue cumprir as atividades propostas? () Sim () Não |
| Observações: |
| _____ |
| _____ |
| Relação com os colegas: |
| O sujeito conversa com os colegas? () Sim () Não |
| O sujeito tira dúvidas/pede ajuda para os colegas? () Sim () Não |
| Houve algum comentário que constrangeu o sujeito? () Sim () Não |
| O sujeito interage mais com a monitora do que com os colegas? () Sim () Não () Não se aplica |

Fonte: elaboração da autora

Para a realização dessas observações, foi entregue um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) para os pais do aluno observado, bem como para os sujeitos educadores, ou seja, a professora de Língua Portuguesa e a monitora, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados. Na ficha de observação de aula, com relação à disciplina de Língua Portuguesa, buscou-se apontar o número de aulas observadas, bem como o conteúdo e atividades aplicadas durante as mesmas.

Em relação à concentração do sujeito com SD, foi investigado o tempo de concentração nas atividades propostas, além de aspectos relacionados à focalização e mobilização da atenção. Tendo em vista o comportamento e postura, foi investigado se o sujeito permaneceu sentado e atento durante as explicações da professora. Considerando a participação, foi observado se houve participação ativa em sala de aula, percebendo o envolvimento do aluno a partir de perguntas e/ou questionamentos

dirigidos à professora e monitora, além de observar o tempo para a realização das atividades.

Outros aspectos observados tiveram como foco a relação do sujeito com os colegas: se o sujeito interagiu, tirou dúvidas com os colegas e/ou se houve em algum momento um comentário que constrangeu o aluno. A relação com a professora e monitora também foi analisada, principalmente em relação à interação, se o sujeito tirou dúvidas, fez perguntas durante as explicações do conteúdo e se o mesmo solicitou ajuda individual da professora.

3.3.2 Entrevistas com educadoras

Elaborou-se dois roteiros para entrevistas semiestruturadas com a docente de Língua Portuguesa e com a monitora de aprendizagem do sujeito com SD pesquisado, em que a pesquisadora estabeleceu uma sequência de perguntas que puderam sofrer algumas pequenas alterações em seu texto ao longo da entrevista em si, conforme o andamento e o rendimento das repostas das entrevistadas. Para as entrevistas com a docente e a monitora, o roteiro foi uma forma de nortear o diálogo entre a pesquisadora e as entrevistadas. Tendo em vista o objetivo das entrevistas semiestruturadas, o roteiro não era fixo, dessa forma, foi possível estabelecer uma maior abertura nas questões, em que as entrevistadas puderam agregar no conteúdo desta pesquisa.

Devido à pandemia de Covid-19, as entrevistas foram realizadas de maneira remota, sendo atendidas e respeitadas as orientações legais e sanitárias de isolamento social. Por isso, elas ocorreram através de chamada de áudio do aplicativo WhatsApp, sendo essas gravadas em formato MP3 para a posterior transcrição e análise.

3.3.2.1 Roteiro de entrevista com a Professora de Língua Portuguesa

O roteiro de entrevista para a professora de Língua Portuguesa foi dividido em três seções, com o objetivo de esclarecer o foco de análise. As seções englobam o planejamento, percepção da professora sobre o aluno e a percepção da professora sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa.

Para o roteiro da entrevista semiestruturada, foram construídas 17 perguntas com o intuito de investigar e conhecer a percepção da professora de Língua

Portuguesa considerando as três temáticas apresentadas (Apêndice 4). A partir do roteiro, tem-se a pergunta e sua respectiva motivação, como se pode ver no Quadro 1:

Quadro 1 - Roteiro para a entrevista semiestruturada

| Planejamento | |
|---|---|
| Pergunta | Motivação |
| 1. Como você planeja as aulas para essa turma em que há um aluno de inclusão com SD? | Saber se o fato de ter um aluno com SD em sala de aula influencia o planejamento das aulas. |
| 2. O aluno possui um Plano Educacional Individualizado (PEI)? | Saber se o desenvolvimento do aluno é acompanhado através do PEI. |
| 3. Como as atividades para o aluno com SD são planejadas? | Saber se são desenvolvidas estratégias didático-pedagógicas facilitadoras. |
| 4. O aluno realiza as atividades individualmente? Ele costuma solicitar ajuda da professora? | Saber se o aluno consegue realizar as atividades individuais com autonomia e se existe interação entre professor e aluno. |
| 5. Como você vê o aprendizado do aluno nas suas aulas de Língua Portuguesa? | Saber como a questão da aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos com SD é vista pela docente. |
| Percepção da professora sobre o aluno | |
| Pergunta | Motivação |
| 6. É possível observar um crescimento na aprendizagem? Comente. | Saber como o crescimento do aluno é valorizado e percebido pela professora ao longo das aulas. |
| 7. Você observa um interesse desse aluno por essa disciplina? | Saber se o aluno demonstra interesse pela disciplina tendo em vista perceber como o interesse é despertado. |
| 8. Existem atividades que o aluno demonstra maior interesse? | Saber se o interesse do aluno é considerado na hora do planejamento das atividades. |
| 9. A criatividade do aluno é explorada? | Saber se existem atividades que propiciam ao aluno situações que ele possa explorar a sua criatividade. |
| 10. O aluno se distrai facilmente? | Saber se a distração em sala de aula é constante e se existe alguma prática que contribuía para esse aspecto. |
| Percepção da professora sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa | |
| Pergunta | Motivação |
| 11. Como o aluno acompanha o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa? | Saber de que forma o aluno consegue acompanhar o que é trabalhado nas aulas de Língua Portuguesa tendo em vista a adaptação das atividades. |
| 12. Como são apresentadas as atividades de leitura e escrita? | Verificar a presença de estratégias que venham a contribuir para a prática da leitura e da escrita por esse aluno. |
| 13. O aluno apresenta dificuldade na leitura? Se sim, quais aspectos ele apresenta dificuldade? | Saber se a dificuldade de leitura é vista como característica do aparelho fonético-fonológico da SD ou se está relacionada ao conhecimento prévio do aluno. |
| 14. Realiza as atividades com os demais colegas? Existe interação? | Descobrir se o aluno interage com a turma, tendo em vista o desenvolvimento e ampliação das suas capacidades individuais. |

| | |
|---|---|
| 15. Como você trabalha a leitura e o letramento em sala de aula de forma a incluir o SSD? | Saber se existe um planejamento que envolva estratégias didático-pedagógicas que contribuam para a prática da leitura e do letramento nas aulas de Língua Portuguesa. |
| 16. Como você analisa a leitura e a compreensão do SSD? | Verificar como a questão da compreensão é percebida pela professora em relação aos alunos com SD. |
| 17. Como você vê a produção escrita desse aluno? | Saber de que forma a prática da escrita é desenvolvida e incentivada para esse aluno. |

Fonte: elaborado pela autora

No que diz respeito às motivações estabelecidas para cada uma das perguntas, elas foram necessárias, pois contribuíram para direcionar a entrevista para a proposta e objetivo da pesquisa. Na primeira temática, relacionada ao planejamento, contou-se com cinco perguntas, das quais a primeira era voltada ao planejamento da turma em que há um aluno com NEES. A pergunta teve como motivação perceber se a presença desse aluno influenciava o planejamento da professora para a turma em geral. A segunda pergunta teve como motivação saber se o aluno possuía um acompanhamento a partir do Plano Educacional Individualizado (PEI) e se esse era considerado na hora do planejamento.

Na terceira pergunta, a motivação foi direcionada às atividades para o sujeito com SD, tendo em vista perceber se essas levavam em consideração a elaboração de estratégias didático-pedagógicas adaptadas. Já na quarta pergunta, a motivação focou em saber se o aluno apresentava alguma autonomia na realização das atividades, com o objetivo de descobrir se existe interação entre professor e sujeito com SD. A partir do planejamento das aulas e atividades, a quinta pergunta buscou compreender como a aprendizagem de Língua Portuguesa é percebida pela professora.

No que se refere à temática da percepção da professora sobre o aluno, que contava com cinco perguntas, as motivações foram mais profundas acerca da individualidade do aluno e como essa era considerada pela docente. Na sexta pergunta, considera-se o crescimento do aluno e pretende-se saber como esse é notado nas aulas. Nas perguntas de sete a dez, as motivações foram voltadas ao interesse e criatividade do aluno, tendo em vista investigar como esses são explorados na disciplina de Língua Portuguesa. Além disso, pretende-se saber se o fator distração é notado e como as estratégias didático-pedagógicas podem estar relacionadas à essa questão.

As motivações desenvolvidas para a temática voltada à percepção da professora sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa tinham como objetivo analisar de que forma o aprendizado de Língua Portuguesa era trabalhado, bem como perceber como as práticas de leitura e escrita eram desenvolvidas para o aluno, a fim de saber se existe um planejamento de estratégias didático-pedagógicas que visem facilitar essa dinâmica em sala de aula.

3.3.2.2 Roteiro de entrevista com a Monitora

Para o roteiro da entrevista semiestruturada com a monitora do sujeito, foram elaboradas sete perguntas relacionadas à percepção da monitora sobre o aluno, bem como perguntas direcionadas a prática da monitora em sala de aula e como essa era percebida e efetivada nas aulas (Apêndice 5). Um roteiro de entrevista foi elaborado, conforme o Quadro 2:

Quadro 2 - Roteiro para a entrevista semiestruturada com a monitora

| Percepção da monitora sobre o aluno e sobre a sua prática | |
|--|---|
| Pergunta | Motivação |
| 1. O aluno lhe pede ajuda? Com que frequência durante as aulas de LP? | Saber se existe interação entre aluno e monitora e como essa é explorada nas aulas de Língua Portuguesa. |
| 2. Você percebe algum nível de autonomia por esse aluno nas aulas de LP? | Perceber se o aluno consegue realizar atividades com independência sem a intervenção da monitora. |
| 3. Você percebe que existe algum apoio pedagógico da escola para esse aluno? | Verificar se há um envolvimento da escola tendo em vista a inclusão efetiva do aluno com SD no contexto escolar. |
| 4. Você participa do planejamento das aulas de Língua Portuguesa para esse aluno? | Saber se existe uma troca de experiências e sugestões entre monitora e professora de Língua Portuguesa frente às demandas do aluno. |
| 5. Como você vê o seu trabalho com esse aluno nas aulas de LP? | Verificar de que forma a prática da monitoria contribui para o desenvolvimento do aluno nas aulas Língua Portuguesa. |
| 6. Como você vê o seu trabalho com esse aluno nas outras disciplinas? | Verificar se a prática da monitoria atua como uma ferramenta colaborativa no ensino-aprendizagem do aluno com SD. |
| 7. Que tipo de apoio, capacitação ou estímulo você precisaria para aprimorar o seu trabalho como monitora? | Saber a necessidade das demandas que visem a melhoria da prática da monitoria. |

Fonte: elaborado pela autora.

Nesse sentido, cada pergunta apresentou uma motivação direcionada ao propósito da pesquisa. Em relação à percepção do aluno com Síndrome de Down, a primeira pergunta buscou saber como ocorre a interação entre o sujeito e a monitora, percebendo de que forma e com que frequência o aluno solicita a ajuda da monitora. Em relação à segunda pergunta, buscou-se saber se a autonomia do aluno era percebida, já que é um fator importante a ser considerado na pesquisa. Em relação ao trabalho da monitoria, a terceira pergunta teve como foco saber se o apoio pedagógico se faz presente no contexto escolar, já que este vem a contribuir no trabalho da inclusão. A quarta pergunta buscou investigar se existe troca entre professora e monitora, no sentido de planejar estratégias didático-pedagógicas que visem o desenvolvimento das potencialidades do aluno, já que a percepção da monitora em relação ao aluno vem a contribuir no planejamento das atividades.

Tendo em vista perceber como o trabalho da monitoria é efetivado nas aulas de Língua Portuguesa e nas demais disciplinas, a quinta e sexta pergunta buscou saber de que forma esse trabalho contribui para o desenvolvimento do aluno em relação às aulas. A sétima e última pergunta procurou investigar se a monitora sente a necessidade de algum apoio ou capacitação, com o objetivo de aprimorar a sua prática, visto que pode haver demandas em relação a esse trabalho.

3.3.3 Análise e interpretação dos dados

A análise e interpretação dos dados provenientes das observações de aulas e entrevistas com as educadoras ocorreu de forma qualitativa e interpretativa à luz do arcabouço teórico construído através da pesquisa bibliográfica, bem como permeada pela BNCC (2018). Assim, as observações foram descritas e analisadas a partir do olhar desta pesquisadora que foi permeado pelas leituras realizadas no decorrer da pesquisa, relacionando assim, o que foi estudado com o que foi visto. Da mesma forma, as entrevistas foram transcritas, sendo interpretadas considerando os objetivos da pesquisa.

Como aqui se trata de um estudo de caso, segundo Gil (2002, p. 141), convém “que o pesquisador desenvolva logo no início da pesquisa um quadro de referência teórico com vista em evitar especulações no momento de análise”.

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a análise e interpretação dos dados possuem diferenciações conforme aponta o Quadro 3:

Quadro 3 - Análise e interpretação de dados

| Análise | Interpretação |
|---|---|
| É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. | Procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. |
| Na análise, o pesquisador entra em maiores detalhes sobre os dados, a fim de conseguir respostas às suas indagações. | Exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos. |
| Procura estabelecer as relações necessárias entre os dados obtidos e as hipóteses formuladas. Estas são comprovadas ou refutadas, mediante a análise. | Na interpretação dos dados da pesquisa é importante que eles sejam colocados de forma sintética e de maneira clara e acessível. |

Fonte: Elaborado pela autora com base em Marconi e Lakatos, 2003

Marconi e Lakatos (2003) destacam a importância de um planejamento de pesquisa bem elaborado, já que este tende a facilitar a análise e a interpretação dos dados.

A partir dos dados coletados, também foram construídas propostas de estratégias didático-pedagógicas, como forma de contribuir para a área de Linguística Aplicada e formação de professores de maneira mais prática e contextualizada. A construção das propostas visa apresentar alternativas factíveis para professores de Língua Portuguesa, tendo em vista facilitar o processo de aprendizagem de alunos com Síndrome de Down.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados e analisados são provenientes das coletas de dados comentadas no capítulo anterior, ou seja, a partir da ficha de observação de aula e das entrevistas semiestruturadas com docente e monitora. Partindo da análise das perspectivas da professora de Língua Portuguesa e monitora do sujeito, foram elaboradas as estratégias didático-pedagógicas propostas nesta pesquisa, tendo em vista a atuação docente para alunos com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa inseridos em turmas regulares.

4.1 Percepções da professora de Língua Portuguesa

Para fins de organizar de forma mais clara as análises dos resultados oriundos das entrevistas semiestruturadas, optou-se por dividi-las em seções temáticas, conforme as divisões previamente estabelecidas nos roteiros de entrevistas (ver 3.3.2).

4.1.1 Planejamento

Para a temática relacionada ao planejamento da professora de Língua Portuguesa, foram elaboradas cinco perguntas com o intuito de perceber como esse era desenvolvido pela docente, tendo em vista o sujeito com Síndrome de Down na turma do 9º ano.

Com relação à primeira pergunta, a professora, ao considerar o planejamento das aulas para a turma em que há um aluno de inclusão com Síndrome de Down, salienta que existem atividades planejadas para a turma que o aluno conseguia acompanhar, realizando a mesma atividade que os demais colegas, como era o caso de atividades de produção de texto ou de pesquisa sobre diferentes temas. A professora destaca que em atividades de pesquisa sobre gêneros textuais o sujeito acompanhava bem, porém, quando se tratava de uma aula de gramática, o aluno realizava atividades separadamente e não estudava os mesmos itens gramaticais como a turma do 9º ano.

A segunda pergunta, que abordou a questão do Plano Educacional Individualizado (PEI), a professora afirma que quando esse plano foi feito, a única informação recebida por ela foi em relação à capacidade de aprendizagem do sujeito com SD, que era considerada como a de um aluno de 4º ou 5º ano. Verifica-se, aqui,

que a escola dispõe de um laudo preciso sobre o sujeito, o qual atesta a condição da SD e da deficiência intelectual. Em relação à memória, a professora destaca que essa era de curta duração, sendo que o que foi passado em determinada aula, dias depois precisava ser revisto, já que o aluno não lembrava. Então, com base nessas informações recebidas através da coordenação da escola, a professora focava mais no desenvolvimento da leitura oral, na compreensão de textos e na questão da escrita, porém, não com ênfase nas regras gramaticais. A professora afirma que ao trabalhar com gêneros textuais, procurava aqueles que ela imaginava que mais se aproximassem do contexto do aluno, no sentido de serem mais úteis e compreensíveis para ele.

Na 3ª pergunta, no que diz respeito ao planejamento das aulas para o sujeito com SD, a professora apontou que, sempre que possível, o sujeito era incluído nas atividades, para que fizesse da mesma forma que os demais colegas. Destaca que, quando os alunos tinham um trabalho para apresentar, como em texto baseado no gênero textual reportagem, por exemplo, considerando-se que é um texto mais longo e com mais elementos linguísticos, o sujeito apresentava uma notícia, por ser mais breve. Cita outros exemplos, e aponta que quando os alunos apresentavam o seu livro de leitura, ele também apresentava o dele, porém, a partir de um livro bem mais fácil, mais infantil.

Percebe-se que, nas aulas de Língua Portuguesa, a professora procura trabalhar com textos partindo do pressuposto de gêneros textuais. Diante disso, Marcuschi (2002) parte da ideia de que a comunicação verbal só é possível a partir de um gênero textual e destaca que “os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (MARCUSCHI, 2002, p. 3).

Em relação ao ensino dos gêneros textuais em sala de aula, o autor considera que todos os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual, e, dessa forma, “um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão” (MARCUSCHI, 2002, p. 13). Na perspectiva do ensino em sala de aula, o autor destaca que o trabalho com gêneros textuais é uma grande oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia.

Nesse sentido, em relação aos gêneros textuais nas aulas de Língua Portuguesa, a BNCC destaca:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências (BNCC, 2018, p. 136).

Com relação à 4ª pergunta, que tinha em vista perceber a autonomia do sujeito nas aulas, bem como saber como se dava a interação desse com a professora, ela relata que quem mais ajudava o aluno na realização das atividades era a monitora e, quando essa tinha alguma dúvida, ela perguntava para a professora. No momento de encaminhar a atividade, aí sim era a professora que explicava e reforçava o que era esperado da atividade. Além disso, a professora costumava apresentar mais de uma proposta, fazendo com que o sujeito pudesse escolher a que fosse do seu interesse. De acordo com a professora, ninguém fazia as atividades pelo aluno em sala de aula e, considerando o ritmo do sujeito, muitas atividades ficavam como tema de casa. Percebe-se, nesse ponto da entrevista, que havia uma complementação entre a atuação da professora e da monitora.

Com base na 5ª pergunta, que considera o aprendizado do sujeito com SD nas aulas de Língua Portuguesa, a professora destaca que, de acordo com os objetivos apresentados no PEI e percebendo o sujeito enquanto cidadão, os objetivos foram plenamente atingidos. Ela destaca o foco no desenvolvimento da leitura, da escrita e a melhor compreensão da leitura de textos. Considera como prioridade a inclusão do aluno em sala de aula, com o objetivo de proporcionar um bom ambiente de aprendizagem em que o aluno se sinta estimulado. Tendo em vista as aulas de Língua Portuguesa, a professora afirma que sempre foram muito tranquilas e procurava variar bastante em relação às atividades, já que era de conhecimento da professora que o aluno não conseguia manter-se focado em atividades muito longas e, dessa forma, procurava fazê-las mais breves e diversificadas.

No que diz respeito à Síndrome de Down e a concentração dos sujeitos, Bissoto (2005) destaca que “o volume dos lobos frontais, significativamente reduzido nos portadores da Síndrome de Down, parece ser o responsável pelos déficits cognitivos, incluindo a falta de atenção” (BISSOTO, 2005, p. 83). Nesse sentido, é importante que o professor considere essa característica, tendo em vista o planejamento das aulas, com o objetivo de proporcionar condições efetivas de aprendizagem, a partir da

elaboração de estratégias didático-pedagógicas que considerem as potencialidades do sujeito.

4.1.2 Percepção da professora sobre o aluno

Para essa temática foram elaboradas cinco perguntas que abordam, respectivamente, as percepções sobre o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com SD, o interesse pela disciplina, bem como atividades que possam estimular esse interesse, a exploração da criatividade e a percepção em relação à distração do aluno.

Em relação à 6ª pergunta, a professora afirma que percebe um crescimento na aprendizagem do aluno, mesmo que seja pequeno. Relata que foi professora do sujeito no 8º e 9º anos, percebendo que, nesse período, ele adquiriu maior segurança na hora de apresentar trabalhos e expor os seus resultados. Assim, a professora reforça que houve um crescimento mais perceptível na questão da segurança do aluno. Diante disso, salienta-se o esforço da professora de Língua Portuguesa no que diz respeito à avaliação da aprendizagem do sujeito com SD sob a perspectiva da inclusão, já que os objetivos propostos para o aluno são adaptados e não subestimados, favorecendo assim, as suas potencialidades.

Na 7ª pergunta, relacionada ao interesse pela disciplina, a professora afirma que o aluno sempre gostou da Língua Portuguesa, mas destaca a questão do foco nas atividades, já que, de acordo com a professora, o aluno não consegue focar em atividades muito longas. Nesse sentido, ela afirma que no início do 8º ano, quando a professora ainda não conhecia o aluno, ela trazia textos maiores e, após a monitora relatar a dificuldade de concentração do aluno em relação a textos muito longos e com isso ele já começava desanimado, a professora afirma que foi aprendendo com o aluno também, já que não havia recebido nenhum treinamento ou orientação dos professores. A partir disso, Pimentel (2007) destaca que “deve-se manter uma distância adequada com relação ao que ele já sabe, pois quando essa distância é muito elevada em relação ao seu desenvolvimento real, o efeito que se produz é a desmotivação” (PIMENTEL, 2007, p. 76). Percebe-se assim, a importância da realização de um *needs analysis* (LONG, 2005) com o aluno, já que, a partir dessa análise é possível verificar, por parte da professora, os interesses e as necessidades do sujeito com SD, considerando o planejamento das aulas de Língua Portuguesa.

Tendo em vista a 8ª pergunta, a docente relata que o aluno sempre demonstrou maior interesse em atividades diferenciadas, assim como os demais colegas. Dessa forma, a professora costumava propor atividades com o uso de vídeo, trabalho com propagandas ou até mesmo a saída da sala e ida ao pátio para observar algo e descrever, já que a partir de atividades diferentes o aluno apresentava um maior interesse. Com relação à criatividade do aluno e como essa é explorada, na 9ª pergunta a professora afirma que procurava explorar a criatividade, considerando que o aluno gostava muito de fazer maquetes, sendo uma atividade que possibilitava o trabalho com as mãos, embora o aluno apresentasse dificuldade, já que a professora enfatiza a demora do aluno em relação ao recorte e colagem, mas volta a afirmar que o aluno gostava dessa atividade. Observa-se aqui que a professora faz tentativas de inserir nas suas práticas didático-pedagógicas os interesses pessoais do sujeito com SD, tendo em vista que em tais atividades ele apresenta uma participação notadamente maior.

Na 10ª pergunta, relacionada à distração do aluno, a professora relata que havia dias em que o aluno encontrava-se mais focado e outros que ele se distraía mais. A docente destaca que essa distração também dependia um pouco do tipo de atividade proposta. Nesse sentido, observa-se a importância do planejamento de atividades que despertem o interesse do aluno e que sejam relevantes para ele no sentido de envolvê-lo na sua aprendizagem. Calçada (2004) salienta a importância de reconhecer as particularidades resultantes da Síndrome de Down, já que esse reconhecimento influencia de forma positiva no planejamento de estratégias didático-pedagógicas que contemplem uma diversidade de recursos, com o objetivo de oferecer uma aprendizagem mais significativa a esses sujeitos.

4.1.3 Percepção da professora sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa

Com base nessa temática, o enfoque maior foi dado em relação ao aluno nas aulas de Língua Portuguesa. Para isso, foram elaboradas sete perguntas voltadas ao acompanhamento do conteúdo das aulas, às práticas de leitura e escrita desenvolvidas, à questão da leitura e do letramento como forma de inclusão, bem como a interação do aluno nas aulas de Língua Portuguesa.

Em relação à 11ª pergunta, que considerou o acompanhamento do conteúdo de Língua Portuguesa por parte do aluno, a professora relata que quando elaborou o

Plano Educacional Individualizado com base nas orientações recebidas da coordenação, concluiu que, focar em nomenclaturas ou regras gramaticais não contribuiria para o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Nesse sentido, a professora afirma que o aluno não estudou as regras de emprego da crase ou de concordância nominal e verbal apresentadas para os demais alunos. Com o aluno com SD, o foco foi mais voltado para algumas regras de acentuação e colocação de vírgulas, com o objetivo de melhorar a produção escrita, porém sem dar ênfase nas regras e justificativas. A partir disso, considera-se importante repensar as reais necessidades dos alunos a partir da sua inclusão em sala de aula, já que de acordo com Sousa (2017) a escola inclusiva tem como objetivo proporcionar um espaço de aprendizagem em que todos os alunos aprendem de acordo com as suas habilidades e necessidades.

Com o objetivo de saber como as atividades de leitura e escrita eram apresentadas, na 12ª pergunta, a professora destaca que, além da interpretação de textos, como notícia, comentário esportivo, letra de música ou receita, procurava-se explorar as características, as partes desse gênero e como ele era construído. Já em relação à escrita, a professora afirma que, muitas vezes, o aluno escrevia a partir de uma imagem, outras vezes ele escrevia o final de uma história. Nesse sentido, Martin (2009) aponta que estratégias de intervenção que valorizem as potencialidades da memória visual de sujeitos com Síndrome de Down, como o uso de imagens que proporcionam a orientação visual, contribuem para a aprendizagem desses sujeitos.

Além disso, a professora destaca que o aluno aprendeu a elaborar um e-mail e a fazer comentários sobre diferentes aspectos do esporte, assunto que ele gostava bastante. Nesse sentido, a professora relata que nunca comentou com o aluno “ah, hoje, segunda-feira, vamos escrever sobre o final de semana” e destaca que sempre apresentava a proposta a partir de um estímulo, com o objetivo de tornar a atividade mais interessante. A partir disso, é importante considerar que a prática da escrita deve fazer sentido na vida do aluno, assim como Vygotsky (1984) salienta que a escrita não deve ser ensinada como uma habilidade motora e sim, como uma atividade cultural complexa, já que o ensino da escrita implica a demanda de ser relevante à vida.

Na 13ª pergunta, quanto à dificuldade na leitura, a professora afirma que em relação à leitura em voz alta, ela percebe que o aluno lê bastante devagar e por esse motivo, ele geralmente não respeita a pontuação. Destaca que o sujeito domina a

leitura, porém, em uma linguagem que é esperada de um aluno de 5º ou 6º ano e afirma que, quando o texto apresenta um vocabulário mais avançado, o aluno muitas vezes consegue ler a palavra, mas percebe-se na hora que ele não entendeu o que foi lido. Nesse sentido, a professora relata que muitos termos que são recorrentes nos textos de 9º ano, o aluno consegue ler, no sentido de decodificar, mas não consegue entender o que foi lido. Com base nisso, de acordo com o texto, a professora reforça que trabalhava bastante com o vocabulário. Segundo a BNCC (2018), elaborou-se um quadro comparativo em relação às competências e habilidades para o 4º e 5º anos em comparação ao 9º ano.

Quadro 4 - Competências e habilidades de acordo com a BNCC

| | 4º ano | 5º ano | 9º ano |
|-----------------------------|--|--|---|
| SINTAXE | Ler e escrever, corretamente, palavras com sílabas VV e CVV em casos nos quais a combinação VV (ditongo) é reduzida na língua oral (ai, ei, ou). | Identificar o caráter polissêmico das palavras (uma mesma palavra com diferentes significados, de acordo com o contexto de uso). | Identificar, em textos lidos e em produções próprias, orações com a estrutura sujeito-verbo de ligação-predicativo. |
| SEMÂNTICA | Localizar palavras no dicionário para esclarecer significados, reconhecendo o significado mais plausível para o contexto que deu origem à consulta. | Diferenciar, na leitura de textos, vírgula, ponto e vírgula, dois-pontos e reconhecer, na leitura de textos, o efeito de sentido que decorre do uso de reticências, aspas, parênteses. | Diferenciar, em textos lidos e em produções próprias, o efeito de sentido do uso dos verbos de ligação “ser”, “estar”, “ficar”, “parecer” e “permanecer”. |
| MORFOLOGIA | Usar acento gráfico (agudo ou circunflexo) em paroxítonas terminadas em -i(s), -l, -r, -ão(s). | Acentuar corretamente palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas. | Comparar o uso de regência verbal e regência nominal na norma-padrão com seu uso no português brasileiro coloquial oral. |
| LEITURA E LETRAMENTO | Identificar a função na leitura e usar, adequadamente, na escrita ponto final, de interrogação, de exclamação, dois-pontos e travessão em diálogos (discurso direto), vírgula em enumerações e em separação de vocativo e de aposto. | Identificar a expressão de presente, passado e futuro em tempos verbais do modo indicativo. | Identificar, em textos lidos e em produções próprias, a relação que conjunções (e locuções conjuntivas) coordenativas e subordinativas estabelecem entre as orações que conectam. |
| | Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre substantivo ou pronome | Identificar, em textos, o uso de conjunções e a relação que estabelecem entre partes do texto: adição, | Identificar efeitos de sentido do uso de orações adjetivas restritivas e explicativas |

| | | | |
|--------------------------------------|--|---|--|
| GRAMÁTICA E RELAÇÕES TEXTUAIS | pessoal e verbo (concordância verbal). | oposição, tempo, causa, condição, finalidade. | em um período composto. |
| MORFOLOGIA E SINTAXE | Identificar em textos e usar na produção textual a concordância entre artigo, substantivo e adjetivo (concordância no grupo nominal). | Flexionar, adequadamente, na escrita e na oralidade, os verbos em concordância com pronomes pessoais/nomes sujeitos da oração. | Comparar as regras de colocação pronominal na norma-padrão com o seu uso no português brasileiro coloquial. |
| LETRAMENTO | Planejar e produzir, com autonomia, cartas pessoais de reclamação, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero carta e com a estrutura própria desses textos (problema, opinião, argumentos), considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto. | Planejar e produzir, com autonomia, textos instrucionais de regras de jogo, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, de acordo com as convenções do gênero e considerando a situação comunicativa e a finalidade do texto. | Escrever textos corretamente, de acordo com a norma-padrão, com estruturas sintáticas complexas no nível da oração e do período. |

Fonte: Elaborado pela autora com base na BNCC, 2018.

| |
|---|
| <p>Legenda: V - vogal C - consoante</p> |
|---|

De acordo com o laudo desse aluno com SD, sua capacidade de aprendizagem é vista como de 4º e 5º ano, contudo, tendo-se em vista a percepção da professora de Língua Portuguesa, com base na 13ª pergunta, o aluno domina uma linguagem esperada de 5º ou 6º ano, ou seja, existe um novo olhar em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, percebendo-se um crescimento nesse sentido. A partir disso, buscou-se na BNCC de Língua Portuguesa (2018) as competências e habilidades das turmas de 4º e 5º ano em comparação com o 9º ano, em que é possível observar que nas primeiras turmas existe uma preocupação maior em relação ao vocabulário, acentuação de palavras, pontuação e produção de textos menos complexos, sem uma preocupação maior com a norma-padrão. A partir disso, observou-se que nas aulas de Língua Portuguesa a professora não tem como objetivo cobrar do aluno nomenclaturas ou focar em regras gramaticais, o que é conteúdo cobrado em 9º ano, como foi destacado no Quadro 4.

Em relação à interação do aluno em sala de aula, na 14ª pergunta, a professora afirma que, em determinadas atividades, o aluno conseguia pesquisar junto com os

colegas, trabalhar com a turma e, após, fazer a sua apresentação. Porém, a professora salienta que não foram muitas as situações de interação por diversas razões. Dentre elas, a própria linguagem do aluno e o ritmo muito mais vagaroso. Porém, as situações de interação com os colegas contribuem de forma benéfica para o desenvolvimento das habilidades de sujeitos com necessidades educacionais específicas, já que são momentos de trocas significativas. Quando as atividades eram menores ou mais lúdicas, como atividades iniciais de uma pesquisa, o aluno conseguia participar mais e interagir com a turma. A professora relata a participação do aluno na Mostra de Incentivo à Pesquisa realizada pelo município, em que procurou fazê-lo participar de todas as etapas. Afirma que foi uma participação pequena, mas que o aluno participava. Destaca também a parte escrita do projeto, em que o aluno tinha um resumo no caderno, o qual as colegas fizeram de forma mais simplificada (adaptada), de modo que ele pudesse compreender melhor.

Na 15ª pergunta, relacionada à leitura e letramento em sala de aula como forma de inclusão, a docente afirma que, quando um texto era lido em conjunto, ou seja, um texto em que a turma trabalhava e o aluno participava também, ajudava-se na interpretação, proporcionando assim, um trabalho em conjunto. Nesse sentido, considerando o letramento no contexto escolar, Soares (2009) salienta a importância da interação com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita a partir de um envolvimento do aluno nessas práticas. Em relação à interação entre sujeitos para o desenvolvimento do conhecimento, Vygotsky (1984) destaca

(...) um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros (VYGOTSKY, 1984, p. 60).

Tendo em vista a leitura e a compreensão do aluno nas aulas, na 16ª pergunta, a professora aponta que, a partir de textos mais simplificados, de 5º e 6º ano, a compreensão se dava de forma mais efetiva. Porém, à medida que os textos começavam a ficar mais complexos, com temas mais específicos, o aluno já não acompanhava da mesma forma, e a partir disso surgia o desinteresse. Nesse sentido, o planejamento das atividades se faz muito importante, já que é necessário conhecer o aluno, reconhecendo as suas potencialidades e individualidades.

Já na 17ª pergunta, considerando a produção escrita do aluno, a professora destaca que sempre procurou apresentar estímulos diferentes para que o aluno se

sentisse motivado. Assim, ele era estimulado a escrever de tudo um pouco, a partir de diferentes gêneros, porém, sempre textos bem breves. Algumas dessas produções eram escritas a mão, sendo que outras o aluno digitava, com o objetivo de variar o meio e não ficar somente no caderno. Observa-se assim, que o uso do computador passa a ser um elemento educacional com muitas possibilidades no processo de aprendizagem de alunos com SD, sendo uma ferramenta educacional positiva para o sujeito. Nesse sentido, Giroto et al. (2012) salientam a importância da utilização das tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas

As aplicações das TICs para a realização de atividades traz uma série de vantagens, tais como: a individualização do ensino respeitando o ritmo e o tempo de realização de atividade de cada aluno; a flexibilidade que viabiliza o uso de canais sensoriais distintos; a avaliação contínua e dinâmica; a auto avaliação; a manutenção da mesma atividade/exercício de acordo com as necessidades educacionais do aluno; o ajuste do nível de complexidade da atividade; o desenvolvimento de hábitos e de disciplina para sua utilização; a motivação, pois podem ser inseridos temas, cores, figuras, formas que atendem aos interesses dos alunos estimulando-os, de diferentes maneiras, a realizar as atividades propostas, entre outras (GIROTO et al., 2012, p. 21).

4.2 Percepções da monitora sobre o sujeito com SD na aula de Língua Portuguesa

Tendo em vista a percepção da monitora sobre o sujeito com Síndrome de Down, bem como sobre a sua atuação enquanto monitora nas aulas de Língua Portuguesa e nas demais disciplinas, foram elaboradas sete perguntas com o objetivo de esclarecer essas questões (ver 3.3.2.2).

Em relação à primeira pergunta, voltada à interação entre sujeito e monitora, essa afirma que toda vez que era proposto algum exercício ou conteúdo, o aluno sempre pedia auxílio. Destaca que antes de qualquer atividade, o aluno esperava a monitora explicar e, só após, iniciava a atividade, sendo que o aluno nunca iniciava a atividade sozinho e de forma autônoma, sem antes receber um auxílio da monitora.

Na segunda pergunta, relacionada à autonomia do aluno nas aulas de Língua Portuguesa, a monitora acredita que não havia autonomia, considerando que o aluno não realizava nenhuma atividade sem antes receber e/ou requisitar o auxílio dela. Afirma, ainda, que a professora explicava a atividade para ambos – monitora e sujeito com SD e, em seguida, a monitora explicava novamente a atividade para o aluno. Tendo em vista a mediação nas tarefas, de acordo com Pimentel (2007)

É importante lembrar que esta ajuda não significa ausência de autonomia do educando em desenvolver as atividades que lhe são propostas, ao contrário,

está baseada no pressuposto vygotskiano de que aquilo que o aprendente faz hoje com ajuda, deve ser capaz de fazer sozinho amanhã. (PIMENTEL, 2007, p. 65).

Com base na 3ª pergunta, voltada à questão do apoio pedagógico para o aluno, a monitora afirma que vários professores sempre traziam atividades diferenciadas para o sujeito, porém, não em todas as disciplinas. De acordo com a monitora, alguns professores consideravam o nível de dificuldade das atividades, enquanto que outros não adaptavam as tarefas e, dessa forma, o aluno não conseguia resolver. Nesse caso, quem muitas vezes acabava fazendo a atividade era a própria monitora, sendo que o aluno apenas copiava o que foi feito. A monitora ressalta que não houve outro apoio pedagógico por parte da escola. Nesse sentido, Reis (2011) aponta a importância de estratégias adaptadas e afirma que

Devem ser usadas estratégias didáticas individualizadas, o processo de ensino deve ser mais lento e deve utilizar-se métodos e técnicas diversificadas e também motivadoras. Os alunos aprendem os saberes se lhes for dado um número considerável de exemplos, com atividades e/ou exercícios práticos. (REIS, 2011, p. 45)

Na 4ª pergunta, com o objetivo de perceber o diálogo entre professora de Língua Portuguesa e monitora na hora do planejamento das aulas, a monitora relata que não participou do planejamento para o aluno e que era a professora quem elaborava e apresentava as atividades. Nesse sentido, Pimentel (2007) destaca a importância de conhecer o aluno na hora de pensar as atividades “para um professor planejar essas atividades intencionalmente mediadoras, ele precisa, em primeiro lugar, conhecer o que o aprendente já é capaz de fazer sozinho” (PIMENTEL, 2007, p. 70). Observa-se assim, que o diálogo entre monitora e professora de Língua Portuguesa, tendo em vista o planejamento para o aluno com SD, seria uma prática positiva no sentido de perceber as potencialidades do mesmo.

Em relação à 5ª pergunta, relacionada ao trabalho da monitora com o aluno nas aulas de Língua Portuguesa, ela afirma que sempre tentou explicar as atividades e conteúdos de uma forma simplificada, para que ele entendesse. Relata que sempre esteve disposta a ajudar o aluno, contribuindo nas explicações e tarefas a serem realizadas em sala de aula.

Com base na 6ª pergunta, relacionada ao trabalho da monitora nas outras disciplinas, ela salienta que também tinha como propósito ajudar o aluno em todas as atividades. O que era passado para a monitora, ela explicava para o aluno, porém, destaca que nenhuma atividade era passada para ela com antecedência. Mas, mesmo

assim, afirma que sempre tentou trabalhar o conteúdo e atividades da melhor maneira, tendo em vista a compreensão do aluno.

Na 7ª pergunta, que diz respeito ao apoio, capacitação e/ou estímulo, verifica-se que a monitora considera tais aspectos importantes para aprimorar o seu trabalho, contudo confessa que quando iniciou o trabalho, enquanto monitora de um aluno com Síndrome de Down, ficou com certo receio, tendo em vista as suas concepções a respeito da síndrome. Ela afirma, ainda, que acreditava que sujeitos com SD eram mais agitados, queriam se esconder, fugir da sala e eram agressivos. A partir disso, afirma que no início ficou receosa, mas, no dia em que conheceu o aluno ela mudou seus conceitos, já que sempre tiveram uma boa relação. A monitora enfatiza que não recebeu apoio alguma ou capacitação, mas destaca que a monitoria lhe proporcionou uma grande experiência e lhe agregou muitos conhecimentos. Ela acredita que um aprimoramento não se fazia tão necessário, considerando que a criança precisa de carinho e atenção e, nesse sentido, afirma que proporcionou isso ao aluno a partir do seu trabalho. Observa-se aqui a importância, especialmente no âmbito da inclusão, da construção de uma relação baseada na empatia e na afetividade, a qual foi estabelecida entre a monitora e o sujeito-aluno.

Salienta-se a importância de conhecer as características de sujeitos com Síndrome de Down e, além disso, reconhecer as individualidades de cada sujeito. Conforme Pueschel (2005),

(...) Algumas crianças apresentam somente algumas das características comuns à criança com Síndrome de Down, enquanto outras exibem muitas ou todas. Além disto, o desenvolvimento mental e as habilidades intelectuais dessas crianças abrangem uma larga extensão entre o retardo mental severo e a inteligência próxima ao normal. Inclusive, o comportamento e a disposição emocional destas crianças varia significativamente; algumas crianças podem ser plácidas e inativas, enquanto outras podem ser hiperativas. A maioria das crianças com Síndrome de Down, porém, apresenta comportamentos normais (PUESCHEL, 2005, p. 105).

4.3 Percepções sobre a observação *in loco* da aula de Língua Portuguesa

No que diz respeito à ficha de observação de aula do sujeito-aluno pesquisado, foram observadas quatro aulas de 50 minutos da disciplina de Língua Portuguesa, no turno da manhã, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental. No primeiro dia de observação, sendo observadas 3 aulas consecutivas, o conteúdo trabalhado foi concordância verbal, porém, o aluno não acompanhou o mesmo.

Observou-se que o sujeito recebeu atividades diferenciadas, as quais não estavam relacionadas ao conteúdo trabalhado pelos demais colegas. A primeira atividade, em que os alunos deveriam escolher uma marca que a professora deixou no ano de 2019, o sujeito participou da mesma forma que os demais. A professora deu o comando da atividade para a monitora e afirmou “vê se tu consegues fazer com ele” e ainda salientou “pode dar sugestões para ele”. Percebe-se que o comando é dado apenas para a monitora, sem que haja uma interação direta entre a professora e o aluno nesse momento.

No decorrer da tarefa, observou-se que o aluno escreveu várias palavras e fez desenhos, o que pode ser relacionado com a memória visual que os sujeitos com Síndrome de Down possuem, conforme Bissoto (2005) os sujeitos com SD se beneficiam de recursos de ensino que utilizam o suporte visual. Ao concluir, o aluno entregou a atividade para a monitora e essa a entregou para a professora.

Em relação à concentração do aluno em questão, percebe-se que, dependendo da atividade, ele consegue se concentrar por mais tempo. De acordo com Pimentel (2007) tem-se o entendimento de que a atenção não é restrita apenas ao campo biológico, mas pode sofrer interferências do contexto onde o sujeito está inserido. Dessa forma, atividades planejadas no sentido de serem significativas para o sujeito vêm a contribuir de maneira positiva para o fator concentração.

Na tarefa em que o sujeito escreveu perguntas para uma posterior entrevista com seus pais, observou-se que o aluno dependeu muito da ajuda da monitora e esperava sempre pela orientação dela. Notou-se também que o aluno voltava a se concentrar apenas a partir do comando da monitora e quando concluía uma atividade, o sujeito já começava a guardar os materiais no estojo. Nesse sentido, vale destacar a questão abordada por Vygostky (1984) em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), afirmando que os suportes ou níveis de ajuda a serem fornecidos aos sujeitos com SD precisam ser criadores de ZDP's, de modo que consigam, posteriormente, desenvolver as suas tarefas de forma autônoma.

Já na atividade posterior, em que o aluno pôde escolher a atividade de acordo com o seu interesse, percebeu-se que a sua concentração foi maior, além de ocorrer uma maior interação com a monitora, já que o sujeito tirou suas dúvidas em relação à atividade, porém, a motivação maior do aluno se voltou para a pintura dos desenhos presentes na tarefa. Em relação à atividade proposta, acredito que essa não

proporcionou um desenvolvimento das potencialidades do sujeito, já que foi baseada no preenchimento de lacunas em que faltava a letra “M” ou “N”. Nesse sentido, em relação às atividades propostas,

As instruções verbais devem ser claras e concisas, acompanhadas por um modelo de ação, se necessário; o nível de exigência deve estar adaptado às suas possibilidades (tanto a dificuldade, como o tempo das tarefas), e deve aumentar gradualmente; as tarefas devem ser intercaladas e com diferentes níveis de exigência e interesse para evitar que a criança se canse e se desmotive (REIS, 2011, p. 42).

Em relação à interação do sujeito com os demais colegas, observou-se que não houve uma participação ativa em sala de aula, já que as atividades propostas para o sujeito não tinham nenhuma referência com o conteúdo da aula e, dessa forma, o aluno não participou ativamente das atividades com os colegas. Além disso, o tempo de realização das tarefas do sujeito era sempre maior que dos demais colegas e, nesse sentido, é importante refletir acerca da duração das atividades em sala de aula para que elas não sejam tão longas.

O aluno teve uma postura socialmente adequada em sala de aula, permanecendo sentado e não se movimentando pelo ambiente. Ele não demonstrou inquietação ao longo das atividades e frequentemente recorreu à monitora, solicitando auxílio. O sujeito esperava as instruções da monitora e mostrava-se bastante calmo.

Tendo em vista a sua relação com os colegas, o aluno não interagiu com nenhum deles, sendo a interação restringida à monitora. Houve um momento em que a monitora ausentou-se da sala e o sujeito virou-se e falou com dois colegas, os quais simplesmente ignoraram o que lhes foi dito. Com isso, atesta-se a importância de se trabalhar a temática da inclusão em sala de aula, no sentido de oferecer maiores informações referentes às características e potencialidades dos sujeitos com SD, a fim de que os demais colegas também percebam a importância do papel da mediação para a construção de significados, já que de acordo com Pimentel (2007)

Os sujeitos aprendentes também poderão cooperar entre si no processo de construção de novos conceitos, sendo para isso necessário que o professor favoreça interações em sua sala de aula permitindo entre os pares à expressão de suas falas, dúvidas e sugestões (PIMENTEL, 2007, p. 77).

Em relação à segunda observação de aula, que ocorreu na primeira aula do dia, os alunos realizaram uma prova que envolveu o conteúdo sobre concordância verbal, enquanto o sujeito se dirigiu até a biblioteca, juntamente com a monitora, para assistir a um vídeo que teve a narração feita pelo aluno.

A história narrada no vídeo havia sido construída pelo aluno com o auxílio da monitora, a partir de personagens de histórias em quadrinhos. O áudio foi gravado pelo aluno e a professora realizou uma montagem com imagens que remetiam à história. O aluno mostrou-se animado em assistir essa produção. Nesse sentido, pode-se afirmar que a atividade se mostrou significativa para o aluno, já que o sujeito pôde perceber a sua atuação na proposta apresentada, que teve como ponto de partida o seu interesse na elaboração da história, valorizando as potencialidades do sujeito. Pimentel (2007) aborda a questão do trabalho com sujeitos com SD no Ensino Fundamental e destaca que

O trabalho no Ensino Fundamental com a criança com SD deve favorecer, entre outros aspectos:

1. o desenvolvimento de habilidades acadêmicas básicas;
 2. as competências no uso da linguagem: oral, escrita (leitura e escrita);
 3. a elaboração do pensamento conceitual abstrato;
 4. a conquista da autonomia na vida diária através da operacionalização de um currículo funcional;
 5. a competência social.
- (PIMENTEL, 2007, p. 34).

Em seguida, monitora e aluno retornaram para a sala de aula e a professora escreveu no caderno do sujeito duas perguntas referentes ao vídeo, que foram respondidas com o auxílio da monitora.

Percebeu-se que, ao assistir ao vídeo, o aluno mostrou-se concentrado e atento, uma vez observado que o grau de concentração aumenta de acordo com o interesse pela tarefa. Já em relação à participação do sujeito nas atividades com os demais colegas, não foi observado nenhum envolvimento e interação, nem mesmo com a professora, já que o aluno não interagiu ou fez perguntas à regente da turma. A partir disso, embasada na concepção da Zona de Desenvolvimento Proximal apresentada por Vygotsky, Pimentel (2007) ressalta a importância da aprendizagem colaborativa:

Assim, entende-se que no processo de ensino a ZDP é um espaço que precisa ser socialmente construído. Quando essa construção social se dá de modo planejado e intencional é chamado de mediação, quando ocorre a partir da interação com os pares, pode ser denominado cooperação (PIMENTEL, 2007, p. 70).

No decorrer da aula, o aluno permaneceu sentado e não se movimentou pela sala, esperando em silêncio até receber as suas atividades e orientações. Novamente não se notou uma relação ativa com os colegas, já que a ajuda solicitada pelo aluno era sempre requerida à monitora. Porém, no momento em que a monitora ausentou-

se da sala, observou-se que o aluno virou para trás e falou com um dos colegas, porém, não obteve resposta. A partir disso, percebe-se novamente a necessidade de enaltecer a importância da inclusão em sala de aula, já que a proposta inclusiva de educação para todos, coloca-se diante de docentes e gestores o desafio de construir uma escola que, de fato, atenda a todos, sem discriminações e preconceitos.

4.4 Construção de estratégias didático-pedagógicas para alunos com SD nas aulas de Língua Portuguesa

As propostas de estratégias didático-pedagógicas para aulas de Língua Portuguesa para alunos com Síndrome de Down foram elaboradas a partir das análises dos resultados obtidos nas observações de aulas, e nas entrevistas com a professora de Língua Portuguesa e a monitora. Tendo em vista o uso de estratégias didático-pedagógicas em sala de aula, Candau (2012) salienta que essas têm como objetivo facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a construção dessas estratégias visou apresentar alternativas factíveis para professores de Língua Portuguesa de séries finais de Ensino Fundamental, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com SD.

A partir disso, foram consideradas as diferentes perspectivas desta pesquisa, ou seja, tanto desta pesquisadora diante da realidade escolar observada, quanto da docente e da monitora, as quais responderam atenciosamente às perguntas relacionadas ao planejamento e percepção sobre o aluno com SD. Além disso, o comportamento dos sujeitos de pesquisa (aluno com SD, professora e monitora), durante as aulas de Língua Portuguesa, foi analisado, o que trouxe contribuições relevantes para a pesquisa. Consideraram-se, ainda, os apontamentos dos autores que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa.

1. A interação entre os colegas de turma pode ser positiva, no sentido de que esse contato vem a contribuir para o desenvolvimento das habilidades do aluno com Síndrome de Down. Isto é, a partir de discussões, realização de atividades e trabalhos em grupo com os demais colegas.

Porém, no espaço escolar não cabe apenas ao professor o papel de exercer a mediação para a construção de significados, mas os sujeitos aprendentes também poderão cooperar entre si no processo de construção de novos conceitos, sendo para isso necessário que o professor favoreça interações em sua sala de aula permitindo entre os pares à expressão de suas falas, dúvidas e sugestões (PIMENTEL, 2007, p. 77).

2. É aconselhável que o professor reflita acerca da duração das atividades em sala de aula para que essas sejam mais breves e simplificadas.

Então por exemplo, quando eles apresentavam um trabalho de reportagem, que já é um texto mais longo e mais... com mais elementos, ele então apresentava uma notícia, né? Quando os alunos apresentavam o seu livro de leitura, ele também apresentava o dele, só que aí então, um livrinho bem mais fácil, mais infantil. (Professora de Língua Portuguesa)

Mas como eu disse antes, ele não tem assim... não consegue focar em atividades muito longas, então no início do 8º ano quando eu não conhecia ele ainda, eu trouxe um e outro texto maior, daí depois a monitora me passou que aí ele tinha dificuldade assim de se concentrar... e que quando o texto era muito longo ele já começava desanimado. (Professora de Língua Portuguesa)

3. Quando possível, oferecer suporte visual ao aluno para a realização das atividades de Língua Portuguesa.

(...) e na escrita também se fazia de tudo um pouco. Às vezes ele escrevia a partir de uma imagem, às vezes ele escrevia o final de uma história. (Professora de Língua Portuguesa)

Por apresentarem habilidades de processamento e de memória visual mais desenvolvidas do que aquelas referentes às capacidades de processamento e memória auditivas, as crianças portadoras de Síndrome de Down se beneficiarão de recursos de ensino que utilizem suporte visual para trabalhar as informações (BISSOTO, 2005, p. 82)

4. Motivar o aluno de forma positiva, fazendo com que ele se sinta estimulado a partir de situações variadas de interação social e educacional.

Eu acho que os objetivos colocados no plano individualizado e olhando ele como né, cidadão enfim, foram plenamente atingidos porque antes de qualquer foco assim em... de ele aprender a ler melhor, escrever melhor, compreender melhor os textos, há... a prioridade é que ele se sentisse bem no ambiente da sala de aula, da aprendizagem, se sentisse incluído, se sentisse há... estimulado a fazer as atividades e isso... eu percebia sempre nas aulas de Língua Portuguesa, eram muito tranquilas, até porque eu procurava variar bastante. (Professora de Língua Portuguesa)

5. Trabalhar de forma mediada, dando ao(s) aluno(s) oportunidades de resolver situações da vida diária, porém, não antecipando ou respondendo pelo aluno.

[...] às vezes tinha três atividades, então ele podia escolher por qual que ele queria começar, não tinha que ser essa primeiro, enfim, nesse sentido. Há... mas ele sempre... ninguém fazia por ele, pelo menos não na sala de aula. (Professora de Língua Portuguesa)

[...] porque os professores estavam sempre trazendo coisas diferentes pra ele, nem em todas as matérias, mas algumas... a maioria das matérias sim. Traziam bastante coisa há... pro nível de dificuldade dele. Já outros não e ele

fazia atividades igual a dos colegas, claro só que ele não conseguia resolver, então quem às vezes acabava fazendo era eu e, ele só copiava. (Monitora)

6. Planejar atividades nas quais o aluno com SD seja capaz de intervir ou atuar com protagonismo.

E uma questão também foi o uso do e-mail, que ele não tinha né, e não usava essa ferramenta, então criou-se né, com ele, um e-mail e, ele passou a entender o que era, a utilizar, ele escreveu um e-mail pra profe, pra diretora... então foi todo um processo assim bem interessante. (Professora de Língua Portuguesa)

[...] ele aprendeu a elaborar um e-mail, ele aprendeu a... fazer comentários também sobre diferentes aspectos do esporte que ele gostava bastante. Então... teve várias situações assim diferenciadas, que eram o ponto de partida pra ele escrever uma coisa. Eu nunca cheguei assim e disse, ah, hoje, segunda-feira, vamos escrever sobre o final de semana, por exemplo, né? Então sempre tinha, há... um estímulo, algo, um ponto de partida até pra tornar a atividade mais interessante. (Professora de Língua Portuguesa)

7. Repetir mais de uma vez as tarefas já realizadas e as explicações, para que o aluno se recorde de como devem ser feitas e qual é o propósito.

[...] que a memória dele era assim só... só assim do momento mesmo, dias depois ele já não lembrava, aí tinha que rever tudo de novo. (Professora de Língua Portuguesa)

8. Possibilitar o maior número de experiências em sala de aula, a partir de plataformas variadas para que o sujeito aprenda de forma mais significativa.

[...] eu sempre procurei dar estímulos diferentes pra que ele se sentisse motivado, então ele escrevia de tudo um pouco, diferentes gêneros, há... sempre textos bem reduzidos, bem breves. Alguns escritos a mão e outros também ele digitava, pra variar também um pouco, pra não ficar só no caderno, só na folha pautada. (Professora de Língua Portuguesa)

9. Focar em atividades que venham a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, não dando tanta ênfase a atividades de memorização de regras gramaticais e sim enfatizar as possibilidades de uso da linguagem, a partir de práticas efetivas de leitura e escrita em sala de aula.

Eu sabia que né, a questão do foco dele também não era muito pra... pra atividades muito longas então sempre procurava fazê-las mais breves, mais diversificadas. Muitas vezes ele ia com a monitora ao próprio laboratório de pesquisa ou à biblioteca, ou em outros ambientes, para também não ficar sempre ali na sala de aula, há... e, sim, alternar bastante as atividades entre oral, escrita, leitura, livro, folha xerocada, escreve... enfim, trabalhava também bastante com vídeo, há... vídeos, propagandas [...] (Professora de Língua Portuguesa)

Eu focava mais em realmente ele treinar um pouco mais a leitura, tanto oral como... ou de compreensão de texto, treinar mais a questão da escrita, mas não tanto em regras gramaticais por exemplo, ou nomenclaturas. E aí também sempre quando se estudava algum gênero, procurava pegar aqueles que eu imaginasse que fizessem mais parte do contexto... da vida dele ou que seriam mais úteis [...] (Professora de Língua Portuguesa)

Então, o foco foi mais mesmo em algumas regras de acentuação, colocação de vírgulas há... justamente como eu já disse, pra melhorar um pouco a produção de escrita dele mas sem aquele foco de ele saber as justificativas e as regras e porque era assim. (Professora de Língua Portuguesa)

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita (SOARES, 2009, p. 18).

10. Enfatizar a compreensão de textos, explorando questões de vocabulário, proporcionando momentos de reflexão a partir do que foi lido.

Quando há termos já mais... com um vocabulário mais avançado, mais técnico, então... ele até lê a palavra, né, mas você vê, percebe na hora que ele não entendeu o que ele leu. Então muitos termos que se usa já no 9º ano, que são recorrentes nos textos de 9º ano, ele há... consegue ler, né, decodificar, mas não consegue entender. Então a gente também, quando pegava uns textos um pouco diferentes, trabalhava bastante a questão do vocabulário, de ele procurar, de ele reproduzir em outras frases pra entender melhor. (Professora de Língua Portuguesa)

Quando nós líamos textos em conjunto, né? Um texto que toda turma trabalhava e ele participava também, aí ele tinha o mesmo texto, aí ele lia... lia e ajudava na interpretação, aí era todo um conjunto. (Professora de Língua Portuguesa)

11. Trabalhar com textos partindo do pressuposto de gêneros textuais.

[...] pode-se dizer que o trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de se lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (MARCUSCHI, 2002, p. 15).

Enfim, trabalhava também bastante com vídeo, há... vídeos, propagandas, enfim. E uma questão também foi o uso do e-mail, que ele não tinha né, e não usava essa ferramenta, então criou-se né, com ele, um e-mail e, ele passou a entender o que era, a utilizar, ele escreveu um e-mail pra profe, pra diretora... então foi todo um processo assim bem interessante. (Professora de Língua Portuguesa).

Em uma das observações de aula, sujeito e monitora se dirigiram até a biblioteca, para assistir a um vídeo que teve a narração feita pelo aluno. A história narrada no vídeo havia sido construída pelo aluno com o auxílio da monitora, a partir de personagens de histórias em quadrinhos. O áudio foi gravado pelo aluno e a

professora realizou uma montagem com imagens que remetiam à história. Percebeu-se a motivação do aluno ao assistir a essa produção, o que demonstra a importância do trabalho com textos a partir de diferentes gêneros textuais.

12. Estimular a interação e inclusão na sala de aula entre grupos diferentes.

Para os aprendizes com Síndrome de Down, este conceito se faz ainda mais importante, visto que, em diversas situações, eles precisarão de alguém para ajudá-los a desenvolver suas habilidades motoras e cognitivas, muitas vezes comprometidas por sua própria condição biológica. Daí a importância de estarem inseridos em grupos heterogêneos (MEDEIROS, 2013, p. 119).

[...] essa heterogeneidade nos níveis intelectuais promove a aprendizagem e o desenvolvimento, quando há atividades coletivas baseadas na aprendizagem cooperativa (PIMENTEL, 2007, p. 70).

[...] a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral (MANTOAN, 2003, p. 15).

A importância do estímulo à interação e inclusão em sala de aula também é justificada a partir das observações de aula realizadas, já que se notou que no momento em que a monitora ausentou-se da sala, o sujeito virou-se e falou com dois colegas, os quais simplesmente ignoraram o que lhes foi dito. Com isso, atesta-se a importância de se trabalhar a temática da inclusão em sala de aula, no sentido de estimular o trabalho cooperativo em sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado e discutido nesta pesquisa, percebe-se a importância por parte de educadores de conhecer as características e individualidades dos seus alunos, bem como as características da Síndrome de Down, para que, dessa forma possam elaborar um planejamento de modo a incluir o aluno com SD no universo escolar, com o objetivo de desenvolver suas potencialidades a partir de estratégias didático-pedagógicas efetivas nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, enquanto futura professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa, que vivenciou, através da monitoria em uma escola da rede municipal de ensino, a necessidade de repensar estratégias didático-pedagógicas mais inclusivas que possibilitem uma maior interação de alunos com Síndrome de Down no contexto escolar, a investigação desta pesquisa se fez relevante.

Com isso, foi possível perceber o quanto a elaboração de atividades diferenciadas e/ou adaptadas pode vir a favorecer o desenvolvimento das habilidades de sujeitos com Síndrome de Down, fazendo com que sejam incluídos no contexto escolar, já que “a convivência com o mundo da escrita, as experiências vivenciadas com as diversas linguagens, com as manifestações culturais e artísticas, exerceram uma significativa influência na aprendizagem da leitura dessas pessoas” (GOMES, 2014, p. 152).

O objetivo geral da presente pesquisa foi investigar e analisar como se dá a aprendizagem de um sujeito com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa, em uma escola do Vale do Caí, no Ensino Fundamental séries finais, tendo em vista construir estratégias didático-pedagógicas para um aprendizado mais efetivo desses alunos. Salienta-se, a partir do desenvolvimento da pesquisa, que, de fato, foi possível traçar diferentes estratégias a partir dos resultados obtidos nos dois instrumentos de coleta de dados (observação das aulas de Língua Portuguesa e entrevista semiestruturada com docente e monitora), considerando-se que essas são passíveis de serem aplicadas e/ou adaptadas a diversas realidades escolares e não somente à realidade escolar dos sujeitos da pesquisa.

Para encaminhamentos futuros, espera-se que essas estratégias possam vir a ser colocadas em prática e, assim, aprimoradas de acordo com o contexto de sala de aula. Em relação ao uso de estratégias, Calçada (2004) ressalta a necessidade de considerar o fato de que existem necessidades educacionais de aprendizagem que

estão relacionadas a particularidades resultantes da Síndrome de Down, que devem ser reconhecidas e trabalhadas através de estratégias didático-pedagógicas que considerem essas especificidades, sendo importante a elaboração de uma diversidade de recursos de instrução, com o objetivo de oferecer um aprendizado significativo aos sujeitos.

Além disso, destaca-se que professores de diferentes áreas do conhecimento devem considerar as dificuldades e potencialidades de seus alunos tendo em vista o planejamento de suas aulas e elaboração de atividades. Deve-se observar, nesse sentido, que as práticas de leitura e escrita não devem ser trabalhadas somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas devem ser consideradas em todas as áreas, ressaltando a relevância dessas práticas em todas as disciplinas. Sabe-se que, conhecer, elaborar e aplicar estratégias não é uma tarefa fácil, mas esse trabalho se faz necessário, visto a promoção da aprendizagem de maneira igualitária, já que a escola inclusiva é o espaço de interação social, onde todos os alunos aprendem de acordo com as suas habilidades e necessidades.

Conclui-se, portanto, que as contribuições desta pesquisa estão voltadas, em especial, a professores de Língua Portuguesa, para que esses possam viabilizar situações de interação e aprendizagem significativa para alunos com necessidades educacionais específicas, especialmente no âmbito da Síndrome de Down, possibilitando aos seus educandos desenvolver a autonomia não somente no contexto escolar, mas também no contexto social, através da inclusão desses sujeitos na sociedade letrada. Para além da contribuição para a formação de professores de Língua Portuguesa, espera-se ter aqui construído reflexões relevantes para o âmbito da interdisciplinaridade entre a educação inclusiva e a educação linguística.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado; GUIMARÃES, Sandra Regina Kirchner. **Desenvolvimento de habilidades metafonológicas e aprendizagem da leitura e da escrita em alunos com síndrome de Down**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 22, n. 3, p. 381-398, 2016.

BISCHOFF, C. M; SANTOS, M. S; MUNCINELLI, S. E. Práticas educacionais inclusivas em sala de aula no município de Caçador/SC (cap.11) Caçador/ SC. In: **Experiências Educacionais Inclusivas Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Org. Berenice Weissheimer Roth. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

BISSOTO, Maria Luísa. **Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais**. Ciências & Cognição, v. 4, 2005.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996.

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

CALÇADA, Alessandra Soares. **Desenvolvimento da linguagem do indivíduo com Síndrome de Down**. 2004. 97 f. Dissertação (Mestre em Saúde da Criança e da Mulher) - Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.

CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33. ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2012.

GABRILLI, Mara. **Guia sobre a Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. 2015. Disponível em: <<https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 11 de fev. de 2020, v. 11, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTO, Claudia Regina Mosca; POKER, Rosimar Bortolini; OMOTE, Sadao. **As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas**. Marília: Cultura Acadêmica, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

GOMES, Adriana Leite. **Leitores com Síndrome de Down: A Voz que Vem do Coração**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LONG, Michael. **Second language needs analysis**. New York: Cambridge University Press, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: o que é. Por quê?** p. 12, 2003.

MARCUSCHI, Luiz Antônio et al. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTIN, Gary E. et al. Language characteristics of individuals with Down syndrome. **Topics in language disorders**, v. 29, n. 2, 2009.

MEDEIROS, Ilana Souto. **Zona de Desenvolvimento Proximal frente à Síndrome de Down: a caminho da inclusão e da aprendizagem**. QUIPUS-ISSN 2237-8987, v. 2, n. 2, p. 111-121, 2013.

PIMENTEL, Susana Couto. **(Con) viver (com) a síndrome de down em escola inclusiva: mediação pedagógica e formação de conceitos**. 2007. 213 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007. Disponível em: <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10562>. Acesso em: 19 jan. 2020.

PUESCHEL, Siegfried M. et al. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2011.

REIS, Margarida Dias. **Necessidades educativas especiais de carácter permanente e temporário e terapias: o desenvolvimento da leitura e escrita na criança com Síndrome de Down**. 2011. 128 f. Tese (Doutorado) - Curso de Letras, Faculdade de Artes e Letras, Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/1998>. Acesso em: 25 jan. 2020.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2009.

SOUSA, Ivan Vale. **Educação Linguística na Educação Inclusiva**. Linguagens e Cidadania, v. 19. Jan./dez., 2017.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WINTER, Paloma; MONZÓN, Andrea. Língua Portuguesa e Síndrome de Down nas séries finais do ensino fundamental: letramento e inclusão [no prelo]

APÊNDICE 1 - FICHA DE OBSERVAÇÃO DE AULA

| |
|--|
| Sujeito com SD |
| Data: |
| Escola: |
| Turma: |
| Turno: |
| Disciplina: Língua Portuguesa e Literatura |
| Períodos: |
| Conteúdo: |
| Atividades: _____ _____ |

Concentração:

O sujeito permanece concentrado na atividade por muito tempo? () Sim () Não

O sujeito se distrai facilmente? () Sim () Não

O sujeito consegue cumprir as atividades propostas? () Sim () Não

Observações:

Participação:

O sujeito participa das atividades e da aula ativamente? () Sim () Não

O sujeito faz perguntas para a professora? () Sim () Não

O sujeito faz perguntas para a monitora? () Sim () Não () Não se aplica

Tempo que o sujeito leva para realizar as atividades: () O mesmo que os colegas () Mais que os colegas () Nunca termina as atividades na aula

O aluno participa ativamente das atividades em grupo? () Sim () Não

O sujeito demonstra apreço pela disciplina? () Sim () Não

Observações:

Postura e comportamento

O sujeito permanece sentado durante a aula? () Sim () Não

O sujeito se movimenta na sala durante a aula? () Sim () Não

O sujeito fica inquieto ou impaciente durante as explicações? () Sim () Não

O sujeito usa o celular ou notebook durante as explicações da professora? () Sim () Não

O sujeito recorre à monitora: () Frequentemente () Raramente () Nunca

Observações:

Relação com os colegas:

O sujeito conversa com os colegas? () Sim () Não

O sujeito tira dúvidas/pede ajuda para os colegas? () Sim () Não

Houve algum comentário que constrangeu o sujeito? () Sim () Não

O sujeito interage mais com a monitora do que com os colegas? () Sim () Não () Não se aplica

Observações:

Relação com a professora:

O sujeito faz perguntas durante as explicações do conteúdo? () Sim () Não

O sujeito solicitou ajuda individual da professora? () Sim () Não

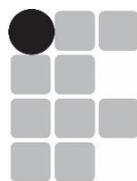
O sujeito prefere fazer perguntas para a monitora ao invés da professora? () Sim () Não () Não se aplica

O sujeito demonstra apreço pela professora? () Sim () Não

Observações:

| |
|-------------------------|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| Observações adicionais: |
| |
| |
| |
| |

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
RIO GRANDE DO SUL
Campus Feliz

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-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa por um sujeito com Síndrome de Down em séries finais do Ensino Fundamental: um estudo de caso**, desenvolvida junto ao Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz pelo/a pesquisador/a Paloma Winter, aluna do curso de Licenciatura em Letras – Português e Inglês, orientada pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, os/as quais podem ser contatados/as pelos e-mails palomawinter@hotmail.com/andrea.monzon@ifrs.edu.br ou telefones (51) 99888-2427/(51) 3637-4403. O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) tem por objetivos:

- a) analisar como se dá o ensino-aprendizagem de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa e qual a relação entre esse indivíduo e os educadores;
- b) investigar e analisar o(s) perfil(is) de professores e monitores de alunos (se houver) com necessidades educacionais específicas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa no Vale do Caí;
- c) investigar e analisar a formação e a prática docente de professores de Língua Portuguesa frente às demandas atuais do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas;
- d) construir estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa que possam contribuir para o ensino-aprendizagem de sujeitos com Síndrome de Down de escolas do Vale do Caí à luz da BNCC;

Os instrumentos de coletas de dados são:

- entrevista semiestruturada (com docente, pais/responsáveis e monitor/a do/a aluno/a);
- observação *in loco* das aulas de Língua Portuguesa.

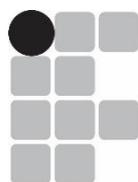
Compreendo que tenho liberdade de retirar o meu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. A qualquer momento, posso buscar maiores esclarecimentos, inclusive relativos à metodologia do trabalho. Os/as responsáveis pela pesquisa garantem o sigilo, assegurando a privacidade dos 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, ____ de _____ de 2019.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
RIO GRANDE DO SUL
Campus Feliz

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

[Para os sujeitos participantes da pesquisa]

Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada **Ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa por um sujeito com Síndrome de Down em séries finais do Ensino Fundamental: um estudo de caso**, que tem como pesquisador/a responsável Paloma Winter, aluno/a da Licenciatura em Letras – Português e Inglês do Instituto Federal do Rio Grande do Sul - Campus Feliz, orientado/a pela Prof. Dra. Andrea Jessica Borges Monzón, os/as quais podem ser contatados/as pelos e-mails palomawinter@hotmail.com/andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br ou telefones (51) 99888-2427/(51) 3637-4403. O presente trabalho tem por objetivos:

- e) analisar como se dá o ensino-aprendizagem de alunos com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa e qual a relação entre esse indivíduo e os educadores;
- f) investigar e analisar o(s) perfil(is) de professores e monitores de alunos (se houver) com necessidades educacionais específicas no âmbito do ensino de Língua Portuguesa no Vale do Caí;
- g) investigar e analisar a formação e a prática docente de professores de Língua Portuguesa frente às demandas atuais do ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais específicas;
- h) construir estratégias didático-pedagógicas para o ensino de Língua Portuguesa que possam contribuir para o ensino-aprendizagem de sujeitos com Síndrome de Down de escolas do Vale do Caí à luz da BNCC.

Os instrumentos de coletas de dados serão:

- entrevista semiestruturada com pais/responsáveis do/a aluno/a;
- observação *in loco* das aulas de Língua Portuguesa.

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, ____ de _____ de 2019.

Nome legível do responsável: _____

Assinatura do responsável: _____

Nome legível do/a aluno/a (menor de idade): _____

APÊNDICE 4 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM PROFESSORA

| |
|---|
| Nome completo: Formação: |
| Planejamento |
| 1. Como você planeja as aulas para essa turma em que há um aluno de inclusão com Síndrome de Down? 2. O aluno possui um Plano Educacional Individualizado (PEI)? 3. Como as atividades para o aluno com SD são planejadas? 4. O aluno realiza as atividades individualmente? Ele costuma solicitar ajuda da professora? 5. Como você vê o aprendizado do aluno nas suas aulas de Língua Portuguesa? |
| Percepção da professora sobre o aluno |
| 6. É possível observar um crescimento na aprendizagem? Comente. 7. Você observa um interesse desse aluno por essa disciplina? 8. Existem atividades que o aluno demonstra maior interesse? 9. A criatividade do aluno é explorada? 10. O aluno se distrai facilmente? |
| Percepção da professora sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa |

11. Como o aluno acompanha o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa?
12. Como são apresentadas as atividades de leitura e escrita?
13. O aluno apresenta dificuldade na leitura? Se sim, quais aspectos ele apresenta dificuldade? (vocabulário prévio, metáforas, estruturas gramaticais, conceitos)
14. Realiza as atividades com os demais colegas? Existe interação? (ajuda mútua/ampliação das capacidades individuais)
15. Como você trabalha a leitura e o letramento em sala de aula de forma a incluir o sujeito com SD?
16. Como você analisa a leitura e a compreensão do sujeito com SD?
17. Como você vê a produção escrita desse aluno?

APÊNDICE 5 - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM MONITORA**Monitora do sujeito com SD****Nome completo:****Formação:**

1. O aluno x lhe pede ajuda? Com que frequência durante as aulas de LP?
2. Você percebe algum nível de autonomia por esse aluno nas aulas de LP?
3. Você Percebe que existe algum apoio pedagógico da escola para esse aluno?
4. Você participa do planejamento das aulas de Língua Portuguesa para esse aluno?
5. Como você vê o seu trabalho com esse aluno nas aulas de LP?
6. Como você vê o seu trabalho com esse aluno nas outras disciplinas?
7. Que tipo de apoio, capacitação ou estímulo você precisaria para aprimorar o seu trabalho como monitora?

APÊNDICE 6 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA COM A PROFESSORA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Duração: 22 minutos

E - Entrevistadora

PSA - Professora do sujeito

SSD - Sujeito com Síndrome de Down

Temática: Planejamento

E: Como você planeja as aulas para essa turma em que há um aluno de inclusão com Síndrome de Down?

PSA: Na realidade há... algumas atividades de produção de texto ou de pesquisa sobre diferentes temas, que a partir do qual então se desenvolve algumas atividades, então quando eu planejava a aula, o SSD acompanhava e fazia a mesma atividade. Então por exemplo, quando eles estavam estudando sobre o gênero reportagem, aí eles tinham que pesquisar diferentes reportagens, tentavam ver as características de como que ela é montada... então essas partes ele acompanhava também. Mas quando se tratava de uma aula de gramática, por exemplo, aí... ele trabalhava outras atividades separadamente né, ele não estudava os mesmos itens gramaticais como a turma do 9º ano, né?

E: O aluno possui um Plano Educacional Individualizado (PEI)?

PSA: Sim, quando foi feito o plano individualizado dele há... a única informação que me foi passada assim... do laudo que ele tem, que ele... a capacidade de aprendizagem dele era assim até 4º, 5º ano e que não ia além disso e que a memória dele era assim só... só assim do momento mesmo, dias depois ele já não lembrava, aí tinha que rever tudo [ênfase] de novo. Então... baseado nessas informações que eu recebi da coordenação e da psicóloga, então há... eu focava mais em realmente ele treinar um pouco mais a leitura, tanto oral como... ou de compreensão de texto, treinar mais a questão da escrita, mas não tanto em regras gramaticais por exemplo, ou nomenclaturas. E aí também sempre quando se estudava algum gênero, procurava pegar aqueles que eu imaginasse que fizessem mais parte do contexto... da vida dele ou que seriam mais úteis, mas aí a gente estudou de tudo um pouco, não ficamos só

naquela... como às vezes acontece no 4º e 5º na, só no gênero narrativo, né? Fábulas há... contos enfim, mais histórias com personagens. Então a gente trabalhou desde comentários esportivos, tirinhas charges, notícias, inclusive ele montou um jornal com as diferentes partes há... que ele achava mais interessantes. Então isso para que ele entendesse e conhecesse melhor.

E: Como as atividades para o aluno com SD são planejadas?

PSA: Então assim... em tudo há... em que era possível, eu incluía para que ele fizesse da mesma forma como os outros alunos. Então quando os alunos tinham um trabalho pra apresentar há, se não era exatamente do mesmo assunto, mas alguma coisa parecida, ele também apresentava. Então, por exemplo, quando eles apresentavam um trabalho de reportagem, que já é um texto mais longo e mais... com mais elementos, ele então apresentava uma notícia, né? Quando os alunos apresentavam o seu livro de leitura, ele também apresentava o dele, só que aí então, um livrinho bem mais fácil, mais infantil.

E: O aluno realiza as atividades individualmente? Ele costuma solicitar ajuda da professora?

PSA: Então, quem mais ajudava era a monitora sim... durante a atividade, quando ela tinha uma dúvida então ela perguntava pra mim, mas... quando eu encaminhava a atividade, sempre era eu quem explicava por que ele estava fazendo isso, o que a professora esperava... como que ele podia fazer há, muitas vezes eu também colocava uma proposta ou com várias opções, então ele podia escolher qual que ele achava há... que seria mais interessante pra ele fazer... se seria pesquisando, se seria entrevistando alguém, enfim. Ou às vezes tinha três atividades, então ele podia escolher por qual que ele queria começar, não tinha que ser essa primeiro, enfim, nesse sentido. Há... mas ele sempre... ninguém fazia por ele, pelo menos não na sala de aula. E tema ele tinha às vezes alguma coisa assim pra concluir então porque ele... em função, por trabalhar um pouco mais devagar, não conseguia terminar em aula, então ele concluía em casa.

E: Como você vê o aprendizado do aluno nas suas aulas de Língua Portuguesa?

PSA: Eu acho que os objetivos colocados no plano individualizado e olhando ele como né, cidadão enfim, foram plenamente atingidos porque antes de qualquer foco assim em... de ele aprender a ler melhor, escrever melhor, compreender melhor os textos, há... a prioridade é que ele se sentisse bem no ambiente da sala de aula, da aprendizagem, se sentisse incluído, se sentisse há... estimulado a fazer as atividades e isso... eu percebia sempre nas aulas de Língua Portuguesa, eram muito tranquilas, até porque eu procurava variar bastante. Eu sabia que né, a questão do foco dele também não era muito pra... pra atividades muito longas então sempre procurava fazê-las mais breves, mais diversificadas. Muitas vezes ele ia com a monitora ao próprio laboratório de pesquisa ou à biblioteca, ou em outros ambientes, para também não ficar sempre ali na sala de aula, há... e, sim, alternar bastante as atividades entre oral, escrita, leitura, livro, folha xerocada, escreve... enfim, trabalhava também bastante com vídeo, há... vídeos, propagandas, enfim. E uma questão também foi o uso do e-mail, que ele não tinha né, e não usava essa ferramenta, então criou-se né, com ele, um e-mail e, ele passou a entender o que era, a utilizar, ele escreveu um e-mail pra profe, pra diretora... então foi todo um processo assim bem interessante.

Temática: Percepção da professora sobre o aluno

E: É possível observar um crescimento na aprendizagem? Comente.

PSA: Bom, eu acredito que sim né, que houve um crescimento na aprendizagem, mesmo que seja né... bem pequeno talvez... Como fiquei com ele no 8º e no 9º, então há, eu percebi sim há... talvez em termos de mais segurança mesmo, de mais disponibilidade, na hora de apresentar também, ou de ele expor os seus resultados e até pra mostrar pra professora o texto que fez e assim por diante. Então houve um crescimento mais perceptível na questão da segurança assim dele.

E: Você observa um interesse desse aluno por essa disciplina?

PSA: Ele sempre gostou da Língua Portuguesa, né? Mas como eu disse antes, ele não tem assim... não consegue focar em atividades muito longas, então no início do 8º ano quando eu não conhecia ele ainda, eu trouxe um e outro texto maior, daí depois a monitora me passou que aí ele tinha dificuldade assim de se concentrar... e que quando o texto era muito longo ele já começava desanimado. Então também

como eu não tinha nenhum treinamento pra isso e nem uma orientação dos professores anteriores, enfim, só recebi o aluno... então isso eu fui aprendendo com ele também. Mas assim no mais ele sempre gostou bastante de trabalhar com livros e de diferentes atividades, então ele gostava da disciplina.

E: Existem atividades em que o aluno demonstra maior interesse?

PSA: O aluno sempre demonstrava maior interesse em atividades diferentes, assim como os outros alunos também. Então quando eu propunha algo pra ele fazer, por exemplo, com vídeo... ou trabalhar com propagandas, ou sair da sala e ir no pátio observar algo e descrever, assim... atividades diferentes aí claro que interessa mais.

E: A criatividade do aluno é explorada?

PSA: Sim, procurava-se explorar a criatividade dele também, há, ele gostava muito também de fazer maquetes né? Algo assim que ele pudesse há... trabalhar com as mãos, embora tivesse bastante dificuldade assim, demorava muito [ênfase]pra recortar, colar... mas ele gostava.

E: O aluno se distrai facilmente?

PSA: Tinha dias que ele era mais focado, mas tinha dias assim que ele se distraía mais. Então... podia ser assim um trabalho dele realizado de forma bastante lenta, há... alguns dias eu observava uma distração maior, mas depois dependia também um pouco da atividade, né? Mas assim, de uma forma geral, eu nunca achei o SSD assim muito distraído, né, o que ele fazia, fazia. As vezes ele não tinha vontade ou tava sonolento, enfim, mas quando ele começava a trabalhar, focava direitinho, só que por um tempo curto né? Não tão longo.

Temática: Percepção da professora sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa

E: Como o aluno acompanha o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa?

PSA: Quando eu elaborei o plano individualizado, a partir então das orientações que eu tinha, há... da coordenação, de que ele tinha um perfil de um aluno de idade de 5º ano né, eu olhei o plano de ensino do 9º e aí eu percebi mais uma vez, assim com já no 8º que tinha sido no ano anterior, que não adiantava focar em

nomenclaturas ou regras assim mais específicas, né? Então, por exemplo, eu dava assim... exercícios pra ele saber a diferença entre *hã*... o *há* do verbo *haver* e o *a*, artigo, enfim, ou *craseado*, mas ele, por exemplo, não estudou, não decorou... não estudou as regras de emprego da *crase* ou regras de concordância nominal e verbal, né que são várias que a gente estuda pra entender porque *hã*, tem que se escrever assim, porque se escrever de outra forma está errado, enfim. Então, o foco foi mais mesmo em algumas regras de acentuação, colocação de vírgulas *hã*... justamente como eu já disse, pra melhor um pouco a produção de escrita dele mas sem aquele foco de ele saber as justificativas e as regras e porque que era assim.

E: Como são apresentadas as atividades de leitura e escrita?

PSA: Então... muitas vezes ele... além da interpretação de textos, quando não se tratava assim de textos literários, os outros como notícias, comentário esportivo, letra de música ou receita, alguma coisa assim, um outro gênero, então se procurava explorar as características, as partes desse gênero, como ele era construído, pra que ele servia. *Hã*, e na escrita também se fazia de tudo um pouco. Às vezes ele escrevia a partir de uma imagem, às vezes ele escrevia o final de uma história. *Hã*, como eu falei antes, ele aprendeu a elaborar um email, ele aprendeu a... fazer comentários também sobre diferentes aspectos do esporte que ele gostava bastante. Então... teve várias situações assim diferenciadas, que eram o ponto de partida pra ele escrever uma coisa. Eu nunca cheguei assim e disse, ah SSD, hoje, segunda-feira, vamos escrever sobre o final de semana, por exemplo, né? Então sempre tinha, *hã*... um estímulo, algo, um ponto de partida até pra tornar a atividade mais interessante.

E: O aluno apresenta dificuldade na leitura? Se sim, quais aspectos ele apresenta dificuldade?

PSA: Quanto à dificuldade na leitura, na leitura oral né, em voz alta, ele... ele lê bastante devagar e aí por ler muito devagar ele geralmente não respeita a pontuação, *hã*... e ele domina a leitura, domina bem, mas numa linguagem... que se espera de um aluno de 5º ou 6º ano, né? Quando há termos já mais... com um vocabulário mais avançado, mais técnico, então... ele até lê a palavra, né, mas você vê, percebe na hora que ele não entendeu o que ele leu. Então muitos termos que se usa já no 9º ano, que são recorrentes nos textos de 9º ano, ele *hã*... consegue ler, né,

decodificar, mas não consegue entender. Então a gente também, quando pegava uns textos um pouco diferentes, trabalhava bastante a questão do vocabulário, de ele procurar, de ele reproduzir em outras frases pra entender melhor.

E: Realiza as atividades com os demais colegas? Existe interação? (ajuda mútua/ampliação das capacidades individuais)

PSA: Então, teve atividades em que ele podia, conseguia pesquisar junto com os colegas, trabalhar com os colegas e depois também fazer a sua apresentação, as suas conclusões. Mas não foram muitas, né? Por diversas razões, entre elas a própria linguagem, né? O ritmo muito mais vagaroso, então há... atividades menores ou mais lúdicas, há... ou atividades iniciais de uma pesquisa, aí ele conseguia participar mais, interagir com a turma e depois se direcionava pra ele fazer um trabalho diferenciado porque senão ele não acompanhava o outro grupo. Ele também fez um projeto de pesquisa pra Mostra de Incentivo à Pesquisa, então nesse trabalho aí sim, se procurava fazê-lo participar, né? Digamos assim, de todas as etapas, mas sempre com aquele jeitinho dele. Enquanto as meninas falavam tudo na ponta da língua naturalmente parágrafos e parágrafos, ele lia ao invés de falar espontaneamente e ainda assim, uma ou duas frases, né? Então essa era a participação dele. Quando eles iam nas salas conversar com as outras turmas, ele ia junto tudo, mas aí há... ele era sempre assim, uma participação bem pequena, mas participava. E, na parte escrita do projeto também, então ele tinha um resumo no caderno há... em que as colegas passavam pra ele apenas o mais simplificado, até em função do tempo e tudo.

E: Como você trabalha a leitura e o letramento em sala de aula de forma a incluir o SSD?

PSA: Quando nós líamos textos em conjunto, né? Um texto que toda turma trabalhava e ele participava também, aí ele tinha o mesmo texto, aí ele lia... lia e ajudava na interpretação, aí era todo um conjunto.

E: Como você analisa a leitura e a compreensão do SSD?

PSA: Então... a partir de textos mais simplificados, de 5º e 6º ano era tranquilo, mas quando começam a ser mais complexos, de temas mais específicos assim, aí ele já não acompanha e aí também surge o desinteresse, né.

E: Como você vê a produção escrita desse aluno?

PSA: A produção escrita dele... eu sempre procurei dar estímulos diferentes pra que ele se sentisse motivado, então ele escrevia de tudo um pouco, diferentes gêneros, há... sempre textos bem reduzidos, bem breves. Alguns escritos a mão e outros também ele digitava, pra variar também um pouco, pra não ficar só no caderno, só na folha pautada.

APÊNDICE 7 - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA GRAVADA

Duração: 9 minutos

E - Entrevistadora

M - Monitora do sujeito com SD

E: O aluno lhe pede ajuda? Com que frequência durante as aulas de Língua Portuguesa?

M: Então, sim... Toda vez que tinha algum exercício, algum conteúdo ele sempre (ênfase) me pedia auxílio e antes de qualquer atividade ele sempre... ele não fazia sozinho, ele sempre esperava eu explicar primeiro pra depois tentar fazer. Mas nunca pegou assim a folha e tentou resolver alguma atividade, sempre antes com auxílio... com o meu auxílio.

E: Você percebe algum nível de autonomia por esse aluno nas aulas de Língua Portuguesa?

M: Eu acho que não, por que... ele não, não fazia nada antes de passar por mim, então a professora explicava pra nós juntos mas há... depois eu tinha que sempre explicar novamente a atividade pra ele, antes dele começar a resolver.

E: Você percebe que existe algum apoio pedagógico da escola para esse aluno?

M: Eu acho que sim... Porque os professores estavam sempre trazendo coisas diferentes pra ele, nem em todas as matérias, mas algumas... a maioria das matérias sim. Traziam bastante coisa há... pro nível de dificuldade dele há... já outros não e ele fazia atividades igual a dos colegas, claro só que ele não conseguia resolver, então quem às vezes acabava fazendo era eu e ele só copiava. Outro apoio pedagógico por parte da escola não tem.

E: Você participa do planejamento das aulas de Língua Portuguesa para esse aluno?

M: Não... não participo do planejamento das aulas de Língua Portuguesa pro aluno, não. É a professora que elabora e traz as atividades sem a minha participação.

E: Como você vê o seu trabalho com esse aluno nas aulas de Língua Portuguesa?

M: Olha, eu acho que eu sempre me importei muito com ele, eu sempre tentei explicar da forma que ele entendesse as atividades. Assim, ele pegava uma folha, ele olhava a atividade e ele ficava pensando, ué, será que ninguém vai me explicar de novo? Então eu sempre tava ali, lia cada pergunta com ele, tentava dar as alternativas pra ele, né... pra ele mesmo criar a sua resposta. Às vezes ele falava... tentava escrever, eu deixava, mas depois junto comigo a gente há... ajeitava, arrumava da forma correta porque ele escrevia só... ele não sabia formar uma resposta completa sabe? Então ele... ele respondia em forma de palavras, então comigo depois a gente se juntava, lia a resposta dele e fazia uma resposta mais ampla, mais completa.

E: Como você vê o seu trabalho com esse aluno nas outras disciplinas?

M: Nas outras disciplinas eu acho que... eu também sempre tava ajudando ele, todas as atividades que ele recebia sempre foram passadas primeiro pra mim e explicadas daí pra ele, mas no dia da aula mesmo, nada com antecedência, sempre no... no dia e na hora ali da... da aula e há... eu sempre tentei passar da melhor maneira que ele entendesse. Ele sempre entendia e gostava de fazer todas as atividades... acho bem legal essa parte dele, que ele entendia que eu precisava passar o conteúdo pra ele e daí ia juntos a gente fazia todas as atividades propostas.

E: Que tipo de apoio, capacitação ou estímulo você precisaria para aprimorar o seu trabalho como monitora?

M: Bom, eu comecei ano passado com ele e no primeiro dia de aula eu não sabia o que eu iria fazer, tá? Eu fui... o meu concurso era auxiliar de ensino e eu fui então nomeada para a "12 de Maio" onde me deram então no primeiro dia de aula, eu ia cuidar então de um menino com Síndrome de Down e... eu fiquei bem... confesso que eu fiquei um pouco com medo porque... dizem que sempre as crianças são mais agitadas né, costumam há, querer se esconder, fugir da sala, são agressivas, então eu confesso que eu fiquei um pouco com medo dessa parte mas no... no dia que eu comecei realmente a conhecer ele, que a gente foi se soltando né, eu confesso que a gente criou uma afinidade bem boa assim, há... ele me respeita, eu respeito ele, há...

ele sempre querendo brincar, chamava a atenção, eu... eu não recebi apoio nenhum, eu confesso, nem capacitação não tive nenhuma (ênfase) também, mas assim... eu acredito que foi uma experiência boa pra mim porque eu... eu não iria então em momento nenhum negar essa oportunidade né, de estar com ele. Foram muitos conhecimentos, ele me ensinou bastante coisa também... mas há... eu acredito que talvez um aprimoramento pra ser monitora... acho que não precisa porque a gente tá lidando com crianças né e há... a criança que precisa de carinho, atenção e ele sempre teve muita atenção porque eu não podia ficar nem no recreio, as vezes aqueles quinze minutos que ele fazia alguma coisa pra chamar atenção, pra poderem me chamar pra eu poder ir até ele e ficar com ele sabe? Então foram... foram grandes descobertas.