



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Letras

Juliette Rodrigues Vasconcellos

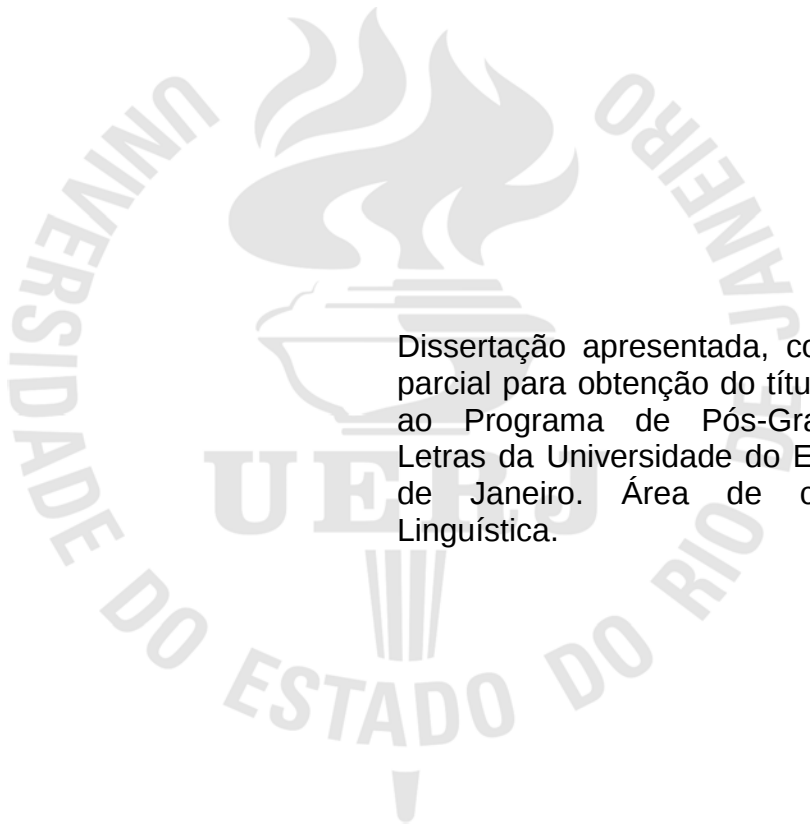
**Práticas inclusivas: uma perspectiva no
processo de ensino-aprendizagem de língua
através da tecnologia assistiva para alunos com
síndrome de Down**

Rio de Janeiro

2018

Juliette Rodrigues Vasconcellos

**Práticas inclusivas: uma perspectiva no processo de
ensino-aprendizagem de língua através da tecnologia
assistiva para alunos com síndrome de Down**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Orientadora: Prof^a. Dra. Janaina da Silva Cardoso

Rio de Janeiro

2018

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

V331 Vasconcellos, Juliette Rodrigues.
Práticas inclusivas: uma perspectiva no processo de ensino-
aprendizagem de língua através da tecnologia assistiva para alunos
com síndrome de Down / Juliette Rodrigues Vasconcellos. – 2018.
122 f. : il.

Orientadora: Janaína da Silva Cardoso.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Educação inclusiva - Teses. 2. Down, Síndrome de – Teses.
3. Tecnologia educacional - Teses. 4. Ensino – Teses. 5.
Aprendizagem – Teses. I. Cardoso, Janaína da Silva. II.
Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III.
Título.

CDU 376.4

Bibliotecária: Mirna Lindenbaum. CRB7 4916

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Juliette Rodrigues Vasconcellos

**Práticas inclusivas: uma perspectiva no processo de ensino-aprendizagem de
língua através da tecnologia assistiva para alunos com síndrome de Down**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguística.

Aprovada em 19 de setembro de 2018.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Janaina da Silva Cardoso (Orientadora)
Instituto de Letras - UERJ

Prof. Dr. Rogério da Costa Neves
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof^a. Dra. Sandra Pereira Bernardo
Instituto de Letras - UERJ

Rio de Janeiro

2018

À minha afilhada Maria Eduarda, que é meu pedaço de amor neste mundo.

AGRADECIMENTOS

Meus agradecimentos mais sinceros aos meus pais, que investiram na minha educação.

Agradeço à minha orientadora, Prof^a. Dra. Janaina Cardoso, por ter acreditado em mim e por ter me ensinado tanto ao longo desses anos.

Às minhas melhores amigas Shyanne Soares, Fernanda Sampaio e Julia Sol, por fazerem parte da minha vida e sempre me apoiarem.

Ao meu amigo Jefferson Evaristo, por ser o melhor amigo que fiz durante a graduação e me acompanhar por toda a minha jornada acadêmica, sempre me incentivando.

Ao meu amigo Leonardo Rocha de Almeida, por ter me apoiado e incentivado nos momentos mais difíceis.

À psicóloga Sônia Mendes, à pedagoga Patrícia Monteiro, à professora de Educação Especial Kelly Cristina e aos professores de Língua Adicional que responderam ao questionário, por todas as contribuições que juntas permitiram que esta pesquisa fosse realizada.

O meu maior desejo sempre foi o de aumentar a noite para a conseguir encher de
sonhos.

Virginia Woolf

RESUMO

VASCONCELLOS, Juliette Rodrigues. *Práticas inclusivas: uma perspectiva no processo de ensino-aprendizagem de língua através da tecnologia assistiva para alunos com a síndrome de Down*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2018.

Esta dissertação discute as práticas de ensino de língua sob uma perspectiva inclusiva através de tecnologias assistivas. O objetivo desse trabalho é proporcionar ao leitor uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem de língua com jovens que possuem deficiência intelectual, em especial com a síndrome de Down, contextualizando a partir de minha prática em sala de aula. Ao pensarmos em uma aula inclusiva, somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às necessidades especiais de aprendizagem. Por se tratar de um perfil de alunado diferenciado, levei em conta diferentes fatores, como: o emotivo, o comportamental, o cognitivo e o contexto familiar. Considerando a atual conjuntura do ensino de língua, direciono-me para o seguinte questionamento: como ensinar língua, utilizando tecnologias assistivas, para alunos com síndrome de Down? Para responder a esta inquietação, traço um panorama para ser analisado desde a formação docente à vivência em sala de aula. Essa pesquisa se fundamenta em uma perspectiva dialógica proposta por Bakhtin, e ainda em uma abordagem comunicativa, focando nas vertentes “visão de língua x visão de aprendizagem”. Apresento uma análise da construção das narrativas construídas pelos alunos, entrevista com uma psicóloga e um questionário online realizado com professores de línguas. Neste universo variável de observações, onde prática e teoria se encontram, reflito também sobre documentos oficiais e políticas públicas para a educação inclusiva. Pensar sobre a prática docente é, acima de tudo, cooperar para o desenvolvimento da sociedade.

Palavras-chave: Aprendizagem. Inclusão. Língua. Síndrome de Down. Tecnologia assistiva.

ABSTRACT

VASCONCELLOS, Juliette Rodrigues. *Inclusive practices: a perspective on the teaching-learning process of language through assistive technology for students with Down syndrome*. 2018. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro 2018.

This dissertation discusses English teaching practices for an inclusive perspective through assistive technologies. The present process of English is a way of approaching the teaching-learning problem of the English language, with special attention to the context language. The thinking of the classroom in the classroom, are taken from the rehabilitation, and the practices of the way of the deficiency. On the one hand, it is a differentiated student profile, in relation to variable factors, such as: emotional, behavioral, cognitive and also the family context. You are invited to become involved in language teaching, to address the following question: how to withdraw the language, make use of ancillary technologies for students with Down syndrome? To answer this question, I draw a panorama to be analyzed from the teacher training to the experience in the classroom. This research is based on a dialogical perspective proposed by Bakhtin, and still in a communicative approach, focusing on the slopes "language vision vs. learning vision". I presented an analysis of the narratives constructed by the students, an interview with a psychologist and an online questionnaire with language teachers. In this variable universe of observations, where practice and theory meet, I also reflect on official documents and public policies for inclusive education. Thinking about teaching practices, above all, cooperate for the development of society.

Keywords: Learning. Inclusion. Language. Down syndrome. Assistive technology

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Patologias associada à síndrome de Down e sua prevalência.....	20
Figura 2 – História do cavalo.....	56
Figura 3 – História do gato.....	56
Figura 4 – <i>Layout</i> do questionário online para professores de língua (TCLE).....	60
Figura 5 – <i>Layout</i> do questionário on-line para professores de língua.....	61
Figura 6 – <i>Layout</i> do questionário on-line para professores de língua.....	61
Gráfico 1 – Resumo da primeira menção da referência espacial (História do cavalo).....	76
Gráfico 2 – Resumo da primeira menção da referência espacial (História do gato).....	76
Figura 7 – Instituição onde os professores cursaram o Ensino Superior.....	78
Figura 8 – Localização geográfica das universidades onde os professores se formaram	79
Figura 9 – Habilitação dos professores de língua adicional.....	79
Figura 10 – Professores que já tiveram alunos com SD.....	80
Figura 11 – Professores que se sentem preparados para planejar aulas inclusivas para alunos com SD	80
Figura 12 – Atuação dos professores entrevistados.....	81
Figura 13 – Rede de ensino em que os professores trabalham.....	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Presença de ancoragem espacial (História do cavalo).....	70
Quadro 2 – Presença de ancoragem espacial (História do gato).....	70
Quadro 3 – Ancoragem espacial e personagens (História do cavalo).....	71
Quadro 4 – Ancoragem espacial e personagens (História do gato).....	71
Quadro 5 – Primeira menção espacial: categoria campo/serra (História do cavalo).	72
Quadro 6 – Primeira menção espacial: categoria campo/serra (História do gato)....	72
Quadro 7 – Apresentação do personagem cavalo (História do cavalo).....	72
Quadro 8 – Apresentação do personagem gato (História do gato).....	73
Quadro 9 – Apresentação da referência espacial campo (História do cavalo).....	73
Quadro 10 - Apresentação da referência espacial campo (História do gato).....	73
Quadro 11 – Tipo de construção para a introdução de personagem principal (História do cavalo).....	74
Quadro 12 – Tipo de construção para a introdução de personagem principal (História do gato).....	74
Quadro 13 – Tipo de construção e primeira menção espacial (História do cavalo)..	74
Quadro 14 – Tipo de construção e primeira menção espacial (História do gato).....	74
Quadro 15 – Distribuição ocorrida (História do cavalo).....	75
Quadro 16 – Distribuição ocorrida (História do gato).....	75

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Síndrome de Down
TA	Tecnologia Assistiva
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA.....	13
1	APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN	18
1.1	A síndrome de Down.....	18
1.2	Teorias de aprendizagem.....	21
1.3	Aspectos cognitivos em relação à aprendizagem do aluno com SD....	25
1.4	Aquisição de língua do aluno com síndrome de Down.....	31
2	TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	34
2.1	O uso de tecnologias assistivas para o ensino de língua.....	35
2.2	Tecnologias assistivas no desenvolvimento linguístico.....	37
3	QUESTÕES DE LINGUAGEM.....	40
3.1	Perspectiva dialógica da linguagem	40
3.2	Abordagem comunicativa e abordagem pedagógica de ensino.....	43
4	METODOLOGIA.....	47
4.1	Participantes.....	47
4.1.1	<u>Alunos com síndrome de Down.....</u>	<u>48</u>
4.1.2	<u>Psicóloga.....</u>	<u>49</u>
4.1.3	<u>Professores de língua.....</u>	<u>50</u>
4.2	Técnicas e fases da pesquisa.....	51
4.2.1	<u>O Comitê de Ética em Pesquisa.....</u>	<u>51</u>
4.2.2	<u>Declaração de Infraestrutura da Instituição, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento.....</u>	<u>52</u>
4.2.3	<u>Diário, observações de aula e atividade de narrativa.....</u>	<u>54</u>
4.2.4	<u>Entrevista com uma psicóloga.....</u>	<u>58</u>
4.2.5	<u>Questionário online para professores de língua.....</u>	<u>59</u>
4.2.6	<u>Entrevista com médicos geneticista e clínico geral.....</u>	<u>62</u>
4.3	Documentos oficiais e políticas públicas.....	63
5	ANÁLISE DE DADOS.....	67
5.1	Estudo de caso sobre alunos com síndrome de Down e a reprodução de narrativas.....	67
5.1.1	<u>Análise da introdução de referentes: personagem principal x categoria espaço.....</u>	<u>69</u>

5.2	Considerações sobre o questionário para professores de língua.....	78
5.3	Considerações sobre a entrevista com a psicóloga.....	82
	CONCLUSÃO.....	84
	REFERÊNCIAS.....	87
	ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética da UERJ.....	91
	ANEXO B – Transcrição aluno A.....	96
	ANEXO C – Transcrição aluna B.....	98
	ANEXO D – Transcrição aluna C.....	99
	ANEXO E – Transcrição aluna D.....	102
	ANEXO F – Transcrição aluna E.....	103
	ANEXO G – Imagens utilizadas com os alunos.....	104
	ANEXO H – Transcrição da entrevista com a psicóloga.....	105
	ANEXO I – Questionário para professores de línguas.....	108
	ANEXO J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Responsáveis)	109
	ANEXO K – Termo de Assentimento (Alunos com Síndrome de Down)...	112
	ANEXO L – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Psicóloga).....	113
	ANEXO M – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Professores).	116
	ANEXO N – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido(Médicos).....	119
	ANEXO O – Entrevista com médicos geneticista e clínico geral.....	122

INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Desde os tempos mais remotos a escola vem sendo transformada. Se antes tínhamos a tradicional, podemos dizer que atualmente temos uma construtivista. Mudamos do modelo “foco no professor como detentor do conhecimento” para o “foco no professor e no aluno”, buscando sempre uma interação através do compartilhamento de saberes.

A prática docente deve ser sempre repensada, e refletindo sobre isso fui levada a questionar até que ponto o meu papel enquanto professora de Língua Inglesa seria capaz de atender às necessidades dos alunos como um todo. Paradoxalmente levantamos a bandeira da inclusão, mas na prática fazemos muito pouco para que ela de fato aconteça.

Fui aluna de Licenciatura em Letras (Inglês/Literaturas). Nas matérias pedagógicas cumprimos carga horária em disciplina de Educação Especial. Nela, apenas estudamos a Declaração de Salamanca e assistimos alguns vídeos sobre deficiência. Na época, não visitei nenhuma escola regular com projeto de inclusão ou uma escola de educação especial. Sempre me questionei como seria dar aula de inglês para uma pessoa com deficiência intelectual; como seria o processo de aquisição da linguagem. Seria possível, por exemplo, um jovem/criança com Síndrome de Down ser bilíngue? Ou, ao mínimo adquirir o necessário para agir no mercado de trabalho? Mas antes de cogitar obter essas respostas, foi necessário que eu pensasse em como ensinar. E me incomodava o fato de pensar em trabalhar em alguma escola, ter um aluno com deficiência intelectual e não saber o que fazer ou como ensinar. Pouco tempo depois de formada comecei a trabalhar, por coincidência, em uma escola de Educação Especial, no Estado do Rio de Janeiro. Embora não tenha sido professora oficial de nenhuma turma, algumas vezes era convidada a fazer algumas atividades com os alunos, pois possuía licenciatura. Meu questionamento incessante voltou e era quase que um dilema existencial. Até que certo dia um dos alunos, em atividade extra comigo, viu um vídeo não oficial no Youtube (com título em inglês) e reconheceu que a música era do Michael Jackson. O vídeo tinha imagens aleatórias e não aparecia o nome do cantor, apenas o nome da música, e isto me intrigou, pois percebi que ele havia, de certa forma,

reconhecido a escrita para chegar à conclusão de que era uma música do ídolo do pop. Ele não sabia o significado, mas sabia que era inglês.

Desde então tive minha motivação para estudar acerca do tema. Posteriormente, em uma rede social, li relatos de professores de inglês da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro queixando-se por não ter formação e, conseqüentemente, não saber como trabalhar e montar um planejamento para pessoas que tenham algum tipo de deficiência intelectual. Por estes motivos gostaria de auxiliar professores que, assim como eu, desejam que a inclusão aconteça não só no papel, mas na sala de aula.

Sim, eu precisava pensar na transmissão de conhecimento sobre língua adicional para um aluno com essa especificidade. A partir disto, surgiu, de fato, o problema a ser estudado nesta dissertação: Como ensinar língua para um aluno com síndrome de Down? A partir de minhas leituras, fui direcionada para diversas reflexões que por si estão conectadas e são discutidas nesta pesquisa. Foi preciso pensar a síndrome de Down e questões relacionadas a aprendizagem de pessoas com esta síndrome, assim como a formação do professor e uso de recursos que lhe são permitam adaptar suas aulas a fim de garantir a inclusão destes alunos.

Esta dissertação não tem a intenção de ser pretenciosa, mas de pensar como ensinar língua para pessoas com a síndrome de Down alcançando o êxito utilizando-se tecnologias assistivas; digitais ou não. Isto é uma tarefa que depende tanto do docente quanto dos alunos, sendo o primeiro o responsável por gerar o *input* linguístico.

Ferramentas tais como as músicas (Fernandes, 2006), os vídeos (Torresan, 2000), os jogos em sala de aula e diversas outras atividades lúdicas, motivacionais e interativas, somadas a um ensino mais discursivo e inclusivo de língua (Martinez, 2009), nos proporcionam resultados mais produtivos. Tais meios permitem que o aluno tenha um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, gerando então uma motivação; uma visão atrativa do ambiente. A tendência pedagógica do momento em que vivemos como já sintetizada por Paulo Freire, é esta: sairmos, nós, os professores, do papel de referência única de conhecimento, e nos colocarmos como parceiros dos alunos em nossa sala. Se por um lado tivemos uma formação na qual olhávamos o mestre, em sala, esperando absorver conhecimento, precisamos enfrentar o desafio de reaprender a dar aula de um jeito que nunca vimos antes. É pensando nesse contexto de inovar que abordarei a aquisição de

língua adicional para pessoas com deficiência intelectual, de uma forma reflexiva e participativa, através de uma combinação de práticas digitais e da tecnologia assistiva (seja ela digital ou não), uma vez que a inclusão é uma das prioridades na realização desta dissertação.

Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas, de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo da dissertação, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia.

Aprender língua na escola é um direito do aluno garantido por lei, mas para que esse discurso se concretize é necessário que os professores recebam uma formação adequada. Analisando a atual conjuntura do ensino de línguas direciono-me para o seguinte questionamento: Como ensinar língua para o aluno com a síndrome de Down? E, a partir disto, refletir também na questão da formação docente. Será que a habilitação em línguas, nas universidades (do Estado do Rio de Janeiro), prepara os graduandos para lecionar considerando a possibilidade de ter um aluno com deficiência intelectual, em específico a síndrome de Down? Faço, então, nesta dissertação, um estudo mostrando a relação entre o ensino de língua para pessoas com a síndrome de Down, a aprendizagem destes alunos, abordando também as questões referentes à cognição, às tecnologias assistivas, às leis que garantem o direito à educação para todos, assim como a realidade da prática docente no ensino de língua. E, posteriormente, a partir da análise de dados coletados, apresento possíveis soluções e desdobramentos futuros sobre o ensino de língua para o aluno com síndrome de Down.

Esta dissertação foi dividida em cinco capítulos e a conclusão. No Capítulo 1, Aprendizagem do aluno com a Síndrome de Down, desenvolvi como se dá a aprendizagem do aluno com a síndrome de Down. Nele, expliquei o quanto é importante entender todo o processo desde os aspectos cognitivos à aquisição de língua, passando também pelas teorias de aprendizagem, até os aspectos cognitivos. Levei também em consideração os aspectos biológicos, uma vez que estes influenciam diretamente no processo de aprendizagem.

No Capítulo 2, sobre tecnologias assistivas no contexto educacional, falei do uso das TAs explorando sua importância na construção do conhecimento de língua,

e sua atuação como ferramenta que garante a inclusão e auxilia no desenvolvimento linguístico.

No Capítulo 3, escrevi sobre linguagem. Após realizar leituras acerca do tema desta pesquisa fui levada a falar sobre visão de língua x visão de aprendizagem, abordagem comunicativa e perspectiva dialógica da linguagem. A escolha do dialogismo para este trabalho ocorreu a partir das observações de aulas e levantamentos de informações acerca de pessoas com síndrome de Down.

No Capítulo 4, explico sobre a metodologia da pesquisa onde escrevi a respeito do rumo de minha pesquisa cartográfica¹, assim como o porquê de ter optado pela triangulação de métodos. Apresento como foi feita a escolha do objeto de estudo e como se deu a coleta de dados, entrevista e questionário. Justifico minhas escolhas mostrando a relevância de cada uma para a elaboração desta pesquisa e como todas estão diretamente interligadas resultando em um panorama favorável ao ensino de língua para pessoas com a SD que, após a análise, culminou em resultado e futuros desdobramentos.

No Capítulo 5 está a análise dos dados e observações, intitulada “Apresentação de resultados”. Escrevi sobre o que observei na escola, sobre as entrevistas, sobre o questionário que realizei com professores e sobre a entrevista com uma psicóloga. A partir disto, fiz um link com tudo o que foi apresentado na revisão de literatura. As respostas para minha pergunta de pesquisa, as dificuldades encontradas e outras questões de sala de aula também foram discutidas aqui.

Na Conclusão, há uma síntese de todos os capítulos sob uma análise minuciosa que foi capaz de proporcionar uma reflexão acerca do ensino de línguas adicionais para pessoas com síndrome de Down e ainda gerar futuros desdobramentos. Mostro que, a partir do que foi apresentado na análise de dados sobre o questionário, respondido por professores de língua, 98% dos docentes afirmaram não se sentirem preparados para lecionar para um aluno com esse tipo de deficiência e isso nos revela que uma mudança é necessária tanto na nossa formação de professores quanto na nossa prática docente. Vivenciar o dia a dia dos alunos na escola foi fundamental para que eu pudesse observar as dificuldades do dia a dia e relacioná-las ao meu conhecimento a respeito de questões cognitivas dos

¹ A cartografia como método de pesquisa-intervenção pressupõe uma orientação do trabalho do pesquisador que não se faz de modo prescritivo, por regras já prontas, nem com objetivos previamente estabelecidos. Em: Pistas do Método da cartografia: Pesquisa intervenção e produção de subjetividade.

alunos com a SD. Associar teoria e prática guiou esta pesquisa de maneira exemplar para uma perspectiva de como melhorar ensino de língua para estes alunos.

1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA DO ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Aprender é um ato comum a todos os sujeitos, entretanto nos diferenciamos pela forma como recebemos novas informações. Por exemplo, uma pessoa que apresenta um bom desempenho em disciplinas lógico-matemáticas pode não apresentar um resultado satisfatório em atividades linguísticas, ou vice-versa. E isto acontece independente do sujeito ter alguma síndrome ou não. De fato, as pessoas com a síndrome de Down (SD) apresentam um processo de aprendizagem mais lento e conseqüentemente sua aquisição de linguagem é tardia. Entretanto, a pessoa com SD é, sim, capaz de aprender, e isto dependerá do acompanhamento que receberá ao longo de sua vida, inclusive do professor que é objeto de discussão nesta pesquisa.

Desse modo, inicio com a descrição da SD para que o leitor possa tomar conhecimento de suas características, posteriormente faço um panorama do processo de aprendizagem do aluno com a SD, abordando inclusive teorias do conhecimento e aprendizagem. E, por fim, apresento a aquisição de língua do aluno com SD.

1.1 A síndrome de Down

Ao falar sobre aprendizagem de língua do aluno com SD, nesse estudo, levo em consideração tanto os fatores cognitivos quanto os biológicos. Ambos os aspectos, de certa forma, são fatores determinantes que podem dificultar a aprendizagem desses alunos, logo, a partir de sua compreensão é possível pensar o uso de Tecnologias Assistivas (TA) a fim de minimizar esses danos.

A SD foi descoberta em 1886 por John Langdon Down², um médico inglês que descreveu todas as características da síndrome e, por consequência, a mesma recebeu o seu nome. A origem genética desta síndrome foi identificada por Jérôme Lejeune³ em 1959.

² Encyclopedia of the Neurological Sciences. Report. British Medical Journal, 1909; 2: 665

³ Fondation le Jeune. Disponível em: <http://fondationlejeune.org/en/down-syndrome/>

Essa síndrome é causada pela trissomia do cromossomo 21, isto quer dizer que a pessoa tem 47 cromossomos em suas células, ao invés de 46. Devemos lembrar que a SD não é uma doença, mas sim, uma condição do indivíduo, que inclusive pode ser detectada antes do nascimento do bebê. Isto significa que:

Por alguma razão que ainda não foi cientificamente explicada, ou o óvulo feminino ou o espermatozoide masculino apresentam 24 cromossomos no lugar de 23, ou seja, um cromossomo a mais. Ao se unirem aos 23 da outra célula embrionária, somam 47. Esse cromossomo extra aparece no par número 21 (Movimento Down⁴, 2014).

O cromossomo extra que surge no par de número 21, totalizando três cromossomos, dá origem ao que chamamos de trissomia. Segundo o Movimento Down, a síndrome de Down ocorre numa proporção de 1 a cada 700 bebês nascidos, o que a torna a síndrome mais comum que existe.

Segundo a pediatra e geneticista Zan Mustacchi (2009), no Brasil, há 300.000 pessoas com a SD⁵. De acordo com dados do Censo Escolar⁶, em 2014, 698.768 alunos com deficiência estavam matriculados na educação básica regular. Isso quer dizer que há uma demanda muito grande de profissionais aptos para atuar neste seguimento.

Ouve-se em muitos ambientes que existem graus leves e/ou moderados da síndrome de Down, o que não é verdade. Há um consenso da comunidade científica de que não se atribuem graus à SD⁷. Portanto, todos os alunos com SD devem ser estimulados desde o nascimento para que futuramente se desenvolvam melhor.

Existem algumas complicações que uma pessoa com síndrome de Down pode apresentar com mais frequência que outra criança, como má-formação cardíaca e intestinal, baixa imunidade, problemas de visão, problemas nas articulações e até mesmo na audição.

Vejamos a figura a seguir, retirada das Diretrizes de atenção à pessoa com SD:

⁴ Movimento Down Online. <http://www.movimentodown.org.br>.

⁵ Publicado no site do G1. Informação fornecida pela pediatra Zan Mustacchi, chefe do Departamento de Genética do Hospital Estadual Infantil Darcy Vargas, Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1052397-5598,00.html>.

⁶ Governo do Brasil. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>.

⁷ Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down.

Figura 1 – Patologias associadas à SD e sua prevalência

Sistemas	Patologia	Prevalência
Aparelho da Visão	Catarata	15%
	Pseudo-estenose do ducto lacrimal	85%
	Vício de refração	50%
Aparelho Auditivo	Perda auditiva	75%
	Otite de repetição	50- 70%
Sistema Cardiovascular	CIA	40-50%
	CIV	
	DSAV	
Sistema Digestório	Atresia de esôfago	12%
	Estenose/ atresia de duodeno	12%
	Megacólon aganglionar/ Doença de Hirschsprung	1%
	Doença Celiaca	5%
Sistema Nervoso	Síndrome de West	1-13%
	Autismo	1%
Sistema Endócrino	Hipotireoidismo	4 – 18%
Sistema Locomotor	Subluxação cervical sem lesão	14%
	Subluxação cervical com lesão medular	1-2%
	Luxação de quadril	6%
	Instabilidade das articulações em algum grau	100%
Sistema Hematológico	Leucemia	1%
	Anemia	3%

Essas características devem ser levadas em consideração no momento da escolha das tecnologias assistivas a serem utilizadas, uma vez que estas servem como ferramentas facilitadoras no processo de aprendizagem. As TAs serão abordadas no capítulo seguinte. Por exemplo, ao olhar a figura e conferir que há um índice considerável de pessoas com problemas de visão, podemos prever que algum aluno poderá precisar de atividades com letras ampliadas no papel. Preparar, então, um material com letras ampliadas, a fim de auxiliar o aluno, é uma tecnologia assistiva.

A importância de ter apresentado acima um pequeno panorama do fator biológico da pessoa com a SD, consiste em mostrar que esse influencia diretamente na questão da aprendizagem.

Podemos observar na Figura 1 que há também grandes chances de problemas na fala e no desenvolvimento da memória. Para Bird e Buckley (1999), grande parte das pessoas com SD não serão capazes de desenvolver um discurso claro ou até mesmo conseguir se expressar com fluência. Sendo assim, há dificuldades com a fonologia e a articulação, o que torna a mensagem difícil para quem a recebe. Quanto às sentenças longas, estas também apresentam desordem

em sua formação. Considerando, então, estas questões que envolvem o processo do desenvolvimento da comunicação do falante com a síndrome de Down, podemos entender que para eles é uma etapa árdua e que difere da velocidade com que uma pessoa sem a SD aprende. Esse fato não os priva de estarem sempre aprendendo e construindo seu conhecimento. Ainda segundo Bird e Buckley (1999), as pessoas com SD compreendem melhor quando se sentem motivadas. Outro ponto a se considerar é que esses alunos demandam explicações mais claras, isto é, entre as informações que lhes são passadas, faz-se necessário organizar e ser o mais lógico possível.

(...) Precisam de uma informação apresentada de uma forma mais clara, ordenada, com explicação sobre as ligações e associações entre as informações para construir seus sistemas de conhecimento. Assim como qualquer pessoa, eles aprendem mais e mais rápido se estiverem interessados ou motivados (Bird; Buckley, 1999, v.1, n. 4, p. 162, tradução nossa).

Isto é, quanto maior a clareza ao introduzir um conhecimento, maiores são as chances de assimilação de conteúdo.

Após estas considerações, é preciso pensar nas atividades de modo a minimizar as dificuldades encontradas por alunos com SD. Pontuar as mais comuns é realmente uma excelente maneira de começar a refletir o ensino de língua para estes alunos. Essas questões serão debatidas no capítulo referente às TAs, isto é, no Capítulo 2. Neste primeiro capítulo, sinalizo a aprendizagem do aluno com SD, assim como a aquisição de língua.

1.2 Teorias de aprendizagem

O presente tópico busca sintetizar teorias de aprendizagem a partir da teoria construtivista. Unindo esta à teoria cognitiva, temos o aluno como participante ativo no processo de aprendizagem; ele é capaz de ativar estratégias mentais para aprender. O aluno tem capacidade de construir significados a partir do que ouve, isto é, a informação recebida é desenvolvida em seu processo cognitivo de acordo com

o que o sujeito é capaz de compreender. Sendo assim, temos a junção de fatores externos, que seriam os estímulos e o processo interno.

O processo de interação é um ciclo. O indivíduo recebe a informação e a modifica segundo o seu entendimento.

A partir destas considerações, mantive esta pesquisa sobre uma linha de pensamento onde a interação em sala de aula entende a linguagem como atividade social, e compreende o discurso como produto de aspectos linguísticos, sociais e cognitivos formados pelo contexto e os que dele participam.

Teorias cognitivas influenciam diretamente nas abordagens do ensino de língua, tornando o aluno parte fundamental e ativa no processo de aprendizagem, isto é, ele pode pensar, formular hipóteses e até mesmo utilizar estratégias mentais para entender o que deve aprender.

Nesse estudo, a teoria Construtivista é a que mais se aplica à realidade do corpo discente a ser estudado, os alunos com SD.

O construtivismo teve origem em Kant⁸ e é uma alternativa ao empirismo e ao racionalismo. Posteriormente ele teve espaço no campo das teorias pedagógicas, que são as que veremos nesta pesquisa, sendo elas desenvolvidas por Jean Piaget e Vygotsky.

É importante ressaltar que Piaget não foi um educador, mas sua teoria contribuiu muito para o campo pedagógico. Para ele, é primordial que a educação possibilite à criança o desenvolvimento em todos os estágios de maturação da inteligência desde estágio sensório motor até o estágio operatório formal. Isso é, considerar como a criança assimila e se acomoda, sempre provendo situações didáticas que as faça trabalhar o cognitivo. Segundo o construtivismo, a aprendizagem não é passiva e não acontece de forma passiva pelo aluno, é papel do professor criar situações onde haja conflitos para que o aluno avance em seu pensamento, raciocínio e argumentação.

O construtivismo se opõe ao inatismo e ao comportamentalismo em relação ao processo de aquisição, pois nessa teoria o desenvolvimento da inteligência se dá a partir da junção de questões hereditárias e conhecimento de mundo (experiências adquiridas). Segundo Becker (1994) o construtivismo é uma teoria que entende o

⁸ Immanuel Kant foi um filósofo prussiano da era moderna. Operou, na epistemologia, uma síntese entre o racionalismo continental, e a tradição empírica inglesa.

conhecimento como algo que é construído pelo sujeito através de sua interação com o meio.

Uma educação de qualidade é aquela em que é promovido o desenvolvimento do cognitivo do estudante e de suas questões sócio-afetivas. As pessoas não aprendem da mesma forma, logo, a prática construtivista exige um planejamento prévio para que o sujeito ocupe o centro do processo de aprendizagem na construção do conhecimento, em função disso, o conhecimento prévio que cada um desses sujeitos têm não deve ser descartado.

Segundo Piaget, o conhecimento vem da interação com o meio, entende-se por meio tudo o que é exterior ao sujeito. Para ele, o sujeito não nasce constituído, sendo assim, não há estruturas cognitivas inatas, elas são construídas durante sua vida de acordo com o meio natural e sócio-cultural. A interação com o meio é constante e passível de mudança, isto faz com que o sujeito se adapte para sua própria sobrevivência. O desenvolvimento resulta do equilíbrio e do desequilíbrio causado pelo mundo exterior. O sujeito vai incluindo esses equilíbrios e desequilíbrios em seu esquema mental, chamamos este processo de assimilação. Quando os elementos são assimilados, chamamos de acomodação. Ambos assimilação e acomodação são processos que caminham lado a lado e são dialeticamente articulados.

Já Vygotsky entende o sujeito e seu desenvolvimento sob uma perspectiva sociocultural, ou seja, o indivíduo se constitui ao interagir com o meio. Sendo assim, sua teoria recebeu o nome de socioconstrutivismo ou sociointeracionismo. Para ele, o homem também é capaz de intervir e transformar as formas culturais, além de internalizá-las. Conhecimento humano e aprendizagem, então, são indissociáveis. Miranda (2012) defende que Vygotsky afirma que o desenvolvimento da linguagem implica o desenvolvimento do pensamento, afinal é pelas palavras que o pensamento passa a existir.

Ainda no pensamento de Vygotsky (2006), devemos levar em consideração a importância da linguagem no desenvolvimento cognitivo do sujeito. Em sua linha de pensamento, Vygotsky (2006) defende que o conhecimento de mundo é internalizado e transformado pela criança através de sua interação. Dessa forma, quanto maior a diversidade qualitativa de interação, melhor será o processo de desenvolvimento cognitivo.

Na perspectiva sociointeracionista, o processo de ensino-aprendizagem é composto pela difusão de conteúdos através da interação social com o objetivo de atingir o desenvolvimento cognitivo e cultural do aluno. Assim, o aluno pode ser visto como um transformador de seu próprio meio. É sua interação com o ambiente que irá favorecer sua aprendizagem; o professor, então, atua como um motivador à aprendizagem, levando em consideração o conhecimento que já foi adquirido pelo aluno. O professor, por sua vez, deve incentivar o desenvolvimento cognitivo do aluno e a partir dessa determinação pensar quais conteúdos poderiam ser trabalhados em sala.

Vygotsky (2006) diz que a linguagem é parte fundamental no pensamento, pois pode estruturar a memória propiciando o desenvolvimento das funções mentais. Quando o sujeito interage com a realidade é como se ela também agisse sobre ele, fomando o que podemos chamar de relações intrapessoais.

Tanto Piaget quanto Vygotsky apresentam divergências, uma vez que o primeiro entende que o pensamento é anterior à linguagem e que esta é uma simples forma de a criança se expressar; enquanto Vygotsky defende que o pensamento e a linguagem dependem um do outro de maneira mútua, sendo a linguagem a organizadora do pensamento. Todavia, esses autores apresentam pontos em comum que considero importante para esse estudo. Ambos priorizam a compreensão da gênese dos processos cognitivos, entendem a valorização do sujeito (Vygotsky) e/ou do indivíduo (Piaget) em interação com o meio, e vêem esses sujeitos/indivíduos como alguém com participação ativa em seu próprio processo de desenvolvimento.

O objetivo deste tópico foi pensar no processo de aprendizagem e suas teorias, abordando o desenvolvimento cognitivo e a função da linguagem no desenvolvimento cognitivo dos sujeitos, apresentando pontos relevantes entre os estudiosos Piaget e Vygotsky. Ambos os autores possuem visões relevantes para que possamos pensar o ensino de língua considerando o ambiente e o aluno como protagonista de sua aprendizagem junto ao professor. Ambas as teorias geram debates extremamente importantes e nos fazem refletir nossas práticas pedagógicas. Refletir sobre essas teorias nos encaminha para o ajuste adequado do processo de aprendizagem dos alunos, respeitando suas especificidades.

1.3 Aspectos cognitivos em relação à aprendizagem do aluno com SD

O aluno com SD necessita de atendimento especializado na construção de seu conhecimento no ambiente escolar (Brasil, 2019). Logo, as aulas precisam ser inclusivas, ou seja, precisam atender a todos os alunos para que sua subjetividade seja respeitada, sempre fortalecendo sua autonomia.

Compreender a aprendizagem do aluno com SD nos conduz a considerar seu conhecimento de mundo, sua vivência histórico-social e suas características biológicas. Aprendizagem pressupõe desenvolvimento, que é o ato de adquirir habilidades ao longo do tempo. Todo ser humano é capaz de se desenvolver de acordo com o estímulo que recebe somado aos fatores biológicos, psicológicos e do meio, conforme a teoria construtivista na visão de Jean Piaget. Não há um limite para esse desenvolvimento.

O sistema nervoso da pessoa com SD é afetado, e isso prejudica as conexões dos neurônios que, por sua vez, estão ligadas à memória, dificultando, então, o pensamento abstrato e a memória. A partir de minhas observações em sala de aula, pude comprovar essa dificuldade do pensamento abstrato e da memória das pessoas com SD. Isso implica na dificuldade de aprendizagem. Uma vez que a pessoa com SD não consegue memorizar algo com facilidade, há que se pensar em métodos que facilitem sua aprendizagem. Escamilla (1998) classifica que a memória da pessoa com SD é dividida em sensorial, mecânica e memória lógica intelectual. A sensorial se refere ao reconhecimento de imagens ligadas a cada sentido. A parte mecânica seria a repetitividade de imagens não correlacionadas e a memória lógica intelectual é o armazenamento e reprodução de conhecimentos adquiridos previamente que a acarretam a compreensão dos significados e sua relação.

Segundo Pueschel (1995), no desenvolvimento de crianças com SD há grande índice de crianças com problemas auditivos, dificuldade de fala, dificuldade de controlar a respiração e esses fatores são distúrbios presentes na aquisição de linguagem. Entretanto há, sim, elementos que favorecem a aquisição, são eles: a comunicação não verbal, gestos, o uso social da língua, entre outros.

Kalil (2013) diz que os adultos e os adolescentes com SD frequentemente apresentam desempenhos linguísticos abaixo de sua idade mental, marcados por expressivos déficits morfológicos, especialmente em produção.

Para Pueschel (1995) as crianças compreendem os atos de fala, expressões faciais e gestos. É importante frisar que ela observa interlocutores, e também o estabelecimento de mensagens, e assimila de seu jeito. Por isto, quanto mais a pessoa com SD for exposta a diferentes práticas de comunicação, maiores as chances de melhorar a prática de oralidade. Em ambiente escolar, o professor deve propiciar o diálogo, como, por exemplo, realizando rodas de discussão.

Para Maheu (2008) é requerido aos docentes conhecimentos essenciais para a intervenção adequada. São eles de cunho didático; representado pelo professor e o objeto de conhecimento e o psicopedagógico (aprendizagem do aluno, ou seja, a maneira como ele aprende). Já para Escamilla (1998), a criança com SD não esquece o que aprendeu bem, mas tem dificuldade em resolver as coisas sozinhas; tomar decisões. Por isso, estimular a autonomia é de extrema importância.

A aprendizagem do aluno com a SD se apoia na teoria do construtivismo. Ressaltando a teoria construtivista de Jean Piaget, é possível entender que a construção do conhecimento se dá na interação do sujeito com o meio em que ele vive ou está. Sendo assim, a interação com o meio combinado com sua herança genética são os fatores importantes em sua evolução no processo de adquirir conhecimento. E o professor age como um elo neste meio e a interação colaborativa entre os alunos também deve ter espaço.

Não pode ser concebido como algo predeterminado nem nas estruturas internas do sujeito, porquanto estas resultam de uma construção efetiva e contínua, nem nas características preexistentes do objeto, uma vez que elas só são conhecidas graças à mediação necessária dessas estruturas, e que essas, ao enquadrá-las, enriquecem-nas (Piaget, 2007, p.1).

Para Piaget (1996) todo o sujeito é capaz de aprender através de estímulos vindos do meio em que vive. Logo, receber a oportunidade de desenvolver novas competências e habilidades favorecem sua aprendizagem.

Já Vygotsky (1989) diz que entre uma criança normal e uma com atraso mental há uma forma de atividade intelectual, verbal e motriz peculiar. Isto quer dizer que ambas têm a mesma base de desenvolvimento, entretanto nem sempre o atraso pode afetar, na mesma proporção, todas as funções e em todas as crianças.

Ainda refletindo sobre a cognição, não poderia deixar de mencionar a teoria sociocultural para compreender a importância da interação no processo de aprendizagem. Para Vygostky (1998), uma criança ao manter contato com um adulto

ou com crianças mais experientes é um fator importante para seu desenvolvimento psicológico. Para este teórico, o diálogo é ponto determinante para o desenvolvimento cognitivo. Ele entende, então, que as atividades feitas de maneira socializada e que são internalizadas dão prosseguimento ao desenvolvimento do sujeito.

A criança com SD tem dificuldades de aprendizagem, oriundas de sua síndrome, conforme já apresentado anteriormente nesse capítulo. Sua idade cronológica é diferente da funcional o que faz, por exemplo, com que um adulto com SD tenha comportamento e respostas similares às crianças ou adolescentes; esta questão foi discutida na análise de dados a partir de minhas observações em sala de aula e inclusive podem ser lidas e comprovadas nas transcrições das atividades de narrativas. Constatei isto quando realizei atividade com alunos adultos com a SD, que ao narrar uma história faziam construção semelhantes à de crianças sem deficiência intelectual.

O estudante com SD tem seu processo de aprendizagem acontecendo de maneira lenta; diferentemente dos alunos sem SD. Logo, o mínimo de conhecimento adquirido sob uma perspectiva pedagógica já é considerado um êxito. Os erros não devem ser vistos como desperdício e sim como parte do processo.

Cada pessoa com a SD demanda do profissional de educação que trabalha com ela uma proposta pedagógica que respeite as suas peculiaridades. E, acima de tudo, que consiga despertar o seu interesse. A aprendizagem se dá de forma gradual e com foco em coisas concretas, organizadas de maneira sistemática. O processo de abstração para a criança com Síndrome de Down é muito difícil, por isso trabalhar com a realidade é tão importante. Isto faz com que ela viva seu próprio contexto e seja capaz de assimilar e avançar na aprendizagem.

Considerando essas teorias e visões acerca do processo de aprendizagem, podemos compreender que o aluno com a SD é capaz, sim, de progredir. Contudo, é importante que o profissional que atuar com esse aluno esteja preparado e busque aprender sobre a subjetividade dele. Desde este capítulo e dos que vêm a seguir, podemos ter uma ideia mais clara de todo o processo de ensino aprendizagem nas pessoas com SD e a partir disto repensar nossa prática docente no que tange o ensino de língua para estes alunos.

Compreendendo a linguagem como um processo, discuto como ele se dá na pessoa com SD. As representações mentais são discutidas aqui para explicar como se “materializa” a aprendizagem dos alunos a partir da cognição.

Para Clibbens (1993), a linguagem é um sistema distinto ou o produto da aprendizagem geral ou processos cognitivos. Há fortes evidências de que a linguagem é modular e pode ser subdividida em submódulos (Clibbens, 1993). A linguagem não se desenvolve por apenas um caminho, ela está atrelada a mais de um fator, que são discutidos a seguir.

Embora estudos sobre a aquisição da língua de pessoas com SD mostrem que ela se dá de maneira diferente em cada sujeito, é possível que as mesmas emitam fonemas da língua materna. Mas por exemplo, poderiam pronunciar “pato” (prato), “cassa” (casa), por conta, de suas especificidades no sistema fonoaudiológico, o que nos remete a mais um desafio de trabalhar o ensino de língua considerando suas características singulares.

Como dito anteriormente, o sistema nervoso da pessoa com SD apresenta algumas anomalias. Lúria e Tskvetkova (1964) afirmam que há uma lesão difusa peculiar no desenvolvimento da cognição da pessoa com SD, e isso implica dificuldade em habilidades de análise, capacidade de sintetização e comprometimento da fala. Nestas disfunções neurológicas há variações na intensidade.

Mustacchi e Salmona (2005) explicam que pelo fato de haver uma redução nos dendritos nas pessoas com a SD, há um déficit na comunicação dos neurônios, o que prejudica o sistema nervoso e acarreta problemas inclusive cognitivos.

A comunicação entre os neurônios (células nervosas) ocorre via aproximação entre um dendrito e o outro, podemos usar como exemplo o tronco de uma árvore, cujos ramos se prolongam para atingirem distâncias progressivas. [...] O tamanho de uma área da sombra, da área em contato entre uma árvore e outra, é refletido principalmente entre os ramos. Isto é, não importa a distância entre uma árvore e outra se a comunicação entre essas duas árvores puder ser realizada pelo prolongamento e aproximação e multiplicação dos seus ramos. Isso facilita entender que o mais importante não é o número de neurônios, mas sim, o quanto esses neurônios podem se ramificar através de seus dendritos. Como já citamos anteriormente, nas pessoas com Síndrome de Down há uma redução dos dendritos, porém, esses podem ser estimulados a um melhor “alongamento” (Mustacchi; Salmona, 2005).

Essa limitação desencadeia a maneira do sujeito pensar, agir e como a representação do mundo é feita em seu cérebro.

Uma característica marcante na pessoa com SD, decorrente destas características neuronais, explicitada por Moeller (2006) é o processamento lento das informações “quase todas as suas reações demoram mais que o normal, o que deve ser levado em conta quando trabalhamos ou vivemos com elas” (p.29).

Complementando esta ideia, os estudiosos Flórez e Troncoso (1997) explicam que o cerebelo sofre alterações constantes e significativas nas pessoas com SD. Por ser menor nestas pessoas, o cerebelo se mantém hipoplástico por toda a vida, acarretando perda de iniciativa e espontaneidade. Por este motivo, as pessoas com SD conseguem com mais facilidade exercer atividades rotineiras, ainda que longas... A dificuldade está em se adaptar ao novo, e inclusive este “novo” é alvo de resistência.

As pessoas com a SD têm potencial cognitivo a ser desenvolvido, mas necessitam de estímulos. E quanto mais cedo isso acontecer em suas vidas, maiores serão as chances de aprendizagem.

As pessoas com SD, conforme observei durante o período em que estive na escola, utilizam recursos visuais em seu dia a dia; alunos não letrados principalmente. As imagens simplificam a mensagem, logo, ainda que um aluno não saiba ler ele, é capaz de captar a mensagem não-verbal. Deste ponto de vista, reforço que o professor ao ensinar um aluno com Síndrome de Down pode e deve valer-se do uso de imagens (placas, símbolos, fotos etc.). É como se a imagem fosse capaz de concretizar um ato. Para os com SD é necessário algo palpável e que eles consigam assimilar à realidade.

Em uma das aulas em que assisti na escola de Educação Especial, a professora explicava aos alunos o que era *sonho*. Eles não sabiam atribuir diferentes significados para este vocábulo. A única definição de sonho para eles se referia ao processo que acontece quando dormimos e não a algo que se deseja muito alcançar, por exemplo. Para eles foi muito mais fácil assimilar sonho a algo que acontece com eles; parece tangível, eles sonham todas as noites. Devemos considerar, então, que os sonhos são construídos por imagens; representações mentais.

A pessoa que interage com a imagem carrega seu passado para o momento da leitura da imagem. Quando a imagem é figurativa, reconhece figuras significativas, relembra situações semelhantes, identifica-se com as expressões retratadas (Reilly, 2006, p. 29).

Há um poder que exala do uso de imagens; o que elas são capazes de representar e os efeitos que elas produzem na subjetividade do aluno. A imagem é utilizada pelo ser humano desde a pré-história como forma de comunicação. Quando falo de imagens, me refiro tanto ao imaginário fantasioso quanto ao real palpável. E de acordo com Santaella e Noth(1997), o meio visual é composto por representações que estão divididas em dois domínios, sendo eles o que literalmente podemos ver e o que conseguimos idealizar e mentalmente.

O mundo das imagens se divide em dois domínios. O primeiro é o domínio das imagens como representações visuais: desenhos, pinturas, gravuras, fotografias e as imagens cinematográficas, televisivas, holo e infográficas pertencem a esse domínio. Imagens, nesse sentido, são objetos materiais, signos que representam nosso meio ambiente visual. O segundo é o domínio imaterial das imagens na nossa mente. Nesse domínio, imagens aparecem como visões, fantasias, imaginações, esquemas, modelos ou, em geral, como representações mentais (Santaella; Noth, 1997, p.15).

Logo, podemos inferir que é preciso pensar dentro e fora da sala de aula. As imagens se inserem em nosso universo imagético e nos ajudam a pensar. Defendo, mais uma vez, o uso da imagem nas aulas de língua adicional na construção do sentido. O poder imagético é capaz de permear as mais diversas áreas do conhecimento e de ativar nosso conhecimento de mundo. Para Santaella e Noth (1997) a imagem é capaz transcender por diversos campos, isto é, ela está presente em várias disciplinas.

As investigações das imagens se distribuem por várias disciplinas de pesquisa, tais como a história da arte, as teorias antropológicas, sociológicas, psicológicas da arte, a crítica de arte, os estudos das mídias, a semiótica visual, as teorias da cognição. O estudo da imagem é, assim, um empreendimento interdisciplinar (Santaella; Noth, 1997, p. 13)

Naturalmente nas aulas de línguas adicionais, os professores utilizam imagens, a questão no ensino para pessoas com SD é que o uso delas deve ser sempre prioritário e claro adaptar à realidade do sujeito.

Quando realizei uma atividade de narrativas (em português brasileiro) com os alunos, notei que eles tinham dificuldade em criar uma história. Mas eram capazes de reconhecer todos os elementos presentes na cena. Como eu havia dito

anteriormente, os alunos com SD têm dificuldade em criar, em tomar iniciativa. Muitas vezes precisam ser conduzidos. Nesta mesma atividade, resolvi interagir com eles na construção da narrativa e de maneira incrível eles iam respondendo às minhas perguntas referentes à história e assim formávamos juntos a narrativa final. Alunos com SD precisam ser estimulados. O estímulo e o uso de imagens foram o encaixe chave.

1.4 Aquisição de língua do aluno com a Síndrome de Down

A pessoa com a SD tem dificuldades de linguagem, ou seja, há alterações em seus processos de desenvolvimento da expressão e do recebimento da linguagem verbal e escrita, conforme é falado no que tange a cognição. Com isto, é necessário que o profissional responsável por atender o público com SD, busque métodos para estimular a linguagem desde as formas mais simples.

Nelson (1977) fala sobre a reformulação conversacional como método para ajudar as crianças a desenvolverem sua fala. Este método consiste em reformular o enunciado. O sujeito em questão que estiver em um diálogo com a criança, reformula o enunciado; acrescentando informações gramaticais adicionais, gerando assim um *input* linguístico. Por exemplo, se a criança diz “o gatinho dorme”, o parceiro no ato de comunicação diz “o gatinho está dormindo”. Para este autor, também é possível e importante que se comente as ideias e expresse interesse nas narrativas produzidas pelas crianças, isso serve como estímulo.

Grela (2003) pesquisou sobre os aspectos específicos da linguagem e procurou saber se as pessoas com SD são capazes de adquirir estruturas argumentativas. Seus estudos demonstram que essa estrutura adquirida por um adulto com SD corresponde a de pessoas mais jovens. Essa singularidade da SD acarreta em uma variedade de desempenhos linguísticos, sendo eles atrasos na capacidade de receber informações e de se expressar.

Usamos nossas habilidades comunicativas para estabelecer diálogos, participar de interações, e isso acontece quando ainda somos um bebê. Uma criança mesmo sem ainda dominar a língua já é capaz de se comunicar através do choro, do olhar, dos gestos e do balbúcio. E com poucos meses de vida já consegue

distinguir sons. A aprendizagem de língua resulta das interações e de capacidades biológicas.

A aprendizagem de uma pessoa com SD é diferente, pois como explicitado anteriormente, seu sistema cognitivo difere das pessoas que não possuem esta deficiência. Logo, se a pessoa com SD tem o processo mental mais lento, certamente terá mais dificuldade em receber e reconhecer sons, em interagir. O mesmo acontece com a fala. Logo, pensar a aquisição de língua é considerar os aspectos motores, linguísticos e neurológicos.

De acordo com Feitosa (1998), nas pessoas com SD há lentidão e dificuldade no processo de desenvolvimento fonológico. Este autor também considera que os erros cometidos por crianças com SD são aparecidos com os cometidos por crianças sem a SD, consideradas neurotípicas, em questões de redução e assimilações. Porto e Pereira (2000) observaram que as crianças com SD apresentam substituições seguindo a cronologia de aquisição fonológica normal, porém com atraso. Isto, de fato, caracteriza o desvio fonológico. É importante entender que todos os falantes passam pela aquisição fonológica, a diferença está no tempo pelo qual o indivíduo leva para percorrer o caminho. Lembrando que, como foi escrito anteriormente neste capítulo, no tópico referente à síndrome de Down e no referente à cognição, pelo fato de estes indivíduos terem condições neurológicas específicas, o atraso na aquisição de língua é previsível.

O atraso varia de acordo com a quantidade de interações na vida da pessoa com SD. Quanto mais as crianças forem expostas e receberem estímulos (interações sociais) no dia a dia, mais chances terão de aprimorar sua linguagem. Internalizar um signo garante o funcionamento da linguagem e as relações interpessoais para a criança. Para Vygotsky (2001) a criança “descobre” a função da linguagem, ou seja, ela descobre a combinação dos sons e associa-os a objetos, acarretando no desenvolvimento infantil.

Nas crianças com SD é possível perceber o denominado “estilo telegráfico”, ele consiste em uma ocorrência na produção do funcionamento da língua, tanto nas crianças quanto nos adultos. Este termo foi definido pelo linguista Jakobson e é utilizado para denominar uma comunicação caracterizada pela ausência e/ou eliminação de conjunções, preposições, artigos. Entretanto essas partículas não são

indispensáveis ao nosso entendimento. A fala telegráfica tem origem na afasia⁹, que é uma condição neurológica da pessoa com SD, oriunda de lesões no cérebro. Para este linguista, as perturbações afásicas possuem descrição e classificações feitas a partir da descoberta de quais aspectos da linguagem foram prejudicados. Nesta dissertação, interessa-me mais especificamente focar no agramatismo, que é o tipo de afasia mais estudado no campo neurolinguístico e neuropsicológico. O agramatismo, segundo Jakobson (2003) envolve certa dificuldade de combinação entre elementos linguísticos ao estruturar um enunciado. Esta fala se estende desde a fase infantil até a fase adulta.

Considerando a fala telegráfica, podemos entender que o funcionamento gramatical sofre um impacto nessa afasia. Estudos a respeito deste conceito ressaltam que há perdas na linguagem verbal, em geral nas preposições, artigos, conjunções, assim como na morfologia flexional e derivacional. Já os adjetivos, substantivos, advérbios e verbos no infinitivo mantêm-se preservadas. Os **ANEXOS B, C, D, E e F** contêm a transcrição dos áudios da atividade de narrativa realizada com pessoas com SD, e é possível notar essas características de ausências na fala. Isto será discutido na análise das informações e nas observações. Um exemplo disto é a frase dita pela aluna B: “Cavalo deu coice na vaca.”, note a omissão do artigo “o”. Esta fala está no **ANEXO C**.

Há a necessidade de um tempo maior para que as crianças com a SD aprendam e evoluam através da interação. É preciso que se entendam as reais necessidades da pessoa com SD, pois estes necessitam de um estímulo muito maior, e de riqueza de materiais e conteúdo para que consigam se apropriar de tudo o que vai sendo reduzido ao longo do tempo. Para Fossile (2010) a aprendizagem não pode ser entendida como resultado do desenvolvimento do sujeito, mas como o desenvolvimento em si, sendo assim, pensando no contexto de sala de aula, o professor deve propor atividades que envolvam discussão, reflexão e tomada de decisões, onde os alunos são responsáveis pelas justificativas, defesas e ideias.

⁹ A Afasia é a perda da capacidade para utilizar a linguagem escrita e falada, devido a uma lesão na área do cérebro que a controla.

2 TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao observar aulas na escola de educação especial, atentei-me para os contextos dos alunos com SD, como se desenvolviam nas atividades e como eu poderia ser facilitadora no processo de aprendizagem daquele aluno lecionando Língua Inglesa futuramente. Previamente li textos sobre deficiência intelectual, sobre a SD e fiz entrevista com uma psicóloga da área especializada. E por esta razão cheguei ao estudo das TAs. Neste capítulo, falei sobre seu uso em sala de aula.

Ao longo das observações, reparei que alunos com maior convívio social fora da escola desenvolviam melhor atividades de narrativas. Apesar de algumas dificuldades na fala, eram capazes de narrar histórias ou acontecimentos, claro, ao seu modo. Quando falo de convívio social fora da escola, me refiro a trabalho, passeios, prática de esportes. Concluí que quanto mais eles tinham a oportunidade de dialogar com o outro, maior era desenvoltura na fala. A partir disto, defini a importância do dialogismo nas atividades. Grande parte dos alunos também era capaz de reconhecer símbolos e imagens, ainda que não fossem letrados (alguns estavam em processo de alfabetização). Surgiu, destas situações observadas, minha posição favorável ao uso de diferentes gêneros textuais. Logo, refleti o uso das TAs para que essas atividades pudessem ser realizadas.

Pensando todo o processo de ensino-aprendizagem, não podemos, de forma alguma, comparar resultados entre alunos sem deficiência intelectual e alunos com deficiência intelectual ainda que estejam na mesma classe.

As TAs auxiliam e ampliam habilidades que por alguma razão estejam em déficit, possibilitando que o usuário alcance a função desejada, que antes era impedida por alguma limitação. Elas têm como objetivo permitir que a pessoa com deficiência tenha maior autonomia e inclusão.

Fazer o uso de uma TA auxilia a vida diária tornando-a prática. Por exemplo, uma pessoa que deseja se alimentar ou cozinhar e tenha qualquer limitação pode utilizar talheres modificados, suporte de utensílio doméstico, entre outros. Não necessariamente a TA será eletrônica, basta que ela facilite a autonomia da pessoa com deficiência. Devemos nos atentar para não confundir o que é e o que não é TA. Ela é um recurso do usuário, e não um recurso utilizado pelo profissional. Isto é, o que o aluno utilizar para ter sua aprendizagem facilitada e não o recurso utilizado

pelo professor. Temos como exemplo de TAs ainda: lentes de contato, aparelho de audição, óculos. Reparem que essas tecnologias são utilizadas pela pessoa com alguma limitação.

2.1 O uso de tecnologias assistivas para o ensino de língua

Considerando o ensino de língua no Brasil, este capítulo aborda desde as práticas docentes ao processo de ensino-aprendizagem permeando pelo campo da inclusão e importância do uso da tecnologia assistiva.

Outro ponto importantíssimo é o material a ser usado. Por que os livros das escolas regulares não têm uma versão em linguagem mais simplificada? Ao mesmo tempo em que o discurso do governo nos documentos oficiais defende a igualdade, ele também não fornece meios para que o professor da rede regular possa trabalhar de maneira excepcional com os alunos com deficiência intelectual. Paradoxal.

Para tanto temos as tecnologias assistivas que são, segundo o Comitê de Ajudas Técnicas¹⁰ (CAT):

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (CAT, 2009).

As tecnologias assistivas ajudam a promover a autonomia e a independência das pessoas com deficiência, assegurando a inclusão e valorização destas pessoas. Cabe ao professor fazer o uso delas de acordo com a necessidade. Exemplos disso seriam: ampliar provas, promover atividades feitas em materiais como papelão, usar teclados ampliados etc. Quando a aula é planejada com antecedência, o professor tem tempo disponível para pensar qual a melhor tecnologia poderia se adaptar à metodologia de determinada aula.

¹⁰ Brasil. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva.

As TAs auxiliam no desenvolvimento linguístico-cognitivo, e considerando as teorias de aprendizagem abordadas no capítulo 1, entendemos que a linguagem é primordial para constituição da subjetividade e para a internalização de outras funções referentes ao cognitivo.

As tecnologias, atualmente, têm um grande impacto na sociedade. É nesse contexto que devemos pensar as TAs como possibilitadoras de ilimitadas maneiras de mediações e recursos.

Softwares têm sido desenvolvidos especialmente para a mediação da aprendizagem como tecnologia assistiva. Muitas dessas TAs digitais propõem comunicação através de símbolos, imagens, voz, textos, entre outros. O objetivo dessas TAs é auxiliar tanto na oralidade quanto como suporte mediático, isto é, como mediação, visando uma estratégia sociocomunicativa. Alguns exemplos dessas TAs digitais são o *Hand Talk* e o *Argot*. O *Hand Talk* é um aplicativo que faz tradução em LIBRAS. O *Argot* é um software utilizado para o ensino de língua inglesa para pessoas com síndrome de Down.

Falarei, em especial, sobre o *Argot*, pois este software foi criado para pessoas com a SD que são o foco dessa pesquisa. No artigo escrito pelos criadores do software, há a descrição de como ele funciona:

Nas interfaces do sistema têm-se todas as figuras e palavras em tamanho maior, com o objetivo de facilitar a leitura, a identificação dos elementos da interface e consequentemente a interação do usuário com o sistema. Nas atividades, o plano de fundo é uma imagem de uma paisagem, representada por um campo em tons de verde e o céu azul. A distribuição dos elementos na interface necessita de equilíbrio. Elementos colocados em determinadas posições, sem o equilíbrio necessário podem prejudicar a concentração do aluno (Franciscato; Canal, 2007, p. 32).

Nesta citação pudemos ler a descrição visual da interface do software, e a seguir a justificativa para tal escolha.

Cores repousantes e agradáveis, tamanho das letras e figuras grandes, legibilidade, retorno imediato, distinção de localização, ações mínimas, pouca densidade informacional, são características que devem estar presentes em uma interface para pessoas com Síndrome de Down, para que o percurso para a aprendizagem não seja afetado (Franciscato; Canal, 2007, p. 32).

Como dito no capítulo 1, em 1.1, as pessoas com SD têm dificuldades na visão, por essa razão na construção do software foi necessário pensar em uma interface que agisse como uma TA. A imagem ampliada, as cores confortáveis, as letras grandes facilitam para que os alunos possam enxergar melhor. Com isso, devemos refletir que, um professor que tenha um aluno necessitando de auxílio por conta de alguma deficiência deve propor uma atividade que possa ser ajustada à necessidade do aluno. É importante ter em mente sempre que as TAs não se resumem a elementos digitais, mas sim a ferramentas de auxílio.

2.2 Tecnologias assistivas no desenvolvimento linguístico

Quando falamos de inclusão, em contexto educacional, somos remetidos, ou pelo menos deveríamos ser à ideia de gerar atividades efetivas que favoreçam o processo de ensino aprendizagem dos alunos. É preciso que possamos pensar em ações que atendam as demandas daqueles que necessitam de uma atenção especial, a fim de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento. Assim, a acessibilidade nas escolas torna-se fundamental, não só matriculando alunos por obrigação jurídica, mas proporcionando uma educação de qualidade.

De fato, a construção de possibilidades para que os alunos com deficiência permaneçam na escola aprendendo faz-se mais do que necessária.

As TAs são potentes ferramentas inclusivas, e podem funcionar como metodologias para ensinar e aprender no ambiente educacional e em ambientes não formais. As crianças, por exemplo, aprendem através do lúdico, com isso podemos pressupor que a possibilidade de utilizar TAs com desenhos e jogos podem ser eficazes na aprendizagem da língua oral e escrita. Os adultos também não devem ser descartados quanto ao aprendizado com atividades lúdicas. Deste modo, podemos utilizar o computador, e através da criação e/ou adaptação de atividades que favoreçam o processo de ensino aprendizagem das pessoas com SD.

O uso do computador é extremamente favorável, uma vez que com ele além das atividades visuais, também podemos trabalhar as questões motoras, que como já mencionado no capítulo 1, no subitem 1.1, são bem precárias. Na interação com o

ambiente virtual, podemos além das habilidades motoras, desenvolver também as afetivas e cognitivas.

A adaptação de atividades para o uso das TAs precisa ser refletida e este é um ponto muito importante nesta pesquisa. O cenário nas escolas não tem sido favorável aos alunos com deficiência intelectual. Alguns profissionais alegam que seus alunos estão incluídos, mas a realidade é bem diferente. Nessa situação, nos deparamos com os seguintes problemas: ausência de recursos nas escolas e déficit na formação do professor. Esse levantamento de situação a ser refletida não tem a intenção de fazer qualquer tipo de julgamento, mas de pensarmos juntos em como fazer a inclusão acontecer. Se temos lacunas metodológicas e formativas, como seria repensar um cenário mais favorável?

Temos um paradoxo! Por um lado, temos escolas com computadores equipados com ferramentas que podem propiciar tantas atividades com linguagens e, por outro, os alunos que não são atendidos, pois os professores não têm formação para isso. Outros recursos podem ser utilizados ao invés do computador, mas a questão da formação do professor ainda necessita de um plano de ação.

Traçar novos caminhos no ensino-aprendizagem para construir atalhos metodológicos inclusivos é um dever do professor e um direito do aluno.

Os meios de comunicação atualmente são facilitadores da comunicação. Muitos jovens fazem o uso de celular e seus aplicativos. Refiro-me aqui a aplicativos que também podem ser utilizados no computador. Na escola de educação especial em que estive para fazer observações, a maioria dos alunos possuía celular e/ou acesso à internet em casa. Eles usavam a web para acessar *Facebook*, assistir vídeos no *Youtube*, jogar, ver programas de TV e outras coisas. O interesse desses sujeitos pelo acesso à internet e o uso de tecnologias pode é muito positivo e pode contribuir muito para o ensino. Utilizar o computador como TA para ensinar língua pode ser muito benéfico. Ampliar imagens, por exemplo, fica a um clique de distância, assim como teclados com letras maiores.

Retornando à questão do acesso às redes sociais, é possível trabalhar diferentes gêneros textuais, inclusive com aqueles alunos que ainda não são alfabetizados. Nessa escola em que estive, alguns alunos não sabiam ler, mas reconheciam o layout do aplicativo de Facebook e sabiam utilizar todas as suas funcionalidades. Alguns alunos até faziam postagens, mesmo que com frases desconexas. Essa necessidade de utilizar as redes sociais também pode ser positiva

em relação à inclusão desses sujeitos que muitas vezes são excluídos da sociedade. E, além disso, também poderíamos trabalhar a leitura de palavras simples, imagens com símbolos, etc.

O ensino de língua através das TAs é possível, basta que o professor busque estudar o seu aluno e qual o melhor método de ensino para ele. O docente precisa inserir o aluno e ele mesmo se inserir nesse contexto inclusivo. Há infinitas tecnologias para serem utilizadas, buscar nelas maneiras de facilitar a aprendizagem do aluno com SD é fundamental no desenvolvimento e formação do sujeito.

3 QUESTÕES DE LINGUAGEM

Neste capítulo, abordei a linguagem sob uma perspectiva dialógica. A relevância dessas teorias, aqui apresentadas, é pensar o ensino de língua e a melhor forma de aprendizagem de acordo com a realidade do aluno. Entendo que língua é um produto social, e como foi lido nos capítulos anteriores, nós a desenvolvemos através da interação, do estímulo.

Aprender pressupõe adquirir conhecimento, todavia, como nesta pesquisa o foco no ensino é para alunos com deficiência intelectual, a SD, devemos ampliar nossos parâmetros e pensar o que é aprendizagem através do dialogismo para estes alunos. No capítulo 1, apresento teorias que reforçam que pessoas com SD necessitam receber input em uma quantidade maior do que uma pessoa sem SD, uma vez que têm o processo cognitivo mais lento. O dialogismo propõe não só o reforço no estímulo, mas também propõe a interação.

3.1 Perspectiva dialógica da linguagem

No presente estudo, após observar o contexto dos alunos da escola de educação especial, somando-se às leituras acerca das teorias de aprendizagem, optei por realizar uma atividade que priorizasse a interação. Esta atividade está descrita no capítulo 4, onde falo sobre a metodologia. Para tal, fiz a leitura dos pressupostos de Mikhail Bakhtin como fonte principal. Este teórico engloba a constituição dialógica, hipertextual e intertextual, a partir de gêneros textuais e elementos multi(inter)semióticos. É imprescindível reconhecer que, de fato, a comunicação é muito importante nos estudos da linguagem.

Quando pensamos a relação dele entre aluno x professor x conteúdo o ideal é que tenhamos uma relação dialógica (Bakhtin, 2010 [1929]), linguagem como práticas sociais (Bronckart, 1999, 2006), ensino contextualizado, baseado nas particularidades do grupo, dos objetivos e em uma proposta colaborativa.

Associando essas discussões, percebemos que a ausência de formação que faça o docente refletir suas práticas de ensino específicas impacta negativamente na

aprendizagem do aluno. A pouca reflexão que, normalmente, resulta em falhas e erros, favorece os modelos tradicionais de ensino em contrapartida ao construtivismo.

Para haver um processo em que seja propícia a construção coletiva do conhecimento, o professor o aluno e a comunidade escolar devem ter como base o diálogo e o compartilhamento de experiências. É primordial para o professor saber diferenciar o que está presente em seu trabalho diário e na práxis educativa; compreender ideias diversas sobre o processo educacional promovendo o desenvolvimento crítico e reflexivo da comunidade. A mudança precisa ocorrer além de sala de aula, também na formação que o professor recebe.

Se considerarmos a linguagem materializada nos gêneros textuais, podemos dizer que a mudança nesses gêneros modifica também a relação que se estabelece entre os gêneros textuais e os aprendizes – modifica também o aprendizado em si. Apenas quando consideramos uma real mudança na forma como esses gêneros textuais são utilizados – no caso dessa pesquisa, a atividade de narrativas com imagens – é que podemos ter uma mudança no aprendizado que considere as mudanças entre as duas modalidades. Defendo, portanto, que há a necessidade de modificar os gêneros textuais no ensino de língua para que o ensino possa ser adaptado à sua realidade e às suas necessidades.

Há efetivas mudanças didático-pedagógicas que devem ser levadas em consideração, como, por exemplo, a própria relação que se estabelece entre os alunos e o material didático. Na realidade presencial, “para uma grande maioria de alunos e professores, o material é o meio do qual se estabelecem as interlocuções professor/aluno e o conteúdo disciplinar” (Dias, 2009). Nessa pesquisa, considero como material também as tecnologias assistivas.

Na clássica definição bakhtiniana, os gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados” (2011, p. 262), responsáveis pela nossa comunicação, verbal ou não verbal. São eles que fundam a possibilidade de comunicação entre os indivíduos. Em Bronckart (1999, 2006) e em Schneuwly e Dolz (1999) a noção de gênero é mais ampliada, correspondendo a todas as nossas interações sociais e sendo os responsáveis pela nossa comunicação. São ainda os mediadores das diferentes práticas sociais que temos na vida. Para ele, a linguagem é, de fato, a mediadora das práticas sociais em geral (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6) e se “materializa” nos gêneros discursivos.

Além disso, o autor defende que o ensino deve ter uma abordagem baseada nos gêneros, vendo nesses o recurso pedagógico por excelência. O aprendizado é visto como uma prática social e, como vimos, a linguagem media as práticas sociais. Assim, o aprendizado se dá pela linguagem, que se expressa nos gêneros textuais. Em última instância, portanto, a linguagem e os gêneros textuais são os elementos fundamentais para o aprendizado. Portanto, *“partimos da hipótese de que é através dos gêneros que as práticas de linguagem encarnam-se nas atividades dos aprendizes”* (Schneuwly; Dolz, 1999, p. 6). Por sua vez, o aprendizado está no limiar entre o espaço das práticas sociais e as atividades que a própria linguagem possibilita.

Há também momentos em que, como defende Schneuwly (1999), *gênero não* é mais instrumento de comunicação somente, mas, ao mesmo tempo, objeto de ensino/aprendizagem. É uma forma específica de manifestação da linguagem em um gênero que, ao mesmo tempo, cumpre seu papel de comunicação e se apresenta com uma finalidade própria de aprendizagem. A interação verbal se afirma enquanto ato de linguagem onde os sujeitos cruzam seus conhecimentos de mundo. Destaca-se os diálogos decorrentes da interação verbal entre quem ensina e quem aprende.

Ao delinear uma perspectiva enunciativa-dialógica-discursiva, projetamos um conjunto de práticas de linguagem e de cultura gerando comunicação, identificação, no momento em que tomamos uma posição e produzimos sentidos. É importante que haja crítica e reflexão no processo de aprendizagem, abrangendo procedimentos pedagógicos onde o aprendiz aflora uma visão metalinguística.

Bakhtin (2016) afirma que as relações dialógicas são naturais. Ele reflete também a questão do dialogismo interior e da capacidade do enunciado de se reinventar, de ser algo novo:

É original a natureza das relações dialógicas. A questão do dialogismo interior. O limiar das fronteiras entre enunciados. A palavra bivocal. A compreensão como diálogo. Aqui chegamos ao extremo da Filosofia da linguagem e do pensamento das ciências humanas em geral, às terras virgens. Nova colocação do problema da autoria (do indivíduo criador). O dado e o criado no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular e que, ademais, tem relação com valor. (...) Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado. (...) O dado inteiro se transforma em criado.” (p.95)

Entendemos, então, que a palavra não é entregue apenas ao falante, e que não pertence só ele. Esta fala de Bakhtin representa perfeitamente a importância do dialogismo.

Se considerarmos a linguagem na perspectiva de Bronckart (1999, 2006), Schneuwly e Dolz (1999) e entendermos que ela se materializa nos gêneros textuais, podemos dizer que a mudança nesses gêneros modifica também a relação que se estabelece entre os gêneros textuais e os aprendizes – modifica também o aprendizado em si.

3.2 Abordagem comunicativa e abordagem pedagógica de ensino

Neste tópico escrevi sobre a abordagem comunicativa que é muito eficaz no ensino de língua, e também sobre abordagem pedagógica de ensino onde destaco a abordagem cognitivista e a abordagem sociocultural.

O objetivo neste tópico é que o leitor, que seja professor de língua, possa refletir o ensino de língua materna e estrangeira. Esta compreensão faz-se importante nessa pesquisa, inclusive, para os desdobramentos futuros.

David Wikins (1994) foi um teórico que contribuiu para a construção do desenvolvimento da abordagem comunicativa. Para ele, os estudantes precisam desenvolver sua competência comunicativa e isso acontece através da atenção às questões de adequação sociolinguística e de produção de significados. Ou seja, não adianta o aluno estudar gramática e vocabulário, sem estudar o contexto.

Na abordagem comunicativa, assim como sugerem as teorias de aprendizagem que foram discutidas nesse estudo, a interação é vista como meio e como objetivo final do processo de ensino-aprendizagem. Veja algumas das características desta abordagem: foco na aprendizagem através da interação no idioma que deseja aprender, o uso de material autêntico, conhecimento e experiências prévias do aluno como elementos que propiciam a aprendizagem.

A abordagem comunicativa foca no sentido, significado e interação e entre os sujeitos quando estão aprendendo uma língua nova. O ensino comunicativo visa permitir que os sujeitos possam usar a língua-alvo em ações autênticas ao interagir com falantes dessa língua.

O professor deve adotar uma metodologia que permita aos alunos se sentirem motivados a utilizar a língua que estão aprendendo. No ensino tradicional o aluno faz exercícios repetitivos, o que acaba por gerar a desmotivação e desinteresse. Portanto, o professor é parte fundamental e não mero transmissor de conteúdo. Para Breen e Candlin (1980 *apud* Richards; Rodgers, 2001, p. 167) professor é um facilitador da comunicação:

O professor tem dois papéis principais: o primeiro é de facilitar a comunicação entre os participantes e o texto. O segundo papel é de agir como um participante independente dentro do grupo de ensino-aprendizagem. O papel posterior está bem relacionado com o primeiro papel e surge dele. Esses papéis implicam uma série de outros papéis secundários para o professor; primeiro, como um organizador de recursos, sendo ele mesmo um recurso; segundo, como um guia dos procedimentos e atividades dentro da sala de aula; um terceiro papel para o professor é como pesquisador e aprendiz, com muito a contribuir em termos da apropriação dos conhecimentos e habilidades, baseando-se na experiência real e observada da natureza da língua e capacidades organizacionais.

A abordagem comunicativa afastou qualquer situação que desconsiderasse o aprendiz e o contexto, substituindo-as por práticas as quais o professor tenha maior autonomia ou agenciamento através imersão do aprendiz no idioma a ser aprendido. Essa abordagem torna a interlíngua e a dicotomia aquisição/aprendizagem áreas importantes a serem estudadas no ensino de língua. Atualmente, podemos considerar que a gramática é nocional-funcional, já que prioriza o aspecto funcional da língua. Isto é, a gramática deve ser contextualizada, pois isso favorece a comunicação do aprendiz; realizar exercícios artificiais e sem fundamentos contextuais está fora de questão. Quanto mais o aluno puder interagir imergir na língua, maiores as chances de aprendizagem.

Quanto à abordagem pedagógica de ensino, discuto a abordagem cognitivista e a abordagem sociocultural. A escolha das mesmas se deu por seus aspectos em relação à interação do sujeito com o meio que é parte fundamental dessa pesquisa assim como a parte cognitiva, uma vez que o grupo participante do estudo de caso foram alunos com SD.

A abordagem cognitivista se refere à aprendizagem como sendo não apenas um produto do ambiente. Nela considera-se de que maneira o sujeito lida com estímulos, como ele organiza informações, como resolve problemas, como se sente, como emprega símbolos verbais e até mesmo como adquire certos conceitos. A

ênfase é na capacidade do sujeito de integrar e processar informações, não excluindo a preocupação com relações sociais também.

Esta abordagem é interacionista, logo temos Jean Piaget como representante para discussão nesta seção. Para que a inteligência seja desenvolvida, devemos priorizar atividades considerando o sujeito em determinada situação social.

Para Piaget (1996) um dos tipos de aprendizagem consiste na aquisição a partir do desenvolvimento, logo aprender tem a ver com a assimilação de objetos a esquemas mentais. A forma como o aluno vai aprender dependerá da forma de relacionamento dele com o meio, pois o ensino na teoria piagetiana é baseado no ensaio e no erro, assim como na solução de problemas por parte do sujeito, este que, por sua vez, será capaz de compreender seu conhecimento.

O ensino no cognitivismo deve ser visto como processo e não como produto de aprendizagem. Exercitar a inteligência é primordial na aprendizagem, assim como aquisições no decorrer do desenvolvimento.

O aluno, no cognitivismo, deve ter um papel ativo no sentido de poder analisar, levantar hipóteses, experimentar etc. Quanto ao professor, cabe a esse orientar os alunos e não lhes dar as respostas; propor desafios que estimulem o pensamento dos aprendizes em variadas situações.

Quanto à abordagem sociocultural, no Brasil, o autor mais difundido é Paulo Freire. Sua obra engloba o neomarxismo, o humanismo e o existencialismo, formando assim uma síntese. Para Freire (1996) a educação vai além da escola, pois ela também abrange processos informais de educação. O ambiente educacional, a escola, deve ser um local para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor.

Para Freire (1996) a educação deve promover o pensamento crítico. O diálogo aqui tem papel fundamental, isso quer dizer que tanto professor quanto aluno são sujeitos que devem caminhar lado a lado na aprendizagem. Esta educação deve se sobrepôr ao autoritarismo.

É de responsabilidade do professor se engajar de maneira a desmistificar a cultura, valorizar a linguagem e permitir que os alunos aprendam dentro de seu contexto tornando-se também produtores de cultura. Os textos e atividades que forem utilizadas deverão acompanhar a realidade do determinado grupo social.

Para Masetto (1997) na abordagem sociocultural, aprender é um processo que compreende vários aspectos, tais como: experiências, conhecimento e

informações que são agentes transformadores na aprendizagem do aluno. Aprender também é desenvolver habilidades. Para que a aprendizagem seja positiva, ela precisa ser significativa para o aluno, e isto só acontece se o professor caminhar lado a lado com ele, de maneira a envolvê-lo em todo o processo. Nós, professores, também aprendemos com nossos alunos, e é nosso papel permitir que eles sejam protagonistas de seu aprendizado no seu processo de formação. Como já disse Freire (1996): ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção.

4 METODOLOGIA

Neste capítulo, faço uma apresentação acerca dos procedimentos metodológicos que adotei para elaborar esse trabalho e chegar ao meu objetivo da pesquisa que é ensinar língua, utilizando tecnologias assistivas, para o aluno com a síndrome de Down. Esta pesquisa, desde o seu início, não poderia ser definida por um conjunto de regras. Isto é, não é prescritiva. Os objetivos não foram estabelecidos previamente, entretanto, sempre houve uma direção e as metas foram traçadas ao longo do meu percurso em sala de aula. A cada observação, pude escolher para onde direcionar minha pesquisa a partir de tudo o que estava sendo observado. Portanto, poderá ser considerada cartográfica.

Vivenciar a realidade do aluno com a SD (que eu considerei inicialmente como meu único percurso), em uma escola de educação especial, direcionou-me para questões mais amplas do que eu havia sequer imaginado. E deste ponto estabeleci o que eu desejava de fato saber e que pudesse contribuir para que outros professores ao lerem esta pesquisa encontrassem um apoio para suas práticas docentes caso viessem a ter um aluno com a SD. Entendi no percurso que antes de pensar o ensino de língua adicional, precisava compreender como era o aprendizado em língua materna. Estar na escola, de fato, contribuiu para que eu seguisse em direção ao aspecto cognitivo; e tivesse um olhar para a forma como os alunos com SD veem e compreendem o mundo. E, a partir deste posicionamento, pude definir os demais participantes que, por sua vez, fazem parte do círculo de convivência de uma pessoa com a SD. Primeiramente, apresento os grupos de participantes e as motivações que me levaram a tal escolha. Em seguida, os procedimentos que adotei. Por fim, os métodos de pesquisa que nortearam minha análise.

4.1 Participantes

O grupo escolhido inicialmente, nessa pesquisa, era composto por cinco alunos com SD, uma psicóloga, cinquenta professores de línguas e dois médicos

(um geneticista e um clínico geral). Entretanto, após a demora na liberação do parecer do comitê e incompatibilidade com o calendário da UERJ, optei por excluir a entrevista com os médicos.

Os participantes foram escolhidos de acordo com o meu objetivo de pesquisa, de forma que pudessem contribuir significativamente para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem de língua para pessoas com a SD e também no contexto da inclusão. Optei também por pesquisar em um ambiente que fosse próximo ao meu campo de trabalho, isto é, os participantes em sua maioria são pessoas residentes no Rio de Janeiro. Esta escolha se deu porque eu pude notar a dificuldade dos companheiros de profissão em relação ao ensino de língua para esses alunos, logo, pesquisar em nosso contexto, com nossas demandas foi enriquecedor.

4.1.1 Alunos com síndrome de Down

Para a análise deste estudo qualitativo, o primeiro grupo foi composto de cinco alunos com a síndrome de Down, em uma escola da rede pública voltada para a educação especial. Um aluno e quatro alunas.

Nesta escola, há somente alunos maiores de idade, todos na faixa etária que compreende de 21 a 34 anos.

Os cursos são voltados para a área profissionalizante, por isto a faixa etária compreende a fase adulta. Escolhi esta escola, pois há uma grande diversidade no histórico de vida dos alunos; a maioria não é alfabetizada e já frequentaram ou frequentam em concomitância uma escola regular, outros sequer já entraram em uma escola regular. Há alunos com vivência no mundo do trabalho e outros que nunca tiveram essa oportunidade.

Os alunos participantes pertenciam aos cursos profissionalizantes de cumim (auxiliar de garçom) e de serviços gerais. Em sua grade curricular, além das aulas específicas para atuação profissional, são oferecidas aulas de língua portuguesa, vivência, educação física e de matemática. Chamarei os alunos aqui por A, B, C, D e E.

O aluno A tem 34 anos, sexo masculino e frequenta o curso de serviços gerais. A aluna B tem 22 anos, a C tem 29 anos, D tem 24 anos, E tem 21 anos. Todas as alunas pertencem ao curso de cumim. Somente o aluno A frequentou outra escola além desta profissionalizante, sendo assim é o único alfabetizado neste grupo escolhido para estudo de caso. A é o aluno com melhor desempenho no processo de alfabetização. Apenas A pode ser considerado alfabetizado e apenas ele frequenta escola regular em concomitância. Todos estão nesta escola há anos, pois não há um tempo para que suas matrículas sejam excluídas ou os cursos finalizados.

O objetivo principal nesta escola é que os alunos possam ser inseridos no mercado de trabalho, assegurando-lhes o direito de frequentar este espaço de aprendizagem enquanto isto não acontece. Muitas empresas, para cumprir a cota¹¹ de dois a cinco por cento para pessoas com deficiência, preferem pessoas com deficiência física a pessoas com deficiência intelectual. Por esta razão, os alunos da escola têm dificuldades para conseguir emprego e acabam permanecendo por mais tempo do que o esperado.

Além desta questão, há também a superproteção dos pais. Ao tempo que estive na escola pude informalmente conversar com alguns responsáveis. Estes alegaram medo de que seus filhos sofram algum tipo de violência no ambiente de trabalho e com isso impediam que seus filhos trabalhassem, fazendo, então, com que eles permanecessem mais tempo na escola.

A escolha destes alunos, em sua maioria não alfabetizados, em uma escola de educação especial, se deu justamente para que eu pudesse observá-los em sua rotina, assim como a forma em que são ensinados para poder confrontar com as teorias aqui apresentadas.

4.1.2 Psicóloga

A psicóloga escolhida para responder à entrevista trabalha na escola onde esta pesquisa foi desenvolvida. Ela tem aproximadamente quarenta anos, e seu

¹¹ Lei n. 8.213 de 24 de julho de 1991.

campo de atuação é a psicologia clínica. Trabalha também em um consultório atendendo jovens e adultos com psicoterapia de pessoal há mais de quinze anos.

Realizei uma entrevista qualitativa, do tipo semiestruturada, que me permitiu mapear e compreender melhor as relações entre os sujeitos protagonistas desta pesquisa (os alunos com a SD) e a situação por eles vivida no contexto educacional e inserção no mercado de trabalho. Na análise dos dados, optei por selecionar as questões mais relevantes e descartar as demais.

4.1.3 Professores de línguas

Este grupo foi escolhido a partir de minha prática em sala de aula. Esta pesquisa vem da prática para a teoria e ambas caminham lado a lado. Desde que comecei a trabalhar como professora de língua inglesa, sempre escutei muitos companheiros de trabalho queixando-se da forma como alunos com deficiência são tratados quando não há mediador. Embora a mediação seja um direito do aluno, muitas escolas não são adeptas desta prática por inúmeras razões sendo a principal delas a falta de verba das prefeituras para contratar pessoas especializadas em número que possa suprir toda a necessidade de uma rede. Com isso, os próprios professores são responsáveis pelo processo de ensino aprendizagem do aluno com a síndrome de Down. Os professores deste grupo que responderam ao questionário on-line são de escolas do município, do estado e de escolas particulares no Rio de Janeiro.

Escolhi estes professores por um motivo específico: eu participo de grupos de discussão acerca do ensino de língua inglesa no município do Rio de Janeiro e certa vez li a reclamação de uma professora que dizia ter sido “obrigada” a planejar uma aula para um aluno com deficiência intelectual. Essa professora questionava o motivo pelo qual ela deveria fazer isto, já que não possuía formação para tal e sequer havia mediador em sua sala. Essa publicação que ela fez em rede social gerou muitos comentários de outros professores que estavam passando pela mesma situação; e a maioria alegava que não sabia como preparar uma aula para esse público. A partir dessa discussão formulei a hipótese de perguntar a esses

professores, abrindo para colegas próximos da rede de ensino privada se eles também tinham essa dificuldade, inclusive porque essa dúvida do planejamento também era minha. Não restringi o questionário a professores de inglês; liberei para professores de línguas como um todo. Foi assim que resolvi fazer o questionário.

Cinquenta professores de línguas responderam ao questionário, dos quais 32 são da rede pública de ensino, 15 da rede privada de ensino e três trabalham em ambas as redes.

Ao observar essas queixas de vários professores de línguas em grupos de Facebook com relação a não se sentirem preparados para lecionar para alunos com deficiência intelectual, decidi que dar voz às suas dúvidas e incertezas seria o ponto de partida para uma reflexão acerca do que é inclusão e como podemos contribuir para que ela de fato aconteça em sala de aula.

4.2 Técnicas e fases da pesquisa

Descrevo aqui todos os instrumentos e fases da pesquisa. O primeiro passo foi selecionar e elaborar os questionários e termos, depois submetê-los ao Comitê de Ética e Pesquisa para de fato iniciar o trabalho.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (**ANEXO A**), fiz a entrevista com a psicóloga na escola e em concomitância fiz o questionário on-line com professores de línguas. Dias depois, continuei as observações em sala de aula e apliquei a atividade da construção de narrativas.

Os instrumentos utilizados foram: questionário on-line para professores de língua (**ANEXO I**), entrevista semiestruturada com a psicóloga (**ANEXO H**), Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**ANEXOS K, L e M**), Termo de Assentimento (**ANEXO K**), imagens para a atividade de construção de narrativas (**ANEXO G**), um celular para gravação de voz e um software de áudio chamado Audacity, no notebook, também para gravação de voz.

4.2.1 O Comitê de Ética em Pesquisa

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado existente nas instituições que realizam pesquisas com seres humanos e é responsável por assegurar que todos os participantes tenham assegurados sua integridade e dignidade. Este trabalho foi submetido ao CEP e autorizado sob o número de inscrição nº 2.523.11, e Certificado de Apresentação para Apreciação Ética nº 78245717.1.0000.5282, conforme o parecer no **ANEXO A**. Durante o processo de submissão, os termos necessitaram ser refeitos para que pudessem estar adequados aos padrões exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde. Após receber o parecer consubstanciado com a autorização, as atividades puderam ser iniciadas, entretanto por ter sido um processo longo, o questionário previamente elaborado para dois médicos foi excluído desta pesquisa.

O CEP também exige que sejam descritos os riscos aos participantes da pesquisa. Expliquei que um dos riscos seria que algum participante, por qualquer motivo, se sentisse constrangido. Todavia, apresentei que a solução já estava descrita no Termo de Esclarecimento Livre e Esclarecido, assim como no Termo de Assentimento, isto é, eles poderiam deixar a pesquisa no momento em que quisessem sem ter qualquer prejuízo físico ou psicológico. Também foi necessária uma declaração de infraestrutura da instituição, no caso, da escola me autorizando a pesquisar naquele local.

4.2.2 Declaração de Infraestrutura da Instituição, Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e Termo de Assentimento

O primeiro documento aplicado nesta pesquisa foi a Declaração de Infraestrutura da Instituição (optei por não a anexar na dissertação, pois como consta nos Termos de Consentimento, garanti a privacidade dos alunos afirmando que não divulgaria o local onde estudam ou qualquer outra informação que pudesse identificá-los), que é um documento onde a diretora pedagógica autoriza que a pesquisa seja feita naquele local. Ele foi submetido ao comitê de ética que ao apreciar meu projeto, o liberou após análise da íntegra da pesquisa. Feito isto, submeti os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, cada um adaptado ao grupo que deveria assinar. Isto é, um termo para a psicóloga (**ANEXO L**), um para

os responsáveis (**ANEXO J**), um para os médicos (que foram eliminados da pesquisa por incompatibilidade de horários após uma longa espera do recebimento do parecer do Comitê de Ética), um para os professores (**ANEXO M**) e outro para os alunos. Na primeira submissão, o comitê não aprovou meu Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que seria assinado pelos alunos com a SD. O comitê me orientou a fazer um “Termo de Assentimento” (**ANEXO K**) em linguagem mais simples possível para que os alunos pudessem assinar e/ou rubricar. Logo, explico a seguir como de fato se deu o processo de assinatura dos termos.

O Comitê Nacional de Ética exige que em pesquisas com seres humanos haja termos para serem assinados a fim de garantir que os participantes tenham seus direitos e integridade respeitados. Elaborei um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores de língua e outro para a Psicóloga. Para os alunos com a síndrome de Down, elaborei um termo de Assentimento, isto é, um termo escrito de maneira mais clara e simplificada para que estes alunos pudessem compreender. O termo foi lido por mim, no momento em que eles assinaram, pois alguns alunos não eram letrados. A exigência da elaboração de um termo de assentimento vem do Conselho Nacional de Saúde na Resolução Nº196/96 versão 2012. Nele temos:

II.27 - Termo de Assentimento - documento elaborado em linguagem acessível para os menores de idade ou para os legalmente incapazes, por meio do qual, após os participantes da pesquisa serem devidamente esclarecidos, explicitarão sua anuência em participar da pesquisa, sem prejuízo do consentimento de seus responsáveis legais.

Paralelo ao Termo de Assentimento, os responsáveis legais dos alunos assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (**ANEXO J**) autorizando seus filhos a participarem da pesquisa. Como dito anteriormente, os médicos foram excluídos do grupo de pesquisa, então não assinaram o termo. Os professores assinaram o termo on-line antes de responderem ao questionário. A psicóloga assinou um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido momentos antes de iniciarmos a entrevista. Os termos constam nos **ANEXOS J a N**.

4.2.3 Diário, observações de aulas e atividade de narrativa

Observando o cotidiano da escola pública especial que foi meu local de pesquisa de campo, pude entender melhor essa questão da dificuldade na “tomada de iniciativa”. As atividades realizadas por mim, que são explicadas na metodologia da pesquisa, retratam bem o quanto os alunos com SD precisam ser estimulados, pois até em uma atividade de contar algo que havia acontecido eles aguardavam que eu perguntasse detalhadamente, ao passo que uma pessoa que não tem SD seria capaz de narrar sem a minha intervenção.

Vivenciar a sala de aula é uma prática que faz parte do cotidiano dos professores, e não poderia ser diferente nesta pesquisa. Quando falo de diário, me refiro aos verbos “ser” e “estar”, ser e estar em sala de aula. Nós professores somos e estamos todos os dias e é esse vivenciar que descrevo. Estive na escola por aproximadamente um ano e meio, oficialmente como funcionária, e aproximadamente dois meses como pesquisadora. Minhas observações envolvem não só a escola, mas o contexto social em que o aluno está inserido dentro e fora dela.

O diário na pesquisa qualitativa não é apenas para registrar estratégias metodológicas utilizadas, mas também uma maneira de compreender o objeto de estudo em suas várias dimensões. Ele serve como uma espécie de registro de dados na pesquisa qualitativa; um instrumento do qual podemos anotar nossas percepções e questionamentos.

O diário de campo consiste no registro completo e preciso das observações dos fatos concretos, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do profissional/investigador, suas reflexões e comentários. O diário de campo facilita criar o hábito de observar, descrever e refletir com atenção os acontecimentos do dia de trabalho, por essa condição ele é considerado um dos principais instrumentos científicos de observação e registro e ainda, uma importante fonte de informação para uma equipe de trabalho. Os fatos devem ser registrados no diário o quanto antes após o observado para garantir a fidedignidade do que se observa [...] (Falkembach, 1987).

De acordo com Falkembach (1987), os diários de campo nos permitem registrar pequenos detalhes, tais como os sujeitos, suas especificidades, sua visão e opiniões, diálogos, comportamentos etc.

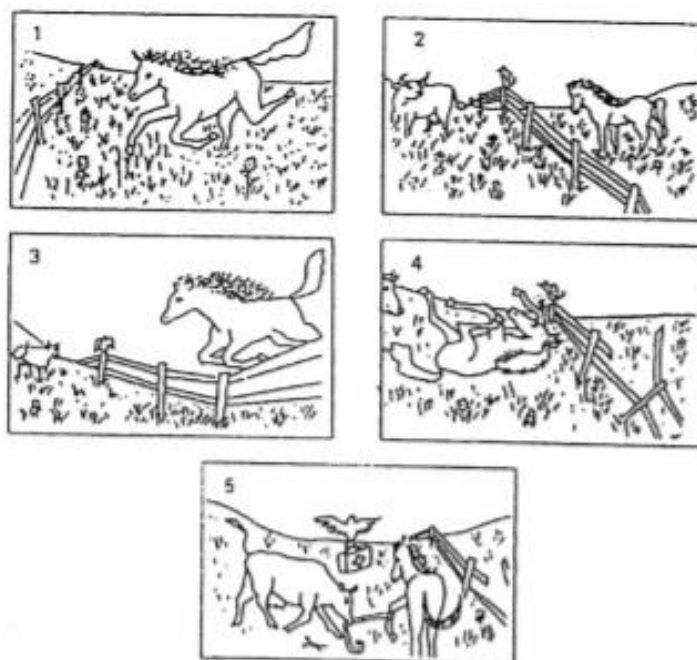
Observar as atividades e os comportamentos rotineiros foi importante para que eu tomasse conhecimento de seus hábitos e pudesse compreender melhor como esses alunos se comportavam dentro e fora de sala de aula. Fazendo o uso do diário de campo, pude tomar nota sobre o comportamento e principalmente sobre a fala dos alunos com SD. Na análise de resultados, inclusive, falarei um pouco sobre a percepção de mundo destes alunos a partir dessas observações.

O conhecimento construído nesse período, oriundo desses dias em sala, foram levados em consideração no momento em que iniciei a atividade de narrativas. Apresento também as dificuldades destes alunos em estabelecer relações entre o que é concreto e o que é abstrato. E a dificuldade da percepção do espaço-tempo (presente, passado, futuro e onde), assim como a dificuldade de reproduzir fatos verbalmente e outras questões fonológicas. Coletar todas estas informações foram cruciais para que eu pudesse pensar como ensinar língua sob todas essas questões que dificultam o aprendizado destes alunos.

A atividade de narrativa que realizei com o grupo de alunos com SD foi comparada com um outro estudo que realizou a mesma atividade, porém com crianças sem deficiência e um grupo de controle de adultos também sem deficiência. Esse estudo, ao qual me refiro, foi realizado pela professora Ana Maria de Mattos Guimarães, com 30 crianças falantes do português e um grupo de controle (adultos) em dois pontos relacionados ao estudo da referência espacial: ocorrência de menção espacial e sua relação com o personagem principal da narrativa. Este artigo utilizado para a comparação é intitulado *“Desenvolvimento de narrativas introdução de referentes no universo textual”*. Este, por sua vez, também é uma comparação a outro artigo intitulado *“Spatial Reference in Children’s narratives: a study in European Portuguese”* da professora doutora Hanna Batoréo (1999), da Universidade de Lisboa.

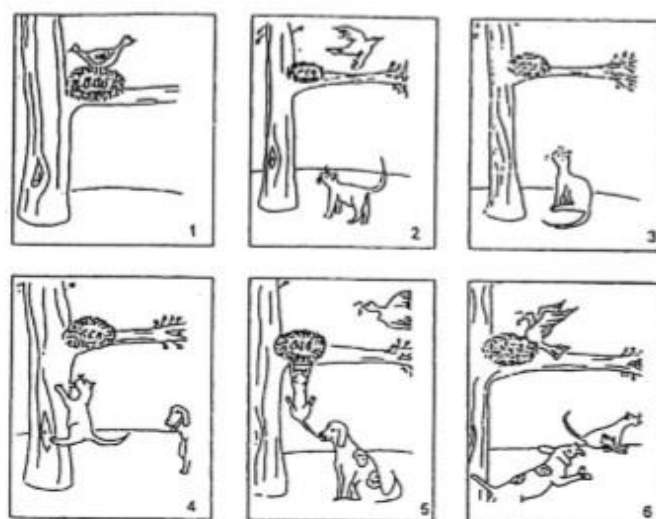
As imagens utilizadas para que eu realizasse a construção da narrativa foram retiradas do artigo de Batoréo (1996) que foi a primeira a realizar esse tipo de estudo. Essas imagens também foram utilizadas por Guimarães (1999) que é a autora do estudo ao qual eu farei a comparação. Veja a seguir as imagens, elas também podem ser encontradas no **ANEXO G**.

Figura 2 – História do cavalo



Fonte: BATÓREO, 1999.

Figura 3 – História do gato



Fonte: BATÓREO, 1999.

Estas imagens foram utilizadas como tecnologias assistivas. Elas auxiliaram, de certa forma, que os alunos tentassem narrar a história. A imagem é concreta, o que é um fator determinante nas atividades de alunos com a SD.

Decidi realizar essa atividade para compreender como funciona a aprendizagem para os alunos com a SD. Eu já havia lido alguns textos sobre cognição e desenvolvimento da linguagem, mas gostaria de ver na prática como seria. Inicialmente meu interesse era no ensino de língua inglesa para estes alunos, entretanto considerei que era necessário primeiro entender como a aprendizagem de língua funciona em língua materna, para futuramente a partir de minhas observações pesquisar essa questão.

As narrativas são atividades que fazem os alunos pensarem e ao mesmo tempo reproduzirem algo que já aconteceu, logo eu poderia verificar as questões referentes à memória desses alunos, assim como sua percepção a elementos não verbais e assim refletir a prática inclusiva.

Busquei analisar a referência espacial e a expressão espacial nas narrativas produzidas por cinco alunos com síndrome de Down. Os dados obtidos foram comparados com os resultados apresentados pela professora Ana Maria de Mattos Guimarães, autora do artigo que foi feita com crianças (5 a 10 anos) sem qualquer tipo de deficiência, e um grupo de controle formado por adultos. No grupo que analisei, como dito anteriormente, todos os alunos pertencem à uma escola de educação especial, no qual três alunos trabalham como jovem aprendiz em uma empresa privada. Em um primeiro momento houve a tentativa de fazer a atividade, que consistia em apresentar-lhes duas histórias em quadrinhos: História do gato e História do cavalo¹². Em seguida eles deveriam narrar as histórias. Eles simplesmente não conseguiram entender o que era pra fazer. Uma semana depois retornei à escola, desta vez adaptei a atividade à necessidade dos alunos. Inicialmente eu conversei com eles sobre o que eles haviam feito no dia anterior, e depois perguntei sobre seus super-heróis favoritos; para que assim eles associassem o que era “contar algo”. Ampliei as imagens na tela do computador, que neste caso serviu como tecnologia assistiva, pois alguns deles tinham dificuldades para enxergar. E, por fim, utilizei o software Audacity¹³ instalado no notebook para fazer as gravações de voz. As atividades foram realizadas em ambiente escolar. As transcrições das narrativas na íntegra constam em anexo.

¹² Histórias retiradas do artigo da Doutora Hanna Jakubowicz Batoreo. Spatial Reference in Children's narratives: a study in European Portuguese. Apêndice.

¹³ Software. Editor e gravador de áudio com recursos profissionais e vários efeitos.

4.2.4 Entrevista com uma psicóloga

Realizei uma entrevista semiestruturada com uma psicóloga, que é funcionária da escola na qual fiz minhas observações. Eu desejava saber sob uma perspectiva psicológica um pouco mais sobre a realidade dos alunos com a SD daquela escola. As perguntas não são especificamente sobre algum aluno, mas baseadas em questões e contextos sociais que eu já havia observado pelo tempo em que estive na escola; uma delas foi sobre a questão da autonomia dada pelos responsáveis.

A entrevista semiestruturada segundo Triviños (1987) se caracteriza por questões básicas apoiadas em hipóteses e teorias relacionadas ao tema da pesquisa. A partir da resposta do entrevistado, podem surgir novas perguntas. Para Triviños (1987) a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações.

Essa entrevista foi realizada na escola, na sala da direção, e foi gravada em celular e no notebook. O áudio teve a duração de vinte minutos. A transcrição está no **ANEXO H**.

. Na íntegra, as perguntas elaboradas para a Psicóloga serão explicadas nos parágrafos a seguir, por tema.

No tema área de “atuação e dificuldades no atendimento à pessoa com SD”, elaborei as seguintes perguntas “A psicologia é dividida em campos? Qual o seu campo de atuação (fora da escola)?”, “Qual é a maior dificuldade ao fazer um atendimento para pessoas com deficiência? (Paciente e responsáveis)”

Já no tema “pessoa com SD x ambiente escolar x mercado de trabalho x autonomia” fiz perguntas mais específicas “Pela sua experiência, como você considera a relação da pessoa com deficiência cognitiva com o ambiente escolar e/ou o mercado de trabalho?”, “Você considera necessário que todo aluno com síndrome de Down tenha acompanhamento psicológico dentro e/ou fora da escola independente de qualquer situação?”, “E qual a melhor forma de tratá-los? (autonomia)”, “Como você vê o processo de autonomia na relação pessoa com deficiência x responsável? Quais as implicações disso?”

Por fim eu quis que ela pudesse deixar uma mensagem motivacional aos professores de línguas, uma vez que ela havia demonstrado interesse no tema de minha pesquisa, então fiz a seguinte sugestão: “Nesse momento eu gostaria que você deixasse uma mensagem para todos os professores de línguas a fim de tornar presente a inclusão de pessoas com deficiência intelectual em sala de aula.”.

Assim encerrei as perguntas de minha entrevista.

4.2.5 Questionário online para professores de língua

Este questionário on-line foi elaborado, no *Google Docs*, para professores de língua das redes pública e privada. Para entender a importância do questionário, Gil (1999) diz que ele pode ser entendido como “a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.” A intenção em aplicar o questionário era o de levantar a situação acerca do ensino de língua para alunos com a SD, e para tal optei por aplicar a professores do meu círculo de convívio e de debates profissionais, conforme já foi justificado.

Gil (1999, p.128,129) levanta as vantagens de se aplicar um questionário na coleta de dados: a) possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; b) implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores; c) garante o anonimato das respostas; d) permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente; e) não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do entrevistado.

Marconi e Lakatos (1999) explicam que ao aplicar o questionário, o participante deve receber uma nota explicando a natureza da pesquisa, sua importância a fim de garantir o interesse do mesmo para que ele responda em um prazo razoável. Quando elaborei o questionário, na primeira página inseri o TCLE; nele há todas as informações básicas sobre a pesquisa, assim como sua relevância

social. Isto permite ao participante ter clareza sobre a pesquisa, assim como se optar se se deseja ou não participar. Veja a seguir o layout do questionário on-line.

Figura 4 – *Layout* do questionário on-line para professores de língua (TCLE)

Seguro | <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScrbg97-fgsYiSJ-G4eOWq21SOSzJ-NqyJ6nu1UrZkEdalqXw/viewform?fbzx=5321021164645756000>

Questionário para Professores de Línguas Adicionais

*Obrigatório

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA PERSPECTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM ESTUDO DE CASO COM A SÍNDROME DE DOWN, conduzido pelas pesquisadoras JULIETTE RODRIGUES VASCONCELLOS (mestranda) E JANAINA CARDOSO (orientadora) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós. Você poderá desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

O objetivo específico deste estudo é compreender a atual dinâmica do ensino-aprendizagem de inglês para pessoas com deficiência intelectual, em específico a Síndrome de Down. Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a refletir sobre a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de manejo

Fonte: A autora.

Figura 5 – *Layout* do questionário on-line para professores de língua (TCLE)

A pesquisadora Juliette Rodrigues Vasconcellos poderá ser contatada através dos telefones 21 99803-7348 ou 21 2764-3278 e do e-mail juli.prof.tradutora@hotmail.com. Janaina poderá ser contatada pelo e-mail janascardoso1@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Eu, após ler este Termo de Compromisso, declaro estar ciente e de acordo. Concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontrar-se-á impresso em uma via, que será arquivada pelo pesquisador responsável.

Autorização para a participação na pesquisa através de questionário online. *

☐ Li e aceito as políticas de Privacidade e Termos de Uso.

PRÓXIMA Página 1 de 2

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. Denunciar abuso - Termos de Serviço - Termos Adicionais

Fonte: A autora.

A seguir, na Figura 6, o layout do questionário on-line.

Figura 6 – *Layout* do questionário on-line para professores de língua

Questionário para Professores de Línguas Adicionais

*Obrigatório

Questionário para Professores de Línguas Adicionais

Nome *

Sua resposta

Você fez sua Graduação em Letras em uma Universidade... *

☐ Pública

☐ Particular

Esta Instituição de Ensino Superior fica localizada em qual cidade? *

Fonte: A autora.

Ele foi composto de dez questões de múltipla escolha, sendo elas referentes aos seguintes tópicos: local onde o professor fez a graduação em Letras e qual a habilitação, em qual Instituição de Ensino Superior e onde ela fica localizada. Fiz

essas perguntas para me certificar de que todas as pessoas que estava respondendo eram realmente da área de Letras.

Elaborei também as perguntas acerca da experiência profissional em relação a atender pessoas com SD e seus respectivos locais de trabalho. Estas são as perguntas que considero mais relevantes, pois havendo um grupo de professores de línguas que não saberiam trabalhar com esses alunos é uma das questões que nos remetem a reflexão quanto à prática inclusiva.

Todas as perguntas foram elaboradas da forma mais objetiva possível para retratar a situação em que se encontram muitos professores de língua e justificar minha escolha por este tema. Fiz questões fechadas pois minha intenção era trabalhar nesse perfil de professores da rede pública e/ou privada no Rio de Janeiro. Ao todo, cinquenta professores de língua responderam ao questionário. O questionário pode ser lido na íntegra em **ANEXO I**.

4.2.6 Entrevista com médicos geneticista e clínico geral

Esta entrevista foi elaborada inicialmente para que pudesse ser feita com dois médicos. Entretanto a mesma não foi realizada. Escrevo aqui para justificar o motivo desta exclusão.

Por esta pesquisa ser cartográfica, ela foi sendo traçada a partir das observações e das outras entrevistas, logo não seria mais tão necessário inseri-la. Além disto, a banca de professores doutores que qualificou esta pesquisa, concordou que a mesma poderia ser retirada sem prejuízo algum. Outro ponto que me levou a esta retirada foi o processo de espera de receber o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa. O calendário do Hospital foi incompatível com o período de aulas da Universidade. As perguntas eram acerca do processo mental, ao todo eram seis (**ANEXO O**), todas relacionadas aos processos mentais da pessoa com SD. Estas perguntas tinham como objetivo sanar algumas das minhas dúvidas que haviam surgido antes mesmo das observações. Após uma leitura mais aprofundada do tema e a partir de minha vivência na escola, definitivamente, elas foram sanadas. E claro, são discutidas na análise de dados.

4.3 Documentos oficiais e políticas públicas

No contexto educacional brasileiro há documentos que orientam o ensino de língua estrangeira, são eles a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Lei nº 9.394 (LDB¹⁴) de 20 de dezembro de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs¹⁵).

A LDB foi elaborada para garantir o direito à educação de qualidade para todos, assim como os deveres e a valorização do profissional da Educação. Ela define os deveres dos Municípios, dos Estados e da União quanto à Educação. A partir de suas diretrizes, professores e demais profissionais da Educação seguem suas diretrizes em busca de uma sociedade cada vez melhor.

Nessa pesquisa, interessa-me particularmente alguns documentos que falam explicitamente dos direitos à educação para **TODOS**. Entendo e ressalto que as leis e incisos não são utilizados separadamente, mas foram selecionadas aqui apenas para analisar a escolha das palavras. No Título III (Do direito à Educação e do dever de educar), Art 4º da LDB temos:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente na rede regular** de ensino;

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo **qualquer cidadão**, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Levando em consideração ambos os artigos, repare que na escolha das palavras não há distinção entre os cidadãos da nação brasileira e por isso usam o termo “todos” e “qualquer cidadão”. O significado para esses vocábulos engloba tanto pessoas com deficiência, quanto pessoas sem deficiência. É permitido ao aluno com deficiência optar por estudar em uma escola de ensino regular ou em uma escola de educação especial, mas preferencialmente na rede regular de ensino.

¹⁴ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

¹⁵ http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf

Aos alunos com deficiência matriculados na rede regular de ensino, é “assegurado” o atendimento especializado, todavia isto não ocorre e é por isso que precisamos repensar a prática docente desde a formação na universidade. A realidade é que muitos professores são colocados em salas de aulas com alunos com deficiência intelectual e por não terem tido uma formação que proporcionasse uma experiência ou mesmo uma discussão sobre isto, não sabem como lidar ou de que modo ensinar. Esta afirmativa foi construída após a análise do questionário no **ANEXO I**, onde 98% (49 professores de 50 que responderam ao questionário) dos professores de língua adicional disseram não saber trabalhar, por exemplo, com alunos com síndrome de Down.

De acordo com a *Convenção da ONU*, segue a definição de pessoas com deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em **igualdades de condições** com as demais pessoas (Convenção da ONU, 2009).

Assim como a LDB, a Convenção da ONU fala em igualdade de condições, reforçando mais uma vez a ideia do direito à Educação de qualidade para todos.

Pensando nestes documentos oficiais somos levados a refletir o sentido que eles reproduzem na sociedade por quem os lê, ou, ao menos, por quem os deveria ler. Sob uma perspectiva Bakhtiniana¹⁶, podemos considerar que:

Naturalmente, há diferenças essenciais entre a recepção ativa da enunciação de outrem e sua transmissão no interior de um contexto. É conveniente levar isso em conta. Toda transmissão, particularmente sob forma escrita, tem seu fim específico: narrativa, processos legais, polêmica científica etc. Além disso, a transmissão leva em conta uma terceira pessoa – a pessoa a quem de primordial importância: ela reforça a influência das forças sociais organizadas sobre o modo de apreensão do discurso (Bakhtin; Voloshinov, 2006, p. 149).

Os documentos oficiais mostram a força social e implicam deveres a serem seguidos. Então, de fato, os professores e demais profissionais da área da Educação, que no caso fazem parte dessa “terceira pessoa”, devem ter conhecimento das leis e assim garantir a inclusão dos alunos com deficiência, uma

¹⁶ Bakhtin; Voloshinov, 2006, p.149.

vez que é direito de todos ter educação de qualidade. Há então algo errado, pois se é lei que todos têm esse direito e, ao mesmo tempo, professores da rede regular alegam não saber como trabalhar incluindo alunos com deficiência intelectual, o que podemos fazer para mudar essa realidade?

O primeiro passo é entender as legislações referentes às pessoas com deficiência também. Este é o ponto de partida. É necessário incorporar no meio acadêmico que a inclusão precisa ser muito mais discutida. Obviamente, não há possibilidade de que todas as síndromes sejam estudadas ao longo da formação do professor, mas que se discuta o mínimo sobre especificidades da deficiência intelectual, além de fazer com que graduandos pensem em atividades e métodos que possam ser trabalhados. É bem verdade que em nada seria dificultado nosso trabalho como professor afinal, até mesmo em uma sala onde há alunos sem deficiência, precisamos escolher o melhor método de acordo com a necessidade daquele grupo; nenhuma turma é igual a outra. O que funciona em uma turma pode não funcionar em outra. Pensar não faz mal.

Defendo que nas matérias de educação especial dos cursos de graduação haja ao menos uma visita a alguma escola de educação especial e atividades que ajudem aos alunos de graduação em letras a repensar atividades nas línguas adicionais em que atuam.

Fiz a leitura de documentos oficiais que orientam o ensino inclusivo, afinal ele é um direito constitucional, por mais que muitas vezes as escolas não as cumpram.

O Ministério da Educação elaborou em 2007, a chamada Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que visa construir mais políticas públicas a fim de promover educação de qualidade para todos os alunos.

É dever do professor ter conhecimento destas leis para que a inclusão de fato aconteça. É, também, claro que, para que o ensino se dê da melhor forma, outros fatores decisivos atuem neste processo. A questão é que quanto mais pudermos fazer por estes alunos, maiores serão as chances de aprendizados. As leis servem como forma de orientação, não só no que tange ao ensino, mas em outras questões sociais.

Nesta pesquisa usei como base norteadora a Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência¹⁷, que por sua vez orienta dos direitos das pessoas com

¹⁷ Lei 13.146 de 06 de julho de 2015.

deficiência. Selecionei também a Lei de Benefícios da Previdência Social¹⁸ que orienta as empresas com cem ou mais funcionários a preencherem parte de seu quadro de funcionários com pessoas com algum tipo de deficiência. Logo, é importante que, nós professores, possamos preparar nossos alunos para entrarem no mercado de trabalho. E isto é feito dando-lhes oportunidade de ter um ensino de qualidade e dignidade através da promoção da autonomia.

¹⁸ Lei 8.213 de 24 de julho de 1991.

5 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, descrevo detalhadamente o caminho percorrido durante todo o período de pesquisa e os resultados obtidos através dos dados coletados. Apresento as análises separadamente por grupos, para tornar claro ao leitor, como se deram os procedimentos e por quais motivos foram escolhidos. Inicialmente, foco na análise referente aos alunos com síndrome de Down; depois, na entrevista realizada com a psicóloga. Em seguida, apresento as respostas ao questionário on-line realizado com professores de línguas das redes pública e privada. Por fim, apresento a conclusão para conectar todas estas informações e o que podemos esperar a partir delas.

5.1 Estudo de caso sobre alunos com síndrome de Down e a reprodução de narrativas

Ao pensarmos em aquisição da linguagem por crianças, vários fatores são levados em consideração sejam eles cognitivos, comunicativos e linguísticos. A professora Doutora Ana Maria de Mattos Guimarães (UFRGS)¹⁹ desenvolveu um trabalho com análise de narrativas por crianças brasileiras, falantes do português brasileiro (PB) de 5 a 11 anos, levando em consideração os aspectos textuais, narrativos e sociais. Esse estudo foi utilizado como ponto de partida para a execução da presente pesquisa. Nela, discutiremos o desenvolvimento da habilidade de contar histórias por adultos com síndrome de Down, também falantes do Português Brasileiro. Isto quer dizer que serão comparados os resultados provenientes entre a análise de dados apresentados por Guimarães (1999) em seu projeto “Desenvolvimento da linguagem da criança em fase de letramento: o caso da referência espacial” e os que foram coletados a partir da realização de uma atividade similar realizada com alunos de uma escola de educação especial.

Como mencionado anteriormente, a atividade foi realizada com um grupo de cinco alunos com SD, que chamarei de G5. Os alunos que o compõe são de uma

¹⁹ Desenvolvimento de narrativas introdução de referentes no universo textual.

escola de formação profissional da rede estadual de ensino. O G5 foi contrastado com os demais grupos estudados pelas professoras Guimarães (1999) e Batoréo (1995). Ao percorrer os caminhos metodológicos aplicados neste contexto de narrativa realizada com esses alunos, foi possível perceber que embora G5 seja composto por adultos, sua linguagem (estruturalmente falando) é similar ao de crianças quando estão aprendendo a falar. No **ANEXO E**, na transcrição da aluna D, podemos ver um exemplo da omissão do artigo “o” em “Gato corre no bosque”, ao invés de “O gato corre no bosque”. Outro exemplo é na transcrição da aluna B, que diz “Tá bom! É... uma árvore subiu... subiu outro gato. Gato pulou. O gato (imitou um som de fuga), ele fugiu o gato”, esta frase aparentemente poderia ter sido dita por uma criança, mas foi uma pessoa adulta, repare a repetição e a ausência do artigo em “gato pulou”. Esta frase pode ser conferida no **ANEXO C**.

Inicialmente, imaginei que seria uma atividade fácil de ser realizada, mesmo prevendo que alguns aspectos biológicos, como mencionado no capítulo 1, deveriam ser respeitados e estudados para que tudo ocorresse da melhor forma. Houve uma primeira tentativa de realizar a atividade, entretanto os alunos não se sentiram confortáveis e sequer demonstraram qualquer interesse em narrar a história. Devido a esses problemas iniciais, a metodologia foi repensada e, em um segundo momento, consegui realizar o que havia sido planejado.

O grupo de pessoas com SD que deu origem a esta pesquisa apresentava dificuldades na fala. Por conta da deficiência cognitiva, os alunos esqueciam as palavras com facilidade. Por entender que eram alunos com deficiência intelectual, houve essa necessidade de se adaptar a atividade e claro, esperar resultados diferentes dos que haviam sido obtidos pela professora Guimarães (1999) com pessoas sem deficiência.

O desenvolvimento dos indivíduos com a trissomia está intimamente relacionado ao estímulo e incentivo que recebem, sobretudo nos primeiros anos de vida. Como veremos a seguir, os alunos que têm uma vida repleta de estímulos e maior contato social para receber *inputs* conseguem se desenvolver melhor do que os outros.

Nesta etapa, os pontos analisados foram relacionados à referência espacial: ocorrência de menção espacial e sua relação com o personagem principal da narrativa.

Em um primeiro momento, houve uma tentativa de realizar a atividade sem muitas adaptações. Inicialmente, foram apresentadas duas histórias em quadrinhos: História do gato e História do cavalo²⁰ (**ANEXO G**). Em seguida, eles deveriam narrar as histórias. No entanto, os alunos simplesmente não conseguiram entender o que era para ser feito. Uma semana depois, retornei à escola e, desta vez, adaptei a atividade às necessidades dos alunos. Inicialmente, conversei com eles sobre o que haviam feito no dia anterior, e depois perguntei sobre seus super-heróis favoritos; para que, assim, entendessem por associação com o modelo o que era “contar algo”. Como tecnologia assistiva, ampliei as imagens na tela do computador, pois alguns deles tinham dificuldades para enxergar. E, por fim, utilizei o software Audacity²¹ instalado no *notebook* para fazer as gravações de voz. As atividades foram realizadas em ambiente escolar.

Em Guimarães (1999), é apresentada somente a análise da História do Cavalo. Porém, no presente estudo, serão apresentados também os dados sobre a História do Gato.

Os sujeitos que compõe o G5 são quatro do sexo feminino e um do sexo masculino e suas idades são as seguintes: 34 anos (A²²), 22 anos (B), 29 anos (C), 24 anos (D), 21 anos (E). De agora em diante, apresentaremos quadros comparativos entre esse grupo (G5) e grupos estudados por Guimarães (1999), assim distribuídos: 30 crianças, sendo 10 de cada idade: 5 anos (G1), 7 anos (G2), 10 anos (G3) e adultos (G4).

A seguir passamos para a análise contrastiva dos dois estudos.

5.1.1 Análise da introdução de referentes: personagem principal x categoria espaço

Na construção da narrativa, vamos focar em duas questões sobre a referência espacial: ancoragem espacial e moldura espacial. Analisaremos quais recursos linguísticos, no PB, foram utilizados para que essas referências fossem feitas.

²⁰ Histórias retiradas do artigo da Doutora Hanna Jakubowicz Batoreo. Apêndice.

²¹ Software. Editor e gravador de áudio com recursos profissionais e vários efeitos.

²² Por questões de privacidade, de acordo com o estabelecido pelos termos submetidos ao Comitê de Ética da UERJ, os nomes dos participantes serão substituídos por letras (A a E).

Todos os quadros são referentes às análises das transcrições dos **ANEXOS B, C, D, E e F**.

Segundo Talmy (1975,1983), qualquer informação espacial que possa ocorrer durante uma narrativa é o que estamos denominando de “ancoragem espacial” dessa narrativa. Ou seja, essa ancoragem espacial está ligada a todos os personagens principais ou secundários de uma história. Já a moldura espacial se diferencia por ser a informação espacial mais importante e, geralmente, vem no início da narrativa, e serve como “background” para guiar a história. Veremos então a importância do papel do personagem principal e sua ligação com a referência espacial.

No Quadro 1 são mostradas ancoragem espaciais em todos os grupos, tanto na História do cavalo quanto na História do gato.

O resultado da pesquisa de Guimarães (1999) leva a considerar a hipótese de que existe um desenvolvimento na marcação de espaço, que deve se prolongar além dos 10 anos. Nos grupos analisados, é a performance de G3 que mais se aproxima a de G4.

Quadro 1 – Presença de ancoragem espacial (História do cavalo)

Ocorrências:	0	1	2	<2
G1 (5 anos)	30%	20%	0	50%
G2 (7 anos)	20%	40%	10%	30%
G3 (10 anos)	10%	10%	40%	40%
G4 (adulto)	0	0	20%	80%
G5 (SD – 21; 39 anos)	0	60%	40%	20%

Quadro 2 – Presença de ancoragem espacial (História do gato)

Ocorrências:	0	1	2	<2
G5	0	60%	20%	20%

O G5 se aproxima de G2. Apenas um dos alunos foi capaz de utilizar mais de dois recursos linguísticos que representem a ancoragem espacial. Neste caso, foi o aluno que chamamos de A. Ele tem 34 anos e trabalha, por este motivo tem um desempenho melhor. Ele interage diariamente na sociedade muito mais do que os outros. Utilizou “ninho”, “floresta”, “na árvore”, “debaixo da árvore”; ambos na História do gato. Na História do cavalo ele utilizou apenas um recurso, que foi “pasto”. 60% dos alunos conseguiram usar dois recursos linguísticos de ancoragem,

porém não necessariamente utilizaram recursos que representasse algo que estão vendo. Uma das alunas disse “trampolim”, o que foi considerado, pois entendo que ela sabia que era um lugar de onde se poderia saltar, por tanto faz referência a lugar, espaço, chamamos esta aluna de B. Por conta da deficiência intelectual, a realidade é muitas vezes confundida. E, além disso, todos só responderam na base do estímulo. Eu, entrevistadora, precisei perguntá-los inúmeras vezes para que fosse dito algo a respeito das histórias. É um trabalho diferenciado por conta das especificidades do grupo.

No que diz respeito ao Quadro 2, Mattos (1999) diz que no que respeita à presença de ancoragem espacial e sua relação com os diferentes personagens da narrativa, tem-se a confirmação de que a maior incidência de menção espacial é dedicada ao personagem principal, conforme o Quadro 2.

Quadro 3 – Ancoragem espacial e personagens (História do cavalo)

GRUPO	CAVALO	VACA	PÁSSARO
G1 (5 anos)	70%	40%	30%
G2 (7 anos)	80%	30%	20%
G3 (10 anos)	80%	60%	0
G4 (adultos)	100%	80%	40%
G5 (SD -21;39)	100%	0	0

Quadro 4 – Ancoragem espacial e personagens (História do gato)

GRUPO	GATO	CACHORRO	PÁSSARO
G5 (SD) (21;39)	100%	20%	20%

No Grupo 5 a maior incidência de menção espacial também é dedicada ao personagem principal. Na História do cavalo eles não fazem relação espacial com os personagens secundários. Na História do gato, nosso aluno A mantém seu desempenho e ancoragem aos personagens secundários. Quanto menos importante é o personagem, menor a incidência de ancoragem espacial.

A referência espacial mais utilizada pelo G5 é constituída pela categoria referencial campo (lexicalizada como: pasto(1), dentro do rio(1), fazenda(1), bosque(2), campo(1), floresta(4), árvore(4), debaixo da árvore(1)); categoria referencial cerca (cerca(1), grade(1), trampolim(1).

Quadro 5 – Primeira menção espacial: categoria campo/serra (História do cavalo)

GRUPO	PRESENÇA	AUSÊNCIA
G1 (5 anos)	50%	50%
G2 (7 anos)	60%	40%
G3 (10 anos)	60%	40%
G4 (adultos)	100%	0%
G5 SD (21;39)	100%	0%

Quadro 6 – Primeira menção espacial: categoria campo/serra (História do gato)

GRUPO	PRESENÇA	AUSÊNCIA
G1 (5 anos)	100%	100%

A referência espacial “campo” está presente em todas as narrativas e ela é significativa.

No que tange à introdução de referente, uma informação nova ou dada é feita pelo falante. A nova seria, então, codificada por um sintagma nominal indefinido e a dada por sintagmas nominais definidos ou pronomes.

Mattos (1999) pontua que há que considerar-se, entretanto, que se o falante tratar tal referente como uma informação compartilhada com seu ouvinte passará a valer-se de um sintagma nominal definido. Para evitar essa possibilidade o trabalho de Hickman, por exemplo, se vale de uma metodologia de coleta de dados que garante não haver possibilidade de conhecimento mútuo da história. (p.98)

Quadro 7 – Apresentação do personagem cavalo (História do cavalo)

	G1	G2	G3	G4	G5 (SD)
sintagma indefinido	50%	70%	80%	50%	0%
sintagma definido	50%	30%	20%	50%	60%
Pronome	0%	0%	0%	0%	0%
sem sintagma indefinido ou definido/ sem pronome	0%	0%	0%	0%	40%

Quadro 8 – Apresentação do personagem gato (História do gato)

G5 (SD)	
Sintagma indefinido	40%
Sitagma definido	20%
Pronome	0%
sem sintagma indefinido ou definido/ sem pronome	40%

Na História do cavalo, o mais comum que se pode ver é o uso do sintagma definido. A maioria deles utilizou a construção “O cavalo”, ou apenas “Cavalo”. Nesta história não houve nenhum uso do sintagma nominal indefinido. Diferente dos outros grupos, o G5 faz construções sem o uso de pronomes ou sintagma. Um exemplo disso seria “Gato e passarinho na árvore” (História do gato) feito pelo aluno E.

Sobre a apresentação da referência espacial campo, temos:

Quadro 9 – Apresentação da referência espacial campo (História do cavalo)

	G1	G2	G3	G4	G5
sn indefinido	80%	0	66,7%	20%	20%
sn definido	20%	100%	33,3%	80%	80%

Quadro 10 – Apresentação da referência espacial campo (História do gato)

G5	
sintagma indefinido	0%
sintagma definido	100%

Os referentes espaciais campo em sua maioria foram introduzidos por sintagmas nominais definidos pela maioria do grupo 5. Nas construções da História do cavalo aparecem “no pasto”, “na fazenda”, “no bosque”, “no campo”. Esse resultado se aproxima dos adultos sem deficiência e de G2. Já na história do gato, 100% dos alunos fazem o uso do sintagma nominal definido: “na floresta”, “na árvore”, “no bosque”... É como se involuntariamente essa informação já fosse do conhecimento do ouvinte.

Nenhum aluno do G5 fez uso de uma construção com elemento dêitico utilizando-o para referência espacial.

Quadro 11 – Tipo de construção utilizada para introdução de personagem principal (A= Apresentativa; AR=Apresentativa+Relativa; M= De movimento) (História do cavalo)

	G1	G2	G3	G4	G5 (SD)
A	60%	30%	30%	0%	10%
AR	0%	50%	30%	40%	0%
M	40%	20%	40%	60%	80%

Quadro 12 – Tipo de construção utilizada para introdução de personagem principal (A = Apresentativa; AR = Apresentativa+Relativa; M = De movimento) (História do gato)

	G5 (SD)
A	20%
AR	0%
M	80%

Quadro 13 – Tipo de construção e primeira menção espacial (A = Apresentativa; Relativa; M = De movimento) (História do cavalo)

	G1	G2	G3	G4	G5 (SD)
A	40%	0%	33,3%	0%	40%
R	0%	33,3%	50%	40%	0%
M	60%	66,6%	16,6%	60%	60%

Quadro 14 – Tipo de construção e primeira menção espacial (A = Apresentativa; Relativa; M = De movimento) (História do gato)

	G5
A	40%
R	0%
M	60%

Quanto aos dados dos Quadros 6 e 7, da professora Mattos (1999), temos a seguinte análise onde diz que as construções usadas na introdução do referente personagem principal mostram a possibilidade de concepção da cena como estática ou dinâmica (Batoreo,1995). Em seus dados, os informantes mostram, em todas as faixas, com exceção de G3, predominância de construções dinâmicas. No caso das

construções estáticas, as crianças usam apresentativas e encaixe de relativas. Nos dados do grupo adulto e nos dados dos informantes portugueses, ocorreu sempre uma construção relativa complexa, equivalente a um gerúndio ou, no caso do português europeu, a +infinitivo.

O grupo G5 não construiu nenhuma relativa, diferente dos demais grupos. Conforme o Quadro 6, é possível perceber que o personagem principal na História do cavalo, na maioria das vezes, é introduzido com construção de movimento indicando uma ação do personagem. Mas também há construções estáticas. O aluno E, por exemplo, construiu “O cavalo corre no campo”. No Quadro 7 é mostrado que a primeira menção espacial geralmente vem ligada a uma construção de movimento. Exemplo feito por D: “O cavalo corre no bosque”.

Quadro 15 – Distribuição ocorrida (História do cavalo)

GRUPO	MOLDURA	MENÇÃO TARDIA	AUSENCIA
G1	30%	40%	30%
G2	50%	30%	20%
G3	60%	30%	10%
G4	100%	0	0
G5 (SD)	60%	40%	0

Quadro 16 – Distribuição ocorrida (História do gato)

GRUPO	MOLDURA	MENÇÃO TARDIA	AUSENCIA
G5 (SD)	60%	40%	0

Conforme os quadros de número 8, podemos constatar que a maior parte dos alunos já dá a referência espacial no início; moldura espacial. Enquanto um pouco menos da metade faz menção tardia; mais para o final. Não houve nenhuma narrativa em que os alunos não mencionassem a referência espacial, ao contrário de G1, G2 e G3.

Gráfico 1 – Resumo da primeira menção da referência espacial em articulação com o personagem principal. G1 à G5. História do cavalo.

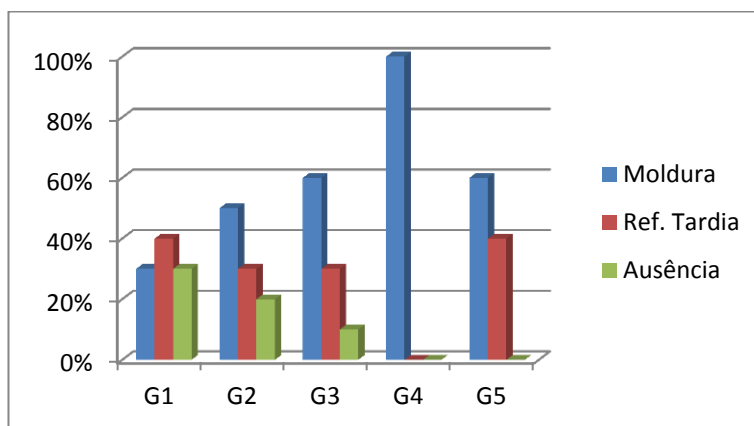
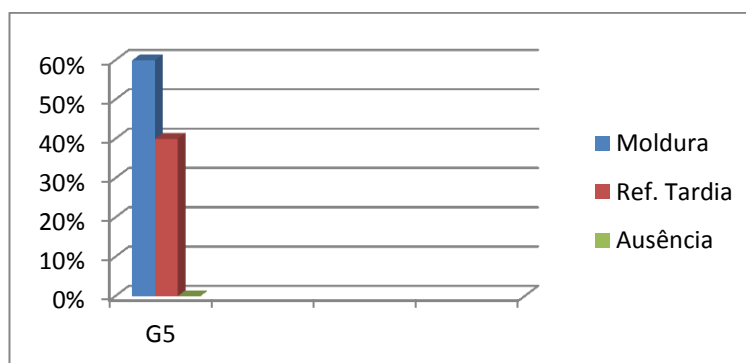


Gráfico 2 – Resumo da primeira menção da referência espacial em articulação com o personagem principal. G1 à G5. História do gato.



Há uma grande relação entre o personagem principal e a localização espacial. Entretanto quanto ao Grupo 5, constatei que a forma com que eles narram uma história não é linear. É diferente das histórias narradas por pessoas sem deficiência intelectual. Muitas vezes o real e o imaginário se confundem. A introdução de referentes sem o uso de sintagmas ou pronomes também foi algo inesperado. Como foi dito ao longo do trabalho, foi necessário estímulos para que eles começassem a narrar a história. O ponto positivo foi o uso de imagens já que a pessoa que interage com a imagem carrega seu passado para o momento da leitura da imagem. Quando a imagem é figurativa, reconhece figuras significativas, relembra situações semelhantes, identifica-se com as expressões retratadas (Reilly, 2006, p. 29).

Ao repensar a metodologia utilizada na aplicação desta atividade de narrativa, depois de concluí-lo, considere alguns pontos que talvez pudessem fazer com que eu obtivesse resultados mais satisfatórios. Considero que a atividade poderia ser feita com o auxílio de um mediador.

Segundo Reily (2006), entrelaçado no conceito do instrumento psicológico está o conceito de mediação. Pense na palavra médium, do latim, que significa central, no meio, entre. Assim como o instrumento se coloca entre a pessoa que atua e o objeto sobre o qual ela age, a mediação instrumentaliza aquele que faz. Mediação e instrumento são conceitos imbricados na abordagem sociocultural (p.19; 2006). Isto me auxiliaria na forma em como as imagens poderiam ser usadas por eles na construção da narrativa... pensei em possivelmente usar um painel com feltro onde eles pudessem montar e contar a história.

Para Vygotsky (2006, p. 19), a palavra, a linguagem, é o veículo primordial de mediação. Para pessoas com deficiência intelectual utilizar-se da linguagem é um fator importantíssimo para garantir sua autonomia. Todas as reflexões deste trabalho serão levadas à escola, para que os professores de língua possam repensar sua prática. A academia, a educação básica e a educação especial devem sempre andar juntas.

Além das atividades de narrativas, pude observar algumas características referentes à aprendizagem desses alunos, um exemplo disso foi a questão de entendimento literal. A pessoa com SD não consegue compreender bem, por isso a fala deve remeter às coisas mais concretas possíveis.

Outra situação que presenciei foi a dificuldade de distinção de tempo passado. Quando fiz a atividade de narrativa, iniciei construindo um diálogo perguntando de super-heróis ou até mesmo de coisas que os alunos com SD já haviam feito. Nas perguntas eu usava advérbios de tempo e indagava “o que você fez ontem?”, e eles respondiam com coisas que já tinham feito há semanas, ou dias atrás. Eu sabia disso porque os conhecia e sabia de suas rotinas.

Após essas observações enriquecedoras, voltei à minha pergunta de pesquisa que é: como ensinar língua, usando tecnologia assistiva, para alunos com SD? Meu primeiro pensamento foi imediatamente o uso do computador, pois é algo que eles têm acesso e gostam de utilizar. Outro ponto positivo do uso do computador é o estímulo motor e o reconhecimento das letras no teclado, ainda que sejam ampliadas.

Considerando as dificuldades da localização temporal, o ensino poderia ser em coisas que já fizeram, abordando mais a questão verbal. É essencial lembrar que as pessoas com SD esquecem as coisas com facilidade, então jogos e atividades que reforcem a memória seriam muito positivos.

Inúmeras são as TAs que poderiam nos auxiliar no ensino. Não necessariamente virtuais. Jogos de memórias podem ser construídos com papel, canetinhas e lápis coloridos. A construção de palavras poderia ser feita em E.V.A e seria bastante proveitosa uma atividade deste tipo.

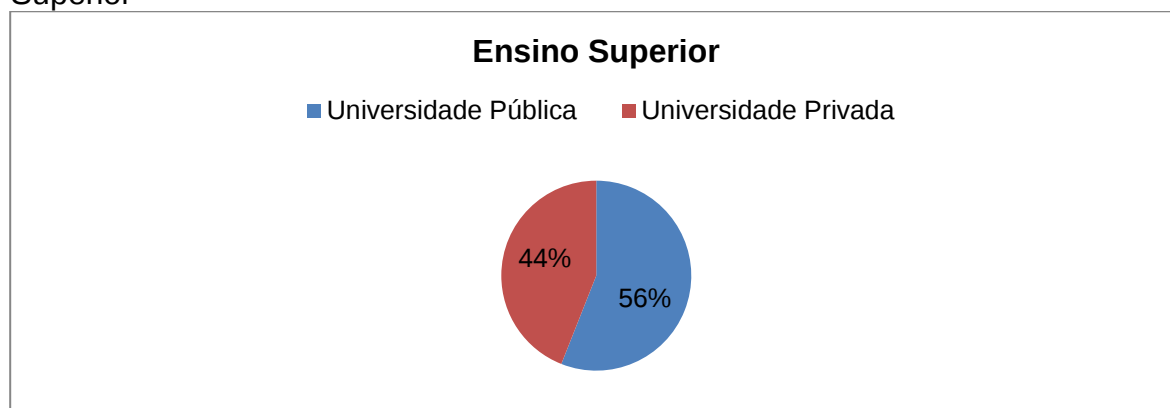
A questão é pensar a dificuldade do aluno e trabalhar a partir dela, sempre priorizando diálogo, a interação entre os sujeitos.

5.2 Considerações sobre questionário para professores de Línguas Adicionais

Fiz este questionário com o intuito de saber a respeito da formação dos professores de línguas adicionais. E obtive os seguintes resultados entre os 50 entrevistados:

22 professores fizeram a Graduação em universidade particular e 28 fizeram em universidade pública.

Figura 7 – Instituição onde professores de Língua Estrangeira cursaram o Ensino Superior



Fonte: Questionário aplicado para professores de Língua adicional. A autora.

Todos fizeram graduação no estado do Rio de Janeiro, equivalente a 50 professores.

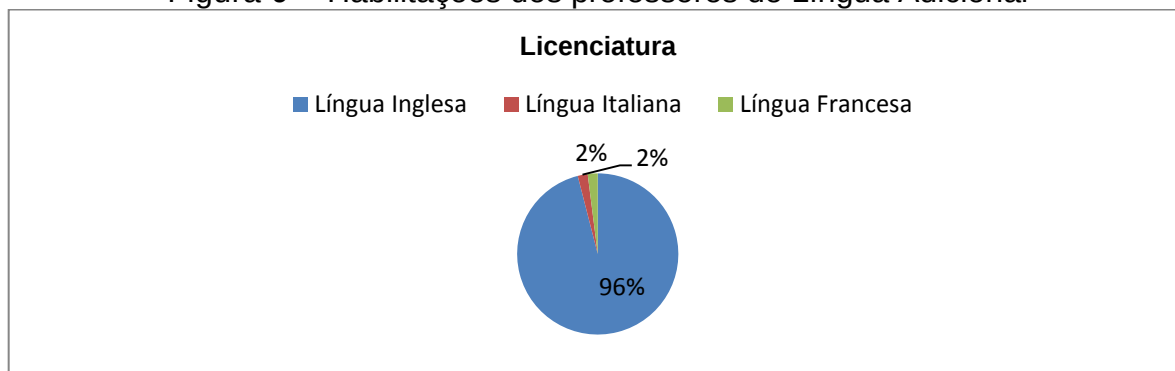
Figura 8 – Localização geográfica das universidades onde os professores de Língua Adicional se formaram



Fonte: Questionário aplicado para professores de Língua adicional. A autora.

Os entrevistados se dividem em: 48 professores de Língua Inglesa, 1 professor de Francês e 1 professor de Italiano.

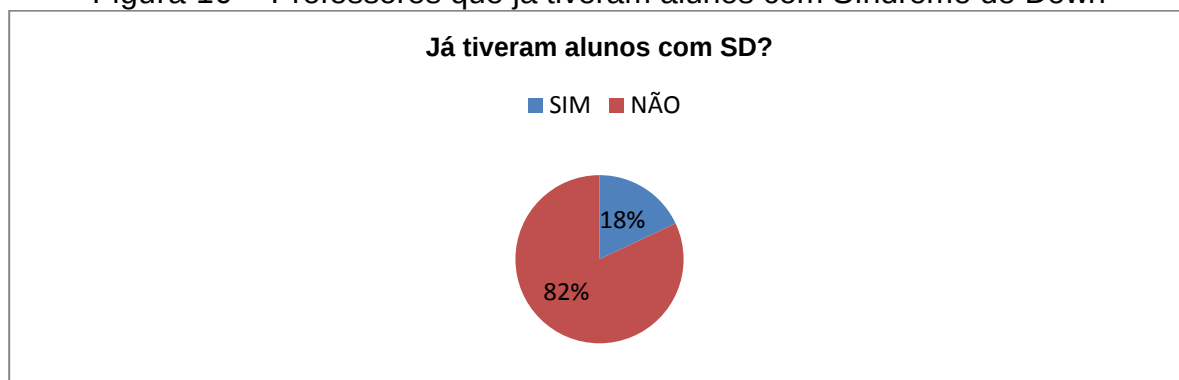
Figura 9 – Habilitações dos professores de Língua Adicional



Fonte: Questionário aplicado para professores de Língua adicional. A autora.

Quando perguntados se já tiveram algum aluno com SD, 9 professores responderam que SIM, e 41 responderam que NÃO.

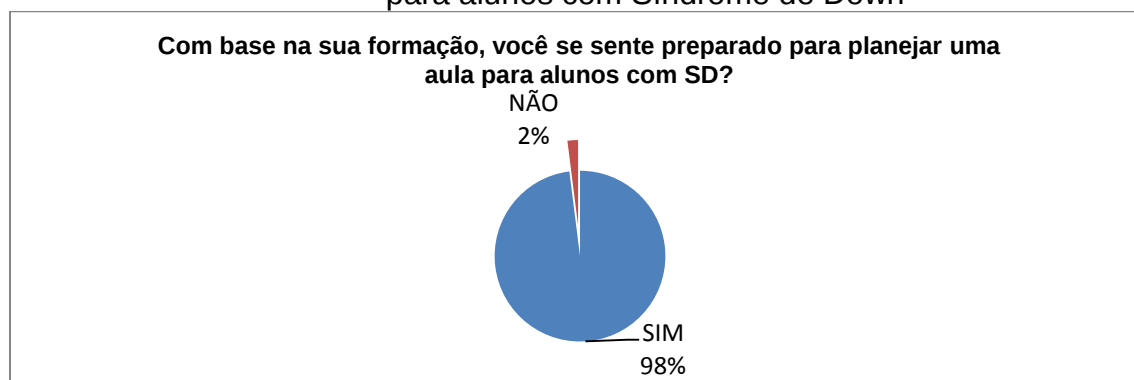
Figura 10 – Professores que já tiveram alunos com Síndrome de Down



Fonte: Questionário aplicado para professores de Língua adicional. A autora.

Entretanto, 49 professores afirmaram não se sentirem preparados para planejar uma aula para um aluno com SD. Encontramos, então, um dos problemas já citados nesta pesquisa: Os professores não sabem como lecionar para esses alunos, mas como pudemos ver no gráfico anterior, algumas vezes eles precisam entrar em uma sala que há pessoas com SD. Mas, se eles não sabem como trabalhar, o que acontecia com esses alunos dos 9 professores que já tiveram alunos com SD? Que metodologias foram utilizadas e baseadas em quê?

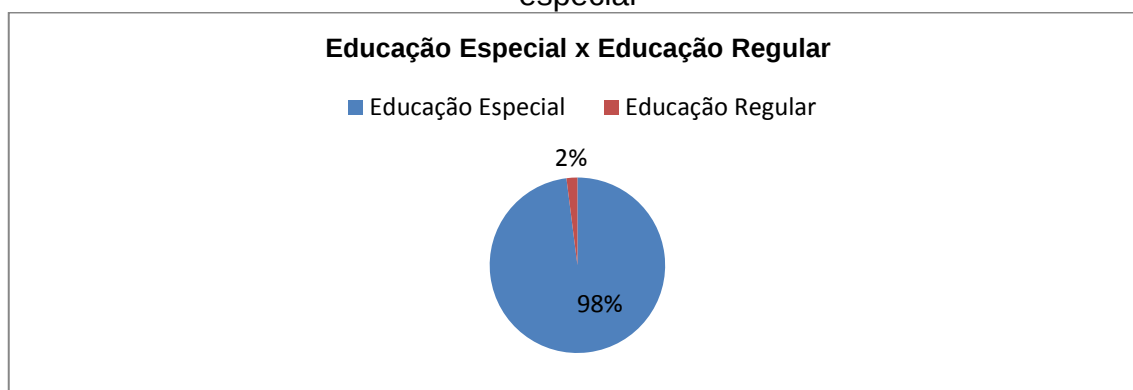
Figura 11 – Professores que se sentem preparados para planejar aulas inclusivas para alunos com Síndrome de Down



Fonte: Questionário aplicado para professores de Língua adicional. A autora.

49 professores trabalham em escola regular e 1 trabalha em escola de educação especial.

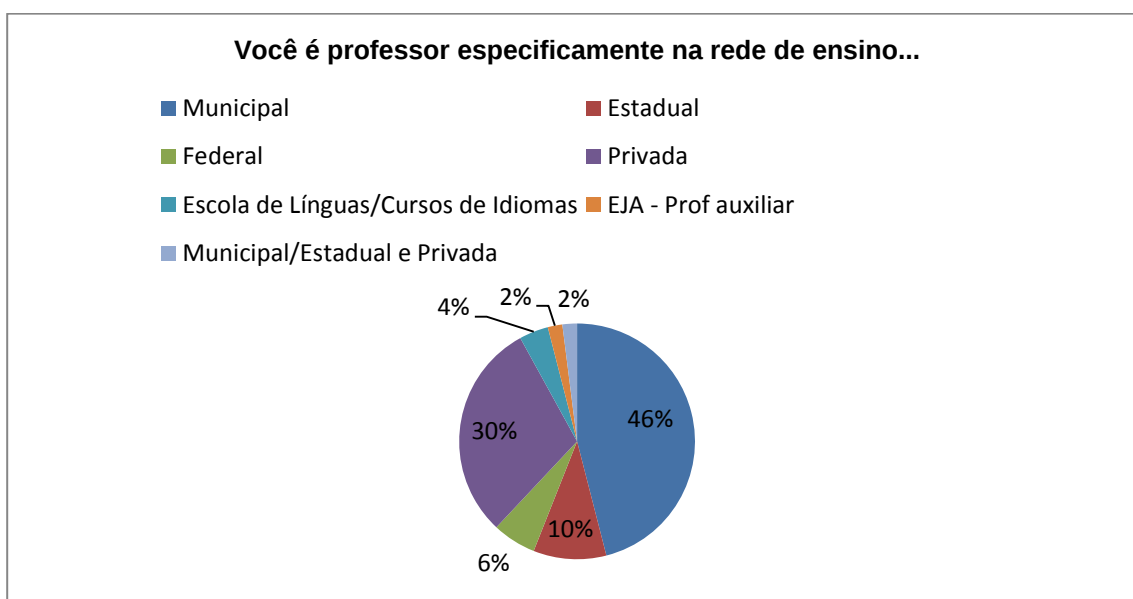
Figura 12 – Atuação dos professores entrevistados: Educação regular x Educação especial



Fonte: Questionário aplicado para professores de Língua adicional. A autora.

Subdivididas em: 23 professores da rede Municipal, 5 da rede Estadual, 3 da rede Federal, 15 da rede Privada, 2 de Escolas de Línguas e Cursos, 1 professor auxiliar do EJA, 1 da redes Municipal/Estadual e Privada.

Figura 13 – Rede de ensino em que os professores entrevistados trabalham



Fonte: Questionário aplicado para professores de Língua adicional. A autora.

Ressalto que esses dados são apenas qualitativos. Apresento-os para que o leitor possa compreender por qual motivo resolvi falar sobre esse tema. Grande parte das pessoas que responderam a este questionário estudaram em universidades prestigiadas e ainda assim não se sentem preparadas para o ensino de língua. O intuito desta pesquisa, desde o início, foi compartilhar as questões de aprendizagem, ao final, para que esses professores pensem como

elaborar atividades inclusivas no ensino de língua. Observe que os professores que responderam ao questionário atuam tanto na rede privada quanto na rede pública, logo, essa dificuldade em ensino inclusivo não é específico de uma realidade.

5.3 Considerações sobre a entrevista da Psicóloga

Desta entrevista gostaria de destacar duas perguntas e fazer minhas considerações sobre elas. A íntegra pode ser lida no **ANEXO H**.

A primeira pergunta que venho discutir é *“Como você enxerga a sua filosofia do trabalho no meio do atendimento a pessoa com deficiência?”*. Ela responde que *“A psicoterapia, que é um campo de psicologia clínica, tem vários referenciais teóricos. O meu é o psicodrama, do Levy Moreno²³, baseado na filosofia assistencial. Então fica um pouco mais tranquilo para eu lidar com essas pessoas, porque eu trabalho muito com a questão do corpo, das cenas, de reviver as cenas através de teatro, então eles “embarcam bem” e resolvem seus dramas.”*

Quando a ouvi falar sobre psicodrama, busquei pesquisar para entender melhor o que seria e como seria uma psicoterapia em grupo através da dramatização. Atividades interativas são sempre favoráveis. Conforme discutido nas teorias de aprendizagem, no capítulo 1. Recordo-me que em algumas de minhas observações estive na escola no horário do intervalo, que é a atividade mais social e livre que eles têm no dia. É um momento de troca informação entre os alunos, é um momento deles. Notei também que esses alunos com SD gostam muito de dançar, inclusive em grupos, e aprendem as letras de música com facilidade, temos aqui, então, mais uma vez a interação como aprendizagem.

Outra resposta que me chamou a atenção foi dada para a seguinte pergunta *“Como você considera a relação da pessoa com deficiência intelectual no*

²³ **Jacob Levy Moreno** (18 de maio de 1889 - 14 de maio de 1974) foi um médico, psicólogo, filósofo, dramaturgo romeno-judeu nascido na Romênia, crescido na Áustria (Viena) e naturalizado americano criador do psicodrama e pioneiro no estudo da terapia em grupo. Tem grandes contribuições no estudo dos grupos, em psicologia social e é o criador da sociometria.

ambiente escolar e no ambiente do mercado de trabalho. Você acha isso importante para eles?”. Ela então responde *“Hoje eu vejo de forma fundamental, porque esse indivíduo ele está tendo por questões de saúde, por questões educacionais... como uma abordagem sistêmica aí da sociedade, ele está tendo longevidade, então, indivíduos que antes tinham uma perspectiva de viver até a adolescência, hoje a gente não discute mais isso. Hoje ele tem condições de viver até a vida adulta, e hoje estão chegando até a chamada terceira idade, até cinquenta...sessenta anos. A escola precisa e é um campo fundamental de formação desse indivíduo, de acompanhamento para essa família, mas que dê base para ele fazer a transição para a vida adulta. Para que ele possa ter essa base aí fundamentada para o sustento no mundo do trabalho. É assim que eu vejo essas relações, importantíssima a correlação dos sistemas “família, escola, trabalho” e outros ambientes sociais que eles frequentem, tais como igrejas, centros, clubes e mais os profissionais de saúde que a gente chama de rede de apoio.”*

Eu quis saber aqui sobre a autonomia e sua importância. Pessoas com deficiência às vezes são privadas, por seus pais, de fazer algumas atividades porque os responsáveis têm medo de que algo ruim aconteça. Há uma superproteção dos pais, o que é compreensível. Entretanto, não podemos deixar de ensinar aos alunos com SD que eles podem, assim como qualquer outra pessoa, trabalhar e ter outras atividades sociais essenciais para o sujeito. É papel da escola formar cidadãos e seus pelos direitos. E atualmente com as leis de inclusão, tem sido possível inserir estes alunos no mercado de trabalho. Essa escola de Educação Especial em que pesquisei, inclusive, tem projeto de Jovem Aprendiz.

Esta entrevista foi muito positiva e me fez refletir bastante sobre os alunos que estamos formando. Pensar o ensino de língua sob a perspectiva inclusiva, garantindo a autonomia, é fundamental para que possamos dar continuidade ao que já é garantido nos Direitos Humanos. Quando o professor se propõe a ensinar, ele deve caminhar lado a lado com o aluno, proporcionando um atendimento às necessidades do educando.

CONCLUSÃO

Ao desenvolver esta dissertação, estruturei-a em seis capítulos. Nos primeiros, descrevi as características da síndrome para que o leitor pudesse construir uma ideia de quem e como seriam essas pessoas que foram objeto de meu estudo. No segundo, discuti o uso das TAs, que são ferramentas importantíssimas no processo de inclusão. Elas, mais do que “ferramentas” são também a garantia de uma forma de autonomia. Por mais que um aluno se esforce para fazer uma tarefa, se ela não estiver adaptada a sua realidade, não haverá sucesso.

Quando utilizo o vocábulo “sucesso”, entendo como um processo de aprendizagem onde o aluno com SD consegue aprender algo novo. É importante não limitar ou criar padrões do conteúdo que foi aprendido pelo aluno com a SD. Após todo o tempo em que passei no ambiente escolar para fazer observações, notei que a questão de ter autonomia era um ponto chave e muito esperado por grande parte dos alunos. Torná-los protagonistas em sala de aula é, e será, um grande desafio para nós professores de língua. O primeiro passo seria que os professores na graduação já tivessem o contato e refletissem sobre as TAs, mas para isso é preciso que as Universidades adaptem seus currículos.

Muitas vezes, os professores do ensino básico ou do ensino profissional têm vontade, claro, de fazer um trabalho para incluir os alunos, mas não se sentem preparados para tal. Como mencionei na análise de dados, grande parte de professores que atuam próximos a mim, no Rio de Janeiro, alegaram que se tivessem um aluno com SD não saberiam trabalhar com o mesmo.

Há inúmeras síndromes no mundo e, é claro, seria impossível estudar a todas a fundo, mas o que ressalto aqui nesta dissertação é o papel do professor enquanto facilitador. Do professor enquanto dominador de uma TA, e que seja capaz de usá-la em qualquer esfera, porque se você entende o que é uma ferramenta, poderá utilizá-la para infinitos fins.

Fazer esta pesquisa, ir ao ambiente educacional, foi uma experiência extremamente enriquecedora, pois pude tomar nota de diversas situações inimagináveis para mim até então, e certamente desconhecidas para outros colegas de profissão. A questão cognitiva foi a que mais me surpreendeu, e ao mesmo tempo em que considero a mais complexa. De acordo com o que foi discutido no

Capítulo 1, onde falo, em teoria, sobre cognição, pude perceber no dia a dia e como para esses alunos se daria a questão da memória, das lembranças e das distinções entre eventos passados, assim como as questões da fala telegráfica. Esta parte da pesquisa inicialmente não havia sido pensada enquanto objeto de estudo, mas fui levada a ela a partir de minhas observações. Essa foi, talvez, a melhor das vantagens de ter optado por uma pesquisa cartográfica. Eu pude direcionar meu estudo a partir de tudo o que coletava nas observações. Lembro-me que ao ler as transcrições dos **ANEXOS B, C, D, E e F** percebi alguns “erros gramaticais”, mas não compreendia o motivo de eles serem tão comuns. Após as leituras que fiz para compor os capítulos desta pesquisa, consegui compreender as questões cognitivas que envolvem as pessoas com SD. O que quero dizer aqui é que um professor que não tenha o mínimo de leitura sobre o tema, certamente se sentirá perdido quando for lecionar para um aluno com essa Síndrome. É necessário refletir práticas a partir das dificuldades que estes sujeitos apresentam. Isto é, se, por exemplo, o professor sabe que o aluno com frequência omite o artigo, de que formar ele pode ensinar estruturas que permitam o dialogismo mesmo sem essas partículas.

É bem verdade que esta pesquisa teve suas limitações. A primeira delas foi o desejo de ensinar língua inglesa para alunos com a SD, entretanto, como eu poderia pensar o ensino de língua estrangeira sem antes compreender questões cognitivas e de aprendizagem dos alunos com SD? Como eu poderia eu pensar o ensino inclusivo sem antes refletir as práticas inclusivas? A ideia inicial era de estar na escola aplicando atividades simples em inglês, mas por conta da demora do comitê de ética em liberar o parecer, fiquei limitada quanto ao tempo que teria disponível para aplicar atividades e formular hipóteses. A partir deste fato, tive que repensar como organizaria esta dissertação a partir do tempo e quantidade de observações que poderia fazer. Considerei que pensar o ensino de língua adicional poderia ser parte de um estudo futuro, mas que o ensino de língua na perspectiva do profissional de Letras, precisava ser para já.

Escrever esta dissertação foi, acima de tudo, a todo o tempo, pensá-la como produto social. Quando afirmo isto, me refiro aos participantes envolvidos. Todos foram de grande importância e contribuíram para que eu pudesse chegar a uma reflexão satisfatória acerca do ensino inclusivo de língua. Desde o início, além de entender a necessidade e o direito dos alunos de terem uma educação de qualidade, eu almejei que professores de línguas tivessem essa pesquisa ao

alcance das mãos, para que pudessem consultar e refletir suas práticas em sala de aula.

Todos os dados, para fins de estudos linguísticos e de outras pesquisas, serão enviados à escola. É imprescindível que a academia dê esse retorno aos profissionais que cederam a escola e seu tempo para a realização deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AMINOFF, M. J.; DAROFF, R. B. (ed.). **Encyclopedia Of The Neurological Sciences**. 2. ed. [S.l.]: Academic Press, 2014. 4740 p.

ARAÚJO, G. Portal G1. **Brasil tem 300 mil pessoas com Síndrome de Down**. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/Brasil/0,,MUL1052397-5598,00.html>. Acesso em: 12 set. 2017

BATORÉO, H. J. Spatial Reference in Children's Narratives: A Study in European Portuguese. *In*: FARIA, I. H.; FREITAS, M. J. **Studies on the Acquisition of Portuguese**. Lisboa: APL/Colibri, 1995. Apêndice.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Os gêneros do discurso**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 96.

BAKHTIN, M.; VOLOSHINOV, V. N. **Questões de estilística no ensino da língua**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2013. p. 25.

BECKER, F. **O que é o construtivismo?**. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. (Ideias, 20).

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BIRD, G.; BUCKLEY S. Meeting the educational needs of pupils with Down Syndrome in Mainstream secondary schools. **Down Syndrome News and Update**, v. 1, n. 4, p. 159-174. p. 162. Disponível em: <https://www.down-syndrome.org/practice/148/practice-148.pdf>. Acesso em: 12 out. 2017.

BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional (Convenção da ONU) sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2017. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em Planalto: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 03 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **PCNs Língua Estrangeira**. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf. Acesso em: 09 set. 2017

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de atenção à pessoa com Síndrome de Down** / Programáticas Estratégicas. 1. ed., 1. reimp. Brasília : Ministério da Saúde, 2013. 60 p.: il. Disponível em : http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_pessoa_sindrome_down.pdf. Acesso em: 14 out. 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 120p.

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. **Tecnologia Assistiva**. Brasília: CORDE, 2009.

BREEN, M., CANDLIN, C. N. The essentials of a communicative curriculum in language teaching. **Applied Linguistics**, v. 1, n. 2, p. 89 -112, 1980. SNI. In: RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in Language Teaching**. 2nd. ed. New York: Cambridge University Press, 2001.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A.; ALVES, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. (org.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

ESCAMILLA, S. G. **El niño con Síndrome del Down**. México: Diana, 1998.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de Campo: um instrumento de reflexão. **Contexto & Educação**, Universidade de Ijuí, ano 2, n. 7, p. 19-24, jul./set. 1987.

FEITOSA, M. A. G.; TRISTÃO, R. M. Linguagem na síndrome de Down. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Brasília, v. 14, n. 2, p. 121-26, ago. 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

FOSSILE, D. K. Construtivismo versus sociointeracionismo: uma introdução às teorias cognitivas. **Revista Alpha**, Patos de Minas, 2010.

Disponível: http://alpha.unipam.edu.br/documents/18125/23730/construtivismo_versus_socio_interacionsimo.pdf

FRANCHI, C. **Criatividade e gramática**. Campinas: IEL/Unicamp, 1987. p. 12. (Trabalhos de Linguística Aplicada, 9.)

FRANCISCATO, F. T.; Canal A. P. Argot - Software para ensino de inglês para pessoas com Síndrome de Down. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO*, 18., 2007. **Workshop em Informática na Educação**. [S.l.]: Mackenzie, 2007

FONDATION LE JEUNE. Disponível em: <https://www.fondationlejeune.org/en/down-syndrome/>. Acesso em: 19 set. 2017

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUIMARÃES, A. M. Desenvolvimento de narrativas introdução de referentes no universo textual. **Linguagem & Ensino**, v. 2, n. 2, p. 91-108, 1999.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 19. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 2003.

KAIL, M. **Aquisição de linguagem**. Tradução: Marcos Marcionilo. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. (Estratégias de ensino; 41)

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MASETTO, M. T. **Didática a aula como centro**. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997

MIRANDA, J. B.; SENRA, L. X. **Aquisição e desenvolvimento da linguagem: contribuições de Piaget, Vygotsky e Maturana**. 2012, online. Disponível em: <https://www.psicologia.pt/artigos/textos/TL0306.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2023.

MOVIMENTO DOWN ONLINE. Disponível em <http://www.movimentodown.org>. Acesso em: 29 set. 2017.

MOIRAND, S. **Enseigner à Communiquer en Langue Étrangère**. Paris: Hachette, 1982.

NELSON, K. E. *et al.* Available input for language impaired children and younger children of matched language levels. **First Language**, v. 15, p. 1-17, 1995.

OCHS, E., SCHIEFFELIN, B. The impact of language socialization on grammatical development. *In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (ed.). The handbook of child language*. Oxford: Blackell, 1995.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2014. 216 p.

PIAGET, J. **Epistemologia genética**. Tradução: Álvaro Cabral. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. Tradução: C. L. P. Leite. São Paulo: Melhoramentos, 1996.

PORTAL BRASIL. Ministério da educação. **Dados do censo escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 29 set. 2017.

PASSOS, E. KASTRUP, V. ESCÓSSIA, L. **Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2015. 207 p.

PORTO, E.; PEREIRA, T.; MARGALL, S. A. C. Análise da produção articulatória e dos processos fonológicos realizados por crianças portadoras da síndrome de Down. **Pró Fono Revista de Atualização Científica**, v. 12, n. 1, 2000.

PUESCHEL, S. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995.

REILY, L. **Escola inclusiva: linguagem e mediação**. Campinas: Papirus, 2006. (Série Educação Especial)

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching: a description and analysis**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SANTAELLA, L.; NOTH, W. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 11, p. 6, maio/ago. 1999.

TALMY, L. How language structure space. *In*: PICK, H. L.; ACREDOLO, L. P. (ed.). **Spatial orientation: theory, research and application**. New York: Plenum Press, 1983.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WILKINS, D. A. Grammatical, Situational and National Syllabuses. *In*: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (org.). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1994. p. 82-90.

ANEXO A**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: Práticas Inclusivas: uma perspectiva no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional através da tecnologia assistiva em estudo de caso com a síndrome de Down

Pesquisador: JULIETTE RODRIGUES VASCONCELLOS

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 78245717.1.0000.5282

Instituição Proponente: Instituto de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.523.111

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. O objetivo deste trabalho é proporcionar ao leitor uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem com jovens que possuem dificuldades cognitivas (estudo de caso com a Síndrome de Down), contextualizando a abordagem a partir do foco no ensino de L2 para alunos inseridos em classe regular. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo deste artigo, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia. Por se tratar de um perfil de alunado diferenciado, devemos considerar que muitos fatores também serão levados em conta: emotivo, comportamental etc. Inclusive, conta com entrevistas, auxílio de médico, psicólogo, linguistas e responsáveis dos alunos para uma maior e mais clara abordagem do tema. Pensar sobre a prática docente é, acima de tudo, cooperar para o desenvolvimento da sociedade. Serão apresentados ao longo do artigo dados apontando possíveis atividades e análise de um panorama sociopolítico;

importantes na garantia de direitos. Embora pessoas com deficiência sejam amparadas juridicamente, isto pouco reflete na realidade de muitos alunos. Paradoxalmente levantamos a bandeira da inclusão, mas na prática fazemos muito pouco para que ela de fato aconteça. E para além da discussão forense na área de inclusão, interessa-nos a questão da formação docente; qual a importância da Universidade como fomentadora de profissionais que possivelmente trabalharão com pessoas com deficiência em algum momento e como isso pode impactar no futuro desses sujeitos.

Objetivo da Pesquisa:

Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. O objetivo deste trabalho é proporcionar ao leitor uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem com jovens que possuem dificuldades cognitivas (estudo de caso com a síndrome de Down), contextualizando a abordagem a partir do foco no ensino de L2 para alunos inseridos em classe regular. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo deste artigo, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia. Por se tratar de um perfil de alunado diferenciado, devemos considerar que muitos fatores também serão levados em conta: emotivo, comportamental etc. Inclusive, conta com entrevistas, auxílio de médico, psicólogo, linguistas e responsáveis dos alunos para uma maior e mais clara abordagem do tema. Pensar sobre a prática docente é, acima de tudo, cooperar para o desenvolvimento da sociedade. Serão apresentados ao longo do artigo dados apontando possíveis atividades e análise de um panorama sociopolítico; importantes na garantia de direitos. Embora pessoas com deficiência sejam amparadas juridicamente, isto pouco reflete na realidade de muitos alunos. Paradoxalmente levantamos a bandeira da inclusão, mas na prática fazemos muito pouco para que ela de fato aconteça. E para além da discussão forense na área de inclusão, interessa-nos a questão da formação docente; qual a importância da Universidade como fomentadora de profissionais que possivelmente trabalharão com pessoas com deficiência em algum momento e como isso pode impactar no futuro desses sujeitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. O objetivo deste trabalho é proporcionar ao leitor uma reflexão acerca do processo de ensino-aprendizagem com jovens que possuem dificuldades cognitivas (estudo de caso com a síndrome de Down), contextualizando a abordagem a partir do foco no ensino de L2 para alunos inseridos em classe regular. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo deste artigo, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia. Por se tratar de um perfil de alunado diferenciado, devemos considerar que muitos fatores também serão levados em conta: emotivo, comportamental etc. Inclusive, conta com entrevistas, auxílio de médico, psicólogo, linguistas e responsáveis dos alunos para uma maior e mais clara abordagem do tema. Pensar sobre a prática docente é, acima de tudo, cooperar para o desenvolvimento da sociedade. Serão apresentados ao longo do artigo dados apontando possíveis atividades e análise de um panorama sociopolítico; importantes na garantia de direitos. Embora pessoas com deficiência sejam amparadas juridicamente, isto pouco reflete na realidade de muitos alunos. Paradoxalmente levantamos a bandeira da inclusão, mas na prática fazemos muito pouco para que ela de fato aconteça. E para além da discussão forense na área de inclusão, interessa-nos a questão da formação docente; qual a importância da Universidade como fomentadora de profissionais que possivelmente trabalharão com pessoas com deficiência em algum momento e como isso pode impactar no futuro desses sujeitos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa poderá trazer contribuições para a área.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Financiamento próprio;

Cronograma deverá ser readequado; TCLE e Termo de Assentimento de acordo;

Apresenta instrumentos de coleta de dados; Apresenta carta de anuência das duas instituições;

Folha de rosto: preenchida, assinada, datada e carimbada pelo responsável pela instituição.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Ante o exposto, o projeto está aprovado, visto que não há implicações éticas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Faz-se necessário apresentar Relatório Anual - previsto para março de 2019. A COEP deverá ser informada de fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo, devendo o pesquisador apresentar justificativa, caso o projeto venha a ser interrompido e/ou os resultados não sejam publicados.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_Projeto_916747.pdf	19/12/2017 22:24:35		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado.docx	19/12/2017 22:23:51	JULIETTE RODRIGUES VASCONCELOS	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	19/12/2017 22:14:11	JULIETTE RODRIGUES VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Assentimento.docx	19/12/2017 22:08:22	JULIETTE RODRIGUES VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Professores.docx	19/12/2017 22:08:00	JULIETTE RODRIGUES VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Psicologo.docx	19/12/2017 22:07:16	JULIETTE RODRIGUES VASCONCELOS	Aceito
TCLE / Termos de	TCLE_RESPONSABLEIS.docx	19/12/2017	JULIETTE	Aceito

Assentimen to / Justificativa de Ausência		22:0 6:38	RODRIGUES VASCONCEL LOS	
TCLE / Termos de Assentimen to / Justificativa de Ausência	TCLE_Medicos.docx	19/12 /2017 22:0 6:24	JULIETTE RODRIGUES VASCONCEL LOS	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutur a	Infra_Favo.pdf	23/08 /2017 13:5 6:26	JULIETTE RODRIGUES VASCONCEL LOS	Aceito

Declaração de Instituição e Infraestrutura	Infra_Republica.pdf	23/08/ 2017 13:55: 54	JULIETTE RODRIGUES VASCONCELL OS	A ce ito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	23/08/ 2017 13:18: 34	JULIETTE RODRIGUES VASCONCELL OS	A ce ito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

Rio de Janeiro, 02 de março de 2018

Assinado por:
Patricia Fernandes Campos de Moraes (Coordenador)

ANEXO B

Aluno A: 34 anos – Síndrome de Down

Pesquisadora: Juliette R. Vasconcellos

Local de Pesquisa: Escola Pública de Educação Especial

Pesquisadora: Eu vou te mostrar umas imagens aqui e você vai contar uma história para mim, tá? Do seu jeito... Você vai olhar para imagem e vai contar a história pra mim. Eu vou aumentar aqui (imagem) porque está pequena, né? Ó, tem todas essas imagens! Primeiro acontece o que está no primeiro quadrinho (apontando), depois isso aqui, aqui e assim vai. Aí você faz de conta que está contando a história para mim. Aí você vai dizer o que é que você está vendo. O que está acontecendo nessa história? (História do gato)

Aluno A: O passarinho tá na árvore, né?

Pesquisadora: Aham!

Aluno A: O cachorro embaixo da árvore.

Pesquisadora: Hum... o quê mais que acontece?

Aluno A: A: O cachorro quer pegar o passarinho.

Pesquisadora: Hã? E aí?

Aluno A: Gato quer comer passarinho, né?

Pesquisadora: Aham...

Aluno A: O passarinho tá no ninho, né?

Pesquisadora: É... está no ninho!

Aluno A: Tá... o cachorro... o gato quer pegar o passarinho!

Pesquisadora: Ah tá! E eles estão onde?

Aluno A: Na floresta, né?!

Pesquisadora: Na floresta? Por que você acha que é uma floresta?

Aluno A: Para caçar, né?

Pesquisadora: Ah... Tá...

Aluno A: Caçar...

Pesquisadora: É... Agora deixa eu te mostrar mais uma história... Espera aí...

Aqui! Essa aqui... História nova!

Aluno A: Acho que o cavalo tá no pasto, né?

Pesquisadora: Hum...

Aluno A: Pegar o... Pegar o gato, né?

Pesquisadora: Você tá vendo um gato aí?

Aluno A: Não... (falando bem baixo)

Pesquisadora: E depois o que acontece?

Aluno A: Ah não... o cavalo tá ... tá correndo.

Pesquisadora: Aham! Ele está correndo... é isso aí!

Aluno A: quer pegar o... (inaudível)

Pesquisadora: E aí depois... O que é que vai acontecendo aqui?

Aluno A: Depois o cavalo caiu, né?

Pesquisadora: Caiu? E depois?

Aluno A: O cachorro... que... o cachorro vai com a mulher né?

Pesquisadora: Hum...

ANEXO C

Aluna B: 22 anos – Síndrome de Down

Pesquisadora: Juliette R. Vasconcellos

Local de Pesquisa: Escola Pública de Educação Especial

Pesquisadora: B, vou te mostrar uma história... E aí tem uns quadrinhos, né... com umas imagens, aí você vai olhar para a imagem e aí você vai inventar uma história para mim.

Aluna B: Ah... Tá bom!

Pesquisadora: Você vai olhar a imagem e aí você vai contar uma história para mim, com tudo o que você viu. Pode contar do jeito que você quiser. (História do gato)

Aluna B: Tá bom! É... uma árvore subiu... subiu outro gato. Gato pulou. O gato (imitou um som de fuga), ele fugiu o gato.

Pesquisadora: Hum... e o que mais que acontece na história?

Aluna B: História.... História... o cachorrinho tava comendo... é... do/ dois passarinhos.

Pesquisadora: Dois passarinhos?

Aluna B: É... O coelho é... é... comeu a vassoura, o chinelo, a pá de lixo.

Pesquisadora: Caramba! E o que mais que você tá vendo aí nessa imagem?

Aluna B: Imagem tem... Imagem tem... é... Passarinho comendo os ovos.

Pesquisadora: Tá bom, vamos ver mais uma história agora. Aqui tem mais uma história, só que assim... Nós vamos contar na ordem. Tem uma história aqui, aí você vai olhar os quadrinhos e vai contar uma história. Assim... primeiro você vai olhar esse quadrinho aqui (sinalizando), aí você começar a contar a história e depois você vai olhar para esse e vai continuar a história... entendeu? E assim... continuando... vamos lá! No primeiro quadrinho, vamos começar essa história aí! (História do cavalo)

Aluna B: Cavalo deu coice na vaca.

Pesquisadora: Hum...

Aluna B: Cavalo pulou o trampolim. Cavalo foi pegar o cachorrinho. Cavalo caiu dentro do rio. Cavalo foi é... comer... é ... uma vaca.

ANEXO D

Aluna C: 29 anos – Síndrome de Down

Pesquisadora: Juliette R. Vasconcellos

Local de Pesquisa: Escola Pública de Educação Especial

Pesquisadora: É... Então... Vou te mostrar a figura... Está vendo essas imagens aqui?

Aluna C: Ah sei!

Pesquisadora: Aí você vai contar a história que você está vendo para mim. Como se fosse uma história... Está vendo? (História do Cavalo)

Aluna C: Sim!

Pesquisadora: Quadrado um, dois, três, quatro... Está conseguindo ver os desenhos? (apontando)

Aluna C: Tô!

Pesquisadora: Faz de conta que você está vendo isso aqui... você tem que inventar uma história para mim com tudo o que você está enxergando ali. Como que você ia me contar?

Aluna C: É o cavalo...

Pesquisadora: Hum...

Aluna C: Cavalo... Cavalo... E o... Esqueci... como é o nome disso aqui?

Pesquisadora: É um cavalo de novo que você está vendo ali? Ó... um cavalo deitado...

Aluna C: Não... É um bicho!

Pesquisadora: Aqui? É um pássaro! Parece que é um pássaro, né?

Aluna C: É Pássaro... Pássaro... Camelo.

Pesquisadora: Camelo?! É... mas aí por exemplo se você fosse contar pra mim uma história... o que é que está acontecendo na história? Por exemplo: "Ah eu tô vendo o cavalo, ele tá correndo...". Se você tivesse que inventar uma história com cavalo para mim agora, como você iria inventar? Do seu jeito!

Aluna C: O cavalo é... está correndo numa carroça! Numa carroça, não é? Ele tava pulando. (faz som de cavalo galopando) Pulando... E come plantas, come verduras. Eles "dormam"... dorme, bebe, mama e vive na fazenda de jardim zoológico. Muito importante! camelo é... É um bicho, é um animal que vive...

Come as plantas. Ele come frutas, né? E pula é... Por um lado e pro outro. Muito importante!

Pesquisadora: Tá bom! Aí agora eu vou te mostrar uma outra história, aí você vai olhar para a história e vai contar a história também. Por exemplo, eu estou vendo essa história aqui, né... De cavalo. Se eu fosse contar história eu ia contar assim “Era uma vez um cavalo... aí ele estava pulando muito, aí ele pulou a cerca, depois ele viu uma vaca, depois ele caiu e aí ele viu um camelo e depois ele vi um pássaro...”. Viu? Ficou um pouco diferente da história que você contou. É... aí deixa eu te mostrar agora um outro... outra imagem aqui... (História do gato)

Aluna C: Essa aqui eu sei!

Pesquisadora: é... vamos lá... e aí... pode contar a história!

Aluna C: ...(inaudível)... Tinha um gatinho, né? Um gato... Um gato bem pequenininho. Mora na floresta. Ele anda prum lado pro outro. Come ração... e dorme... muito especial... pula na janela.

Pesquisadora: E aqui... o que é que você está vendo na história?

Pesquisadora: E aqui nesses quadrinhos... o que é que está acontecendo aqui?

Aluna C: A menina...

Pesquisadora: É uma menina aqui ou é um gato?

Aluna C: Não... isso aqui!

Pesquisadora: Aqui é um gato e aqui é um cachorro!

Aluna C: É um cachorro... De um lado e pro outro, né?... ele toma banho, come ração e dorme.

Pesquisadora: Sim, mas o que é que você está vendo o gato fazer aqui no primeiro quadrinho, o que é que o gato está fazendo?

Aluna C: Correndo!

Pesquisadora: Hum... E depois, o que acontece?

Aluna C: Come ração... A menina na coleira do cachorro.

Pesquisadora: Hum... Mas o que é que acontece?

Aluna C: Ele caga, ele come ração... Ele mijá. (ri)

Pesquisadora: E aqui no último quadrinho, o que ele está fazendo? O que eles estão fazendo...

Aluna C: Qual? Esse aqui? (Apontando)

Pesquisadora: Aqui é o cachorro e aqui é o gato!

Aluna C: Cachorro e gato... tá correndo.

Pesquisadora: Ah... eles estão correndo!

ANEXO E

Aluna D: 24 anos – Síndrome de Down

Pesquisadora: Juliette R. Vasconcellos

Local de Pesquisa: Escola Pública de Educação Especial

Pesquisadora: Você vai contar essa história pra mim, ok? Sabe aquelas histórias “Era uma vez...”. E aí tem uns quadrinhos com umas imagens. Você vai olhar pra imagem e aí você vai inventar contar a história pra mim. (História do Cavalo)

Aluna D: Cavalo!

Pesquisadora: Hum... Continue!

Aluna D: (inaudível)

Aluna D: Pula a grade!... Boi... Passarinho! Pato! Cavalo corre no bosque. Boi fala com cavalo.

Pesquisadora: Vamos pra outra História então!

Aluna D: Gato!

Pesquisadora: O que o gato está fazendo?

Aluna D: Pegar o bicho... Árvore!

Pesquisadora: Que bicho? Pode contar!

Aluna D: O passarinho!

Pesquisadora: Hum... Por quê?

Aluna D: Morder!

Pesquisadora: Continue... Pode contar tudo o que você está vendo!

Aluna D: Gato corre no bosque.

ANEXO F

Aluno E: 21 anos – Síndrome de Down

Pesquisadora: Juliette R. Vasconcellos

Local de Pesquisa: Escola Pública de Educação Especial

Pesquisadora: Eu vou te mostrar umas imagens aqui... E aí você vai contar uma história pra mim, tá? Do seu jeito... Você vai olhar pra imagem e vai contar a história pra mim. Tem todas essas imagens! Primeiro acontece o que está no primeiro quadrinho (apontando), depois isso aqui, aqui e assim vai. Aí, faz de conta que você tá contando a história pra mim. Aí você vai dizer o que é que você tá vendo. O que tá acontecendo nessa história aí? (História do Cavalo)

Aluno E: O cavalo corre no campo. Vê a vaca! Vê passarinho!

Pesquisadora: Aham! E o que mais você pode ver?

Aluno E: Cerca... Cavalo pulou.

Pesquisadora: Hum... o quê mais que acontece?

Aluno E: Cavalo caiu. Ficou sozinho....

Pesquisadora: Bem... Agora vou te mostrar outras imagens e você vai me contar uma nova história. Você vai olhar os quadrinhos outra vez, está bom?

Aluno E: Tá!

Pesquisadora: O que você consegue ver?

Aluno E: Gato e passarinho... na árvore...

Pesquisadora: E o que mais?

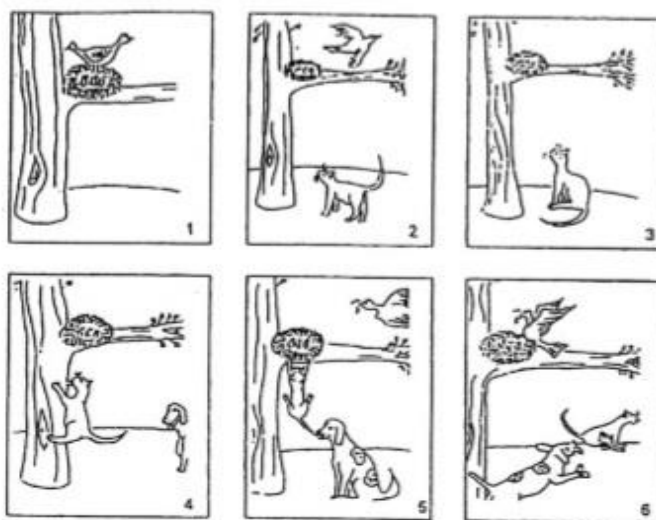
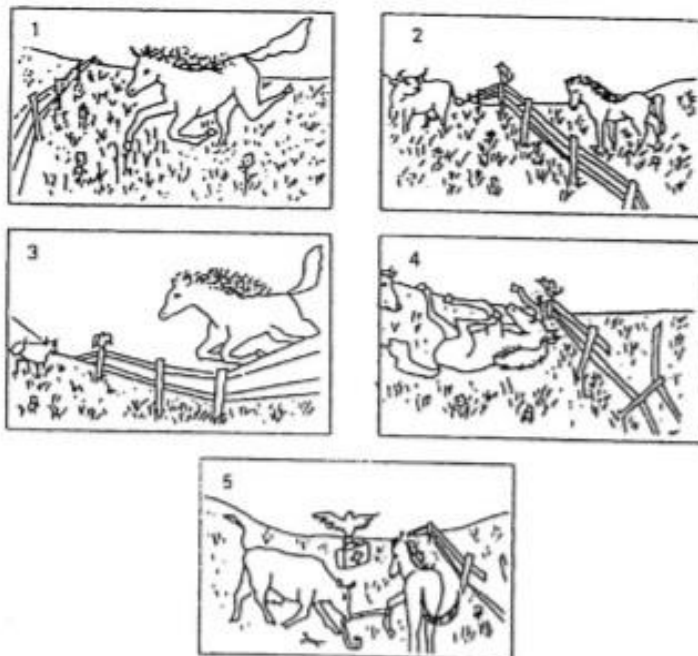
Aluno E: Cachorro pega gato!

Pesquisadora: Ah tá! E eles estão onde?

Aluno E: Árvore! Cachorro corre com gato!

ANEXO G

História do Cavalo e História do Gato



ANEXO H

Transcrição da entrevista semiestruturada com uma psicóloga. Esta entrevista foi cedida pela psicóloga sob as orientações do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Entrevistadora: A psicologia é dividida em campos? Qual o seu campo de atuação?

Psicóloga: Sim. Meu campo é psicologia clínica. Eu trabalho também em um consultório, trabalho com psicoterapia de pessoal que é no caso um indivíduo. O público-alvo são adolescentes e adultos.

Entrevistadora: Existe um ramo da psicologia que seja voltado para a educação na escola?

Psicóloga: Existe a psicologia educacional, onde o profissional ele é um elemento da escola não para clinicar, mas para ser um agente reflexivo no processo de ensino-aprendizagem e de acompanhamento familiar... acompanhamento profissional.

Entrevistadora: Como você enxerga a sua filosofia de trabalho no meio do atendimento a pessoa com deficiência?

Psicóloga: A psicoterapia, que é um campo de psicologia clínica, tem várias referenciais teóricos. O meu é o psicodrama, do Levy Moreno²⁴, baseado na filosofia assistencial. Então fica um pouco mais tranquila para eu lidar com essas pessoas porque eu trabalho muito com a questão do corpo, das cenas, de reviver as cenas através de teatro, então eles “embarcam bem” e resolvem seus dramas.

Entrevistadora: Como você considera a relação da pessoa com deficiência intelectual no ambiente escolar e no ambiente do mercado de trabalho. Você acha isso importante para eles?

Psicóloga: Hoje eu vejo de forma fundamental, porque esse indivíduo ele está tendo por questões de saúde, por questões educacionais... como uma abordagem sistêmica aí da sociedade, ele está tendo longevidade, então, indivíduos que antes tinham uma perspectiva de viver até a adolescência, hoje a gente não discute mais isso. Hoje ele tem condições de viver até a vida adulta, e hoje estão chegando até a chamada terceira idade, até cinquenta, sessenta anos. A escola precisa e é um campo fundamental de formação desse indivíduo, de acompanhamento para essa família, mas que dê base para ele fazer a transição para a vida adulta. Para que ele possa ter essa base aí

²⁴ **Jacob Levy Moreno** (18 de maio de 1889 - 14 de maio de 1974) foi um médico, psicólogo, filósofo, dramaturgo romeno-judeu nascido na Romênia, crescido na Áustria (Viena) e naturalizado americano criador do psicodrama e pioneiro no estudo da terapia em grupo. Tem grandes contribuições no estudo dos grupos, em psicologia social e é o criador da sociometria.

fundamentada para o sustento no mundo do trabalho. É assim que eu vejo essas relações, importantíssima a correlação dos sistemas “família, escola, trabalho” e outros ambientes sociais que eles frequentem, tais como igrejas, centros, clubes e mais os profissionais de saúde que a gente chama de rede de apoio.

Entrevistadora: Qual é a maior dificuldade ao fazer um atendimento à pessoas com deficiência? (Paciente e responsáveis)? (Pergunta descartada)

Entrevistadora: Você considera necessário que todo aluno com Síndrome de Down tenha acompanhamento psicológico dentro e/ou fora da escola independente de qualquer situação?

Psicóloga: Eu defendo que esse profissional é para todos.

Entrevistadora: Há algum comportamento que deveria ser evitado ao lidar com pessoas com deficiência? E qual a melhor forma de tratá-los? (autonomia)

Psicóloga: Não menospreza-los, não excluí-los. Não delimitar, buscar o potencial dele. Conhecer a pessoa pelo o que ela é.

Entrevistadora: Como você vê o processo de autonomia na relação pessoa com deficiência x responsável? Quais as implicações disso?

Psicóloga: Sem dúvidas é extremamente positivo. O fenômeno da autonomia está sendo a cada dia melhor compreendido pelas pessoas, pelas famílias, pela sociedade... Esses dias eu vi um catálogo falando sobre orientações sexuais para pessoas com deficiência intelectual, o uso da camisinha, a questão gravidez e colocando eles como sujeitos... Como protagonistas desse catálogo. Fantástico, não é? Eu acho que é esse o mundo que a gente está visualizando. Não há um adulto sem deficiência hoje que não tenha uma relação com o trabalho, então com deficiência também precisa ter. Eles precisam ter a vida deles relacionadas ao trabalho. Eu gosto muito do conceito de trabalho, da questão econômica, quer dizer, trabalho é qualquer ação humana, podendo ou não ser remunerada. O que não dá é a gente ter alunos com deficiência mofando no sofá, só dormindo e acordando. Isso é que não dá mais na sociedade em que a gente vive.

Entrevistadora: Com relação ao mercado de trabalho, você acha que os pais compreendem bem esse esclarecimento que você está dando, de que é necessário que eles trabalhem; que eles tenham algum tipo de atividade. Você acha que, na maioria dos casos, os pais apoiam ou você acha que é um trabalho que precisa que ser feito também com um psicólogo para esclarecer a esses responsáveis a importância do trabalho?

Psicóloga: É um trabalho árduo, um dos seguimentos mais difíceis. Para se entender o processo de autonomia, a visão de mundo adulto e o mundo do

trabalho, mas também é justificável porque na subjetividade, no inconsciente, no sentido da vida dos pais é “vou cuidar dessa pessoa até ele morrer porque ele vai ser eternamente dependente de mim”. Aí vem um outro, que representa uma terceira pessoa da relação, e diz “Não, ele vai trabalhar!”. É uma mensagem muito antagônica de anos que ele recebeu dizendo que a pessoa vai ser dependente. Então já um conflito de visões, logo já demanda um trabalho. É como se “tudo o que você ouviu durante a sua vida está errado”, mas você é o terceiro. Essa tensão, ela é favorável para colocar esse sujeito em movimento.”

Entrevistadora: Para encerrar, nesse momento, eu gostaria que você deixasse uma mensagem para todos os professores de línguas, que futuramente poderão ler esta dissertação, a fim de tornar presente a inclusão de pessoas com deficiência intelectual em sala de aula...

Psicóloga: Um recado que eu deixo para todos os educadores é: Vocês são fundamentais para inclusão desses sujeitos na sociedade. Vocês são mais um elemento para acreditar que eles podem superar os limites, as dificuldades e desafios. O quanto seria importante, pensando na questão de língua, se houver um adulto que vá a Disney e lá ele tenha elementos básicos para expressar seu próprio desejo. A expressão do desejo é libertadora para a autonomia de qualquer sujeito. Quando um sujeito não pode falar daquilo que ele pensa, expressar aquilo que ele quer, ele já se torna escravo de si mesmo. Agora quando você promove isso (aprendizagem), é libertador.

ANEXO I***Questionário para professores de Línguas adicionais.*****Nome:**

1) Você fez sua Graduação em Letras na:

☐ Universidade pública ☐ Universidade particular

2) Esta Instituição de Ensino Superior fica localizada:

☐ No estado do Rio de Janeiro ☐ Outro _____

3) Qual a sua habilitação?

☐ Alemão ☐ Espanhol ☐ Francês ☐ Inglês ☐ Italiano

☐ Outro _____

4) Você já teve algum aluno com Síndrome de Down?

☐ Sim ☐ Não

5) Com base na formação que teve na Graduação, você se sente preparado para planejar uma aula para um aluno com Síndrome de Down?

☐ Sim ☐ Não

6) Você acha que sua Graduação o preparou para lecionar de forma a garantir a inclusão de alunos com deficiência intelectual?

☐ Sim ☐ Não

7) Atualmente você trabalha em uma instituição de:

☐ Ensino Regular ☐ Educação Especial

8) Você é professor na rede de ensino:

☐ Municipal ☐ Federal ☐ Estadual ☐ Privada ☐ Outro _____

ANEXO J

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu filho está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA PERSPECTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM ESTUDO DE CASO COM A SÍNDROME DE DOWN, conduzido pelas pesquisadoras JULIETTE RODRIGUES VASCONCELLOS (mestranda) E JANAINA CARDOSO (orientadora) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós. Você e seu filho poderão desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

O objetivo específico deste estudo é compreender a atual dinâmica do ensino-aprendizagem de inglês para pessoas com deficiência intelectual, em específico a síndrome de Down. Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo desta pesquisa, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia. A importância social/benefício dessa pesquisa consiste em futuramente auxiliar professores de Línguas quanto ao ensino para alunos com síndrome de Down. Discussão e reflexão acerca da formação docente e a inclusão desses alunos. Professores de línguas poderão usar o trabalho como suporte para uma Educação Inclusiva; do Ensino inclusivo e da formação docente.

A participação dele (a) consiste em fazer atividades em língua adicional e em língua materna com o apoio de tecnologias assistivas. As atividades serão elaboradas e divididas por temas (como por exemplo: cores, saudações, vestuário, números, narrativas etc.) a cada dia proposto. Haverá atividades

escritas e orais. Em um primeiro momento os alunos serão atendidos individualmente, e em um segundo momento farão atividades em duplas para reforçarmos a importância dialógica. Todas as atividades serão relatadas posteriormente para fins de pesquisa, mas ressalto que NÃO utilizaremos nomes ou qualquer outro dado que possa revelar a identidade de seu filho e a sua. A pesquisa será realizada na própria escola, durante o horário da aula. Esse procedimento levará no máximo 40 min a cada dia em que houver atividade a ser realizada. As atividades envolvendo narrativas serão gravadas em áudio (sem identificação de nome ou qualquer outro dado pessoal). As atividades escritas serão fotografadas (somente o papel sem identificação). A identidade dos participantes não será revelada em nenhuma hipótese. As gravações serão descartadas cinco anos após finda a pesquisa.

Vale lembrar que sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. Essa pesquisa não oferece riscos **à integridade física das pessoas, mas no mínimo pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos/atividades.** Caso isso aconteça, pode-se desistir de participar imediatamente. O benefício gerado pela sua participação será a produção de conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência cognitiva, em específico a síndrome de Down.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

A pesquisadora Juliette Rodrigues Vasconcellos poderá ser contatada através dos telefones 21 99803-7348 ou 21 2764-3278 e do e-mail

juli.prof.tradutora@hotmail.com, Janaina poderá ser contatada pelo e-mail janascardoso1@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Autorização para a participação na pesquisa

Eu,

_____, (nome do responsável do aluno), RG _____,
responsável por _____ (nome do aluno),
_____, após

receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo e permito que o aluno citado acima participe.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

—

Autorização para atividades orais (gravação em áudio das atividades entre pesquisadora e alunos)

Eu,

_____, (nome do responsável do aluno), RG _____,
responsável por _____ (nome do aluno),
_____, após

receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo e permito que o aluno citado acima participe.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 201__.

ANEXO K

TERMO DE ASSENTIMENTO

O termo de assentimento não elimina a necessidade de fazer o termo de consentimento livre e esclarecido que deve ser assinado pelo responsável ou representante legal da pessoa com deficiência intelectual.

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *Práticas Inclusivas: uma perspectiva no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional através da tecnologia assistiva em estudo de caso com a síndrome de Down*. Seus responsáveis permitiram que você participe. Queremos saber como funciona a dinâmica de ensino-aprendizagem de Inglês para pessoas com síndrome de Down e se os professores recebem a formação adequada nas universidades. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir. A pesquisa será feita no/a FAVO DE MEL, onde você fará uma atividade de contar histórias e sua voz será gravada. Para isso, será usado/a celular e notebook. O uso do celular e do notebook é considerado seguro, mas é possível ocorrer que seus pais desistam da atividade ou até mesmo você, por conta do tempo que elas duram ou caso se sintam constrangidos. Você pode desistir a qualquer momento. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelo telefone 21 998037348 da pesquisadora JULIETTE RODRIGUES VASCONCELLOS. Mas há coisas boas que podem acontecer como futuramente ajudar seus amigos a aprenderem Inglês a partir da melhora na formação dos professores de Inglês. Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os sujeitos que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa ela será publicada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto.

Eu, _____, aceito participar da pesquisa *Práticas Inclusivas: uma perspectiva no processo de ensino-aprendizagem de língua adicional através da tecnologia assistiva em estudo de caso com a síndrome de Down* que tem o objetivo de futuramente ajudar seus amigos a aprenderem Inglês a partir da melhora na formação dos professores de Inglês. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. A pesquisadora tirou minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante
Pesquisadora

Assinatura da

ANEXO L

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA PERSPECTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM ESTUDO DE CASO COM A SÍNDROME DE DOWN, conduzido pelas pesquisadoras JULIETTE RODRIGUES VASCONCELLOS (mestranda) E JANAINA CARDOSO (orientadora) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós. Você poderá desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

O objetivo específico deste estudo é compreender a atual dinâmica do ensino-aprendizagem de inglês para pessoas com deficiência intelectual, em específico a síndrome de Down. Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re) pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo desta pesquisa, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia. A importância social/benefício dessa pesquisa consiste em futuramente auxiliar professores de Línguas quanto ao ensino para alunos com Síndrome de Down. Discussão e reflexão acerca da formação docente e a inclusão desses alunos. Professores de línguas poderão usar o trabalho como suporte para uma Educação Inclusiva; do Ensino Inclusivo e da formação docente.

A sua participação consiste em conceder de uma entrevista semiestruturada na qual falaremos sobre a síndrome de Down e suas especificidades sob a perspectiva da psicologia. A entrevista será gravada em áudio (sem identificação de nome ou qualquer outro dado pessoal). Elas serão relatadas posteriormente para fins de pesquisa, mas ressalto que NÃO utilizaremos nomes ou qualquer outro dado que possa revelar a sua identidade. A

identidade dos participantes não será revelada em nenhuma hipótese. As gravações serão descartadas cinco anos após finda a pesquisa.

Vale lembrar que sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. Essa pesquisa não oferece riscos **à integridade física das pessoas, mas no mínimo pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos/atividades.** O benefício gerado pela sua participação será a produção de conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência cognitiva, em específico a síndrome de Down.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

A pesquisadora Juliette Rodrigues Vasconcellos poderá ser contatada através dos telefones 21 99803-7348 ou 21 2764-3278 e do e-mail juli.prof.tradutora@hotmail.com, Janaina poderá ser contatada pelo e-mail janascardoso1@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Autorização para a participação na pesquisa

Eu,

_____, RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Assinatura _____ do _____ participante:

Autorização para a gravação em áudio da entrevista entre a pesquisadora e a Psicóloga

Eu,

_____ (nome), RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Assinatura do participante:

ANEXO M

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 201__.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA PERSPECTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM ESTUDO DE CASO COM A SÍNDROME DE DOWN, conduzido pelas pesquisadoras JULIETTE RODRIGUES VASCONCELLOS (mestranda) E JANAINA CARDOSO (orientadora) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós. Você poderá desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

O objetivo específico deste estudo é compreender a atual dinâmica do ensino-aprendizagem de inglês para pessoas com deficiência intelectual, em específico a síndrome de Down. Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo desta pesquisa, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia. A importância social/benefício dessa pesquisa consiste em futuramente auxiliar professores de Línguas quanto ao ensino para alunos com síndrome de Down. Discussão e reflexão acerca da formação docente e a inclusão desses alunos. Professores de línguas poderão usar o trabalho como suporte para uma educação Inclusiva; do Ensino Inclusivo e da formação docente.

A sua participação consiste em responder ao questionário on-line. Os resultados serão relatados posteriormente para fins de pesquisa, mas ressalto que NÃO utilizaremos nomes ou qualquer outro dado que possa revelar a sua identidade. A identidade dos participantes não será revelada em nenhuma hipótese.

Vale lembrar que sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. Essa pesquisa não oferece riscos **à integridade física das pessoas, mas no mínimo pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos/atividades**. O benefício gerado pela sua participação será a produção de conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência cognitiva, em específico a síndrome de Down.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

A pesquisadora Juliette Rodrigues Vasconcellos poderá ser contatada através dos telefones 21 99803-7348 ou 21 2764-3278 e do e-mail juli.prof.tradutora@hotmail.com, Janaina poderá ser contatada pelo e-mail janascardoso1@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Autorização para a participação na pesquisa através de questionário on-line.

Eu, após ler este Termo de Compromisso, declaro estar ciente e de acordo. Concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontrar-se-á impresso em uma via, que será arquivada pelo pesquisador responsável.

☐ Li e aceito as políticas de Privacidade e Termos de Uso.

ANEXO N

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa PRÁTICAS INCLUSIVAS: UMA PERSPECTIVA NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL ATRAVÉS DA TECNOLOGIA ASSISTIVA EM ESTUDO DE CASO COM A SÍNDROME DE DOWN, conduzido pelas pesquisadoras JULIETTE RODRIGUES VASCONCELLOS (mestranda) E JANAINA CARDOSO (orientadora) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (UERJ). Aqui há todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós. Você poderá desistir a qualquer momento, sem causar nenhum prejuízo direto.

O objetivo específico deste estudo é compreender a atual dinâmica do ensino-aprendizagem de inglês para pessoas com deficiência intelectual, em específico a síndrome de Down. Esta pesquisa discute práticas de ensino de língua adicional sob uma perspectiva inclusiva. Ao pensarmos em uma aula inclusiva somos levados a (re)pensar a elaboração do plano de aula, do método de ensino, e das práticas de maneira que sejamos capazes de atender às deficiências. Estas reflexões serão debatidas ao longo desta pesquisa, não só para que fiquem neste trabalho, mas para que gerem debates na academia. A importância social/benefício dessa pesquisa consiste em futuramente auxiliar professores de Línguas quanto ao ensino para alunos com síndrome de Down, bem como a discussão e reflexão acerca da formação docente e a inclusão desses alunos. Professores de línguas poderão usar o trabalho como suporte para uma Educação Inclusiva; do Ensino Inclusivo e da formação docente.

A sua participação consiste em conceder uma entrevista semiestruturada na qual falaremos sobre a síndrome de Down e suas especificidades. A

entrevista será gravada em áudio (sem identificação de nome ou qualquer outro dado pessoal). Elas serão relatadas posteriormente para fins de pesquisa, mas ressalto que NÃO utilizaremos nomes ou qualquer outro dado que possa revelar a sua identidade. A identidade dos participantes não será revelada em nenhuma hipótese. As gravações serão descartadas cinco anos após finda a pesquisa.

Vale lembrar que sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar. Você poderá se retirar desta pesquisa a qualquer momento, bastando para isso entrar em contato com uma das pesquisadoras responsáveis. Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo. Essa pesquisa não oferece riscos **à integridade física das pessoas, mas no mínimo pode provocar um desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento pelo teor dos questionamentos/atividades**. O benefício gerado pela sua participação será a produção de conhecimentos sobre os processos de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras para pessoas com deficiência cognitiva, em específico a síndrome de Down.

Seus dados serão manuseados somente pelas pesquisadoras e não será permitido o acesso a outras pessoas. Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas, entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, instituição a qual pertence ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

A pesquisadora Juliette Rodrigues Vasconcellos poderá ser contatada através dos telefones 21 99803-7348 ou 21 2764-3278 e do e-mail juli.prof.tradutora@hotmail.com, Janaina poderá ser contatada pelo e-mail janascardoso1@gmail.com.

Caso você tenha dificuldade em entrar em contato com o pesquisador responsável, comunique o fato à Comissão de Ética em Pesquisa da UERJ: Rua São Francisco Xavier, 524, sala 3018, bloco E, 3º andar, - Maracanã - Rio de Janeiro, RJ, e-mail: etica@uerj.br - Telefone: (021) 2334-2180.

Autorização para a participação na pesquisa

Eu,

_____, RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Assinatura _____ do _____ participante:

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 2018.

Autorização para a gravação em áudio da entrevista entre a pesquisadora e médico

Eu,

_____ (nome), RG _____, após receber uma explicação completa dos objetivos do estudo e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor (a).

Assinatura do participante:

Rio de Janeiro, ____ de _____ de 201__.

ANEXO O

Entrevista semiestruturada com médico/geneticista para uma melhor compreensão acerca das especificidades da Síndrome de Down. (entrevista não realizada)

1. Você poderia falar um pouco sobre as características cognitivas das pessoas com síndrome de Down? Elas variam de sujeito para sujeito? Há alguma que seja comum a todos?
2. Que tipos de atividades estimulam o cérebro? (Em relação ao reforço de memória)
3. Uma pessoa com síndrome de Down é capaz de atribuir dois significados a uma mesma palavra/conteúdo? (pensar no sentido de ambiguidade)
4. Qual a importância do estímulo entre pessoas com deficiência intelectual e pessoas sem deficiência intelectual?
5. As pessoas com a síndrome de Down passam pelos mesmos caminhos de aprendizagem que as crianças ditas normais, mas em processos mais lentos?