



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES  
CURSO DE LETRAS INGLÊS**

**LIGIANE FRANCIELE DE SOUSA**

**ADAPTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO  
DE INGLÊS PARA UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

**CAMPINA GRANDE/PB  
2022**

LIGIANE FRANCCIELE DE SOUSA

**ADAPTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO  
DE INGLÊS PARA UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao Departamento de Letras e Artes da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de licenciada em Letras Inglês.

**Área de concentração:** Linguística Aplicada

**Orientadora:** Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira

**CAMPINA GRANDE/PB  
2022**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725a Sousa, Ligiane Franciele de.  
Adaptações didático-pedagógicas no ensino remoto de inglês para um aluno com Síndrome de Down [manuscrito] / Ligiane Franciele de Sousa. - 2022.  
42 p.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras Inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2022.

"Orientação : Profa. Dra. Karyne Soares Duarte Silveira ,  
Coordenação do Curso de Letras Inglês - CEDUC."

1. Ensino-aprendizagem. 2. Língua inglesa. 3. Síndrome de Down. 4. Adaptação didático-pedagógica. I. Título

21. ed. CDD 372.6521

LIGIANE FRANCCIELE DE SOUSA

ADAPTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO  
DE INGLÊS PARA UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo)  
apresentado ao Departamento de Letras e  
Artes da Universidade Estadual da  
Paraíba, como requisito parcial à  
obtenção do título de licenciada em Letras  
Inglês.

Área de concentração: Linguística  
Aplicada

Aprovada em: 25/03/2022.

**BANCA EXAMINADORA**

Karyne Soares Duarte Silveira

Nota: 10,0

Profª Drª Karyne Soares Duarte Silveira (Orientadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Celso

Nota: 10,0

Prof. Me. Celso José Lima Júnior (Examinador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Livania Beltrão Tavares

Nota: 10,0

Profª Drª Livania Beltrão Tavares (Examinadora)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*“Compreender o aluno; compreender os processos de interação a serem oportunizados e criados; compreender o que se sabe sobre sua prática, para, só assim, poder mobilizar os saberes necessários em prol de uma inclusão genuína e eficaz.” (CELANI; MEDRADO, 2017, p. 30).*

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Principais dificuldades apresentadas por crianças com SD e respectivas alternativas possíveis.....	16
<b>Quadro 2</b> – Objetivos específicos e procedimentos de análise.....	25
<b>Quadro 3</b> – Práticas existentes e práticas adaptadas para Felipe.....	34

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>	<b>9</b>
2.1	Por uma Educação Inclusiva.....	11
2.2	O aluno com Síndrome de Down .....	14
2.3	O ensino de inglês e o papel das TDICs.....	19
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
3.1	Tipologia.....	23
3.2	A escola .....	23
3.3	O aluno.....	24
3.4	Os colaboradores.....	25
3.5	Os instrumentos e procedimentos de geração de dados .....	25
<b>4</b>	<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....</b>	<b>26</b>
4.1	Os desafios.....	27
4.2	As adaptações didático-pedagógicas.....	29
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>37</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>38</b>
	<b>APÊNDICE.....</b>	<b>41</b>
	<b>AGRADECIMENTOS.....</b>	<b>42</b>

## ADAPTAÇÕES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS NO ENSINO REMOTO DE INGLÊS PARA UM ALUNO COM SÍNDROME DE DOWN

### DIDACTIC-PEDAGOGICAL ADAPTATIONS IN REMOTE ENGLISH TEACHING TO A STUDENT WITH DOWN SYNDROME

Ligiane Franciele de Sousa<sup>1</sup>

#### RESUMO

Uma escola que pretende ser inclusiva precisa atender com boa qualidade e sem qualquer tipo de discriminação todas as crianças. Ciente dessa realidade, como professora de Língua Inglesa (LI) de um aluno com Síndrome de Down (SD) em uma escola bilíngue no município de Campina Grande/PB, tendo outros professores da referida escola como colaboradores, estabeleci como objetivo geral desta pesquisa: analisar como se deu o processo de ensino de LI durante o ensino remoto emergencial a partir da perspectiva dos colaboradores, por meio dos seguintes objetivos específicos: (i) identificar os principais desafios vivenciados pelos professores e (ii) verificar quais adaptações didático-pedagógicas foram necessárias para favorecer a inclusão e o aprendizado do aluno. Como suporte teórico para a realização deste estudo, utilizei, principalmente, as contribuições de Garcia (2007), quanto às reflexões sobre educação inclusiva, de Milheiro (2013) Cunningham (2011) e Newton (2011), com relação às características do aluno com SD, e de Cameron e McKay (2010) e Kumin (2002), sobre o ensino de inglês para crianças com SD. Fiz parte desta pesquisa como colaboradora, além de contar com a participação do coordenador da escola e de outro professor que ministrava aulas para o aluno com SD. Como *corpus* desta pesquisa, fiz uso de trechos dos meus diários de aula, bem como de trechos das conversas de *WhatsApp* com os colaboradores deste estudo. Como resultados, identifiquei a importância das adaptações didático-pedagógicas na promoção de uma aprendizagem significativa e inclusiva, na medida em que possibilita o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

**Palavras-chave:** Ensino-Aprendizagem. Língua inglesa. Aluno com Síndrome de Down. Adaptações didático-pedagógicas.

#### ABSTRACT

A school that intends to be inclusive needs to support all children with good quality and without any kind of discrimination. Aware of this reality, as an English Language (EL) teacher of a student with Down Syndrome (DS) in a bilingual school in the city of Campina Grande/PB, with other teachers from that school as collaborators, I established the general objective of this research: to analyze how the process of teaching EL during emergency remote teaching took place from the perspective of the collaborators, through the following specific objectives: (i) to identify the main

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras Inglês. Professora de inglês. E-mail: [ligianefsousa@gmail.com](mailto:ligianefsousa@gmail.com)



challenges experienced by teachers and (ii) to verify which didactic-pedagogical adaptations were necessary to favor inclusion and student learning. As theoretical support for this study, I used, mainly, the contributions of Garcia (2007), regarding the reflections on inclusive education, of Milheiro (2013) Cunningham (2011) and Newton (2011), concerning the characteristics of the student with DS, and Cameron and McKay (2010) and Kumin (2002) on teaching English to children with DS. I took part in this research as a collaborator, in addition to having the participation of the school coordinator and another teacher who taught classes for the student with DS. As a *corpus* of this research, I used excerpts from my class diaries, as well as excerpts from WhatsApp conversations with the collaborators of this study. As a result, I identified the importance of didactic-pedagogical adaptations in promoting a meaningful and inclusive learning, insofar as it allows the development of the learner's autonomy.

**Keywords:** Teaching-Learning. English language. Student with Down Syndrome. Didactic-pedagogical adaptations.

## 1 INTRODUÇÃO

No dia 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde declarou a covid-19 uma pandemia mundial. Para o controle epidemiológico, vários países adotaram medidas de distanciamento social visando à redução da transmissão da doença. Segundo a Unesco (2020), vários países fecharam escolas em todo o mundo, impactando 70% da população de estudantes. No Brasil, o fechamento das escolas e universidades afetou mais de 52 milhões de estudantes. Diante deste cenário, as escolas começaram a criar estratégias para minimizar as consequências da suspensão de aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino de forma remota.

Sendo assim, o governo brasileiro publicou, no dia 17 de março de 2020, a portaria que dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a pandemia da covid-19. No que tange às universidades, a maior parte das instituições públicas paralisaram suas atividades. Conforme retratado em uma reportagem publicada no site G1 no dia 14 de maio de 2020<sup>2</sup>, foi constatado que apenas 6 das 69 universidades federais brasileiras adotaram as atividades remotas logo após a paralisação decorrente da pandemia de covid-19. No caso das instituições de Ensino Superior privadas, por outro lado, a mudança do ensino presencial para o ensino remoto deu-se de maneira abrupta, quase que imediatamente após o surgimento da pandemia (BARBOSA; VIEGAS; BATISTA, 2020).

Nesse cenário, algumas instituições afirmaram estarem realizando a Educação a Distância (EaD), mas é importante esclarecer que EaD e Ensino Remoto Emergencial (ERE) não são modalidades de ensino iguais. Segundo Rodrigues (2020), no caso da EaD existem concepções teóricas, metodológicas e especificidades que dão sustentação teórica e prática a essa modalidade de ensino, implementada no Brasil desde o ano de 1904. Por sua vez, no ERE há uma adaptação curricular como alternativa temporária para que ocorram as atividades de

---

<sup>2</sup>Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/14/so-6-das-69-universidades-federais-adotaram-ensino-a-distancia-apos-paralisacao-por-cao-da-covid-19.ghtml>. Acesso em maio de 2020.

ensino enquanto durar o distanciamento social causado pela pandemia do coronavírus, incluindo tanto o ensino remoto em si quanto o ensino de forma híbrida, prevendo o retorno ao ensino presencial, assim que o período pandêmico passar. Deste modo, todos que estavam habituados com as aulas presenciais tiveram que se adaptar ao ERE totalmente mediado pelas tecnologias.

Vale notar que, mesmo no ensino presencial, alguns professores (assim como eu) já faziam uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs) em suas aulas, principalmente aqueles com alunos que possuem necessidades especiais. A compreensão existente é de que o uso das tecnologias favorece o processo de inclusão escolar, como defende Milheiro (2013), dentre outros, servindo, ainda, como incentivo para que todos os alunos participem das aulas, possibilitando a criação de novos conhecimentos dentro da capacidade de cada um.

Desse modo, vemos que as TDICs já eram utilizadas como forma de promover adaptação pedagógica antes mesmo da pandemia, sendo vistas como uma das respostas mais inovadoras e como recurso educativo que contribuem para a integração plena de todos os alunos, sejam ou não considerados alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE)<sup>3</sup>.

Sabendo disso, como professora de inglês de um aluno com Síndrome de Down (doravante SD), percebi a importância de refletir sobre a experiência de ensino em contexto de ERE, como forma de construir conhecimento sobre essa área, fazendo deste trabalho um estudo pioneiro no curso de Letras Inglês desta instituição.

Tomei como base legal para as minhas reflexões iniciais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) que dispõe, no capítulo V, que a educação para alunos com deficiência deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, assegurando aos aprendizes currículos, técnicas, métodos de ensino específicos dentre outros recursos e adaptações para atender às suas necessidades.

Assim, a partir da minha experiência como professora mediadora<sup>4</sup> e de mais dois colaboradores (coordenador e professor) de um aluno com SD em ERE, este trabalho foi realizado com o objetivo geral: analisar como se deu o processo de ensino de Língua Inglesa (doravante LI) para um aluno com SD em contexto de ERE em uma escola bilíngue da rede privada no município de Campina Grande/PB no período entre abril a junho de 2020. Para isso, estabeleci como objetivos específicos: (i) identificar os principais desafios vivenciados pelos professores e (ii) verificar quais adaptações didático-pedagógicas foram necessárias para favorecer a inclusão e o aprendizado do aluno.

---

<sup>3</sup> O termo NEE passou a ser utilizado depois da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), quando passaram a chamar as pessoas com deficiência não mais de deficientes, mas sim de pessoas com Necessidades Especiais Educativas.

<sup>4</sup> No Brasil, no que tange à Educação Inclusiva, a LDB (BRASIL, 1996) garante serviços de apoio especializado, na escola regular de ensino, para atender os alunos com necessidades especiais. Esse atendimento pode ser feito em classes especiais e/ou com serviços personalizados, da primeira infância ao longo da vida do aluno. No caso da escola na qual esta pesquisa foi realizada, há a presença de um professor regente da turma, uma professora denominada de “mediadora” e uma professora auxiliar. O professor regente é responsável por planejar, ensinar e organizar os conteúdos a serem ministrados para toda a turma, enquanto que a mediadora e a auxiliar, por sua vez, são responsáveis por sugerir, aplicar e ensinar os conteúdos para os alunos com necessidades especiais.

Diante do exposto, esclareço que o presente artigo está organizado nas seguintes seções: Fundamentação teórica, na qual discorro sobre educação inclusiva, sobre as características do aluno com SD e sobre o ensino de inglês para crianças com SD; Metodologia, com a descrição da tipologia da pesquisa, do contexto de pesquisa, dos participantes e dos instrumentos e procedimentos utilizados na geração de dados; Análise de dados, momento em que reflito sobre os dados gerados e analiso os resultados; e, por fim, Considerações finais, seção na qual apresento as minhas reflexões finais sobre esta pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Nas subseções a seguir, discorro, inicialmente, sobre a importância da educação inclusiva, em seguida, abordo as características dos alunos com SD e, por fim, reflito sobre o ensino de inglês e o papel das TDICs para crianças com SD.

### **2.1 Por uma Educação Inclusiva**

Uma escola que pretende ser inclusiva precisa atender de forma satisfatória e sem qualquer tipo de discriminação crianças com e sem deficiência (TAVARES JÚNIOR; NEUBERT, 2018). Isso implica em muitas mudanças que dependem da conscientização e da perspectiva educacional de toda a comunidade escolar. Logo, a escola precisa estar fundamentada em novas concepções que respeitem e valorizem as diferenças, reconhecendo que todas as crianças são capazes de aprender, e, por isso, precisa dispor, em sua proposta pedagógica, de sistemas e metodologias de ensino que estejam de acordo com as necessidades de todas as crianças. Porém, ainda há muita resistência, preconceito e falta de informação que impedem a efetivação da inclusão de alunos com necessidades especiais, a exemplo daqueles com SD na rede regular de ensino.

Segundo Mendes (2010), a educação inclusiva pode ser entendida como uma concepção de ensino contemporânea que tem como objetivo garantir o direito de todos à educação. Assim, é possível entender que a educação inclusiva pressupõe a igualdade de oportunidades e a valorização das diferenças humanas, contemplando as diversidades étnicas, sociais, culturais, intelectuais, físicas, sensoriais e de gênero dos seres humanos. Essa proposta educativa implica a transformação da cultura, das práticas e das políticas vigentes na escola e nos sistemas de ensino, de modo a garantir o acesso, a participação e a aprendizagem de todos, sem exceção.

A legislação em nosso país garante, por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o direito de todas as crianças de receber educação e também atendimento educacional especializado para atender às suas especificidades, preferencialmente, na rede regular de ensino.

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), dentre outros documentos legais, favoreceu a ampliação das discussões sobre educação inclusiva numa perspectiva internacional. Apoiado nesse documento, o Ministério da Educação e Cultura – MEC, promulgou a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - LBI (BRASIL, 2015), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Assim, a matrícula do aluno com SD em classes comuns do ensino regular é um direito previsto em lei, cabendo às escolas se adequarem de forma a possibilitar a inclusão deste aluno garantindo-lhe o acesso e permanência na escola, participando integralmente do processo de aprendizagem no contexto escolar. Neste sentido, Fonseca (1987, p. 23) argumenta:

As escolas normais ou regulares devem aumentar as suas capacidades para identificarem e integrarem as crianças com Síndrome de Down. O sistema de ensino tem que dar lugar à qualidade de ensino. Será função, portanto, da instituição de ensino, estar em conformidade com a lei, proporcionando a estes estudantes situações de aprendizagem que favoreçam seu avanço dentro de suas possibilidades, valorizando as diferenças através de projetos inclusivos de educação.

Como forma de facilitar e assegurar a inclusão escolar dos aprendizes com necessidades especiais no Brasil, a LDB (BRASIL, 1996) dispõe em seu artigo 59, incisos I e II, que os sistemas de ensino devem ofertar: “I- currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades(...)” Além disso, a lei acrescenta:

**II** - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

**III** - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

**IV** - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

**V** - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, p. 28).

É nesse documento que consta a necessidade de adaptação/adequação curricular. Assim, é possível compreender que, para que a inclusão escolar do aluno com SD seja efetiva, a equipe pedagógica deve buscar conhecer bem suas características, necessidades e desafios específicos. Por esta razão, o material pedagógico escolar pode e deve ser adaptado e o professor pode lançar mão de estratégias e recursos que favoreçam a aprendizagem do aluno SD, pois, segundo Garcia (2007, p. 587), a proposta por uma educação inclusiva aponta para:

a necessidade de diversificação dos serviços especializados que devem estar à disposição dos alunos, a possibilidade de flexibilidade curricular e, em termos avaliativos e de conclusão da educação escolar, a terminalidade específica. Contudo, tais itens não são suficientemente discutidos, ampliando as possibilidades de que sejam apreendidos a partir de diferentes critérios.

É papel do professor reconhecer as singularidades, individualidades e diferenças que cada aluno apresenta no seu jeito de aprender, seja nas dificuldades que possuem e também nas suas possibilidades. Nesse sentido, Freire (2004, p. 31) defende o respeito à autonomia e identidade do aluno:

Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar. Saber que devo respeito à autonomia e à identidade do educando exige de mim uma prática em tudo coerente com este saber.

Nessa perspectiva inclusiva, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), a proposta das adaptações curriculares deve ocorrer da seguinte maneira:

Em casos muito singulares, em que o educando com graves comprometimentos mentais e/ou múltiplos não possa beneficiar-se do currículo da base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo funcional para atender às necessidades práticas da vida. (BRASIL, 2001, p. 58)

Sobre essa necessidade de adaptação pedagógica, Garcia (2007, p. 587) defende, em primeiro lugar, que “os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem” e, segundo, “a necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender a demanda diversificada de alunos.”

As adaptações/adequações curriculares podem se tornar ainda mais importantes e necessárias no processo inclusivo educacional do aluno com SD, pois, de acordo com Kumin (2002, p. 405):

Uma intervenção antecipada pode ajudar a criança a desenvolver habilidades por estímulos sensoriais/associativos e habilidades motoras-orais, que irão formar a base para fala e aprendizagem das habilidades cognitivas-experimentais responsáveis pelo desenvolvimento da linguagem. (Tradução minha).<sup>5</sup>

Nesse sentido, é preciso ressaltar a importância da adaptação pedagógica no processo de aprendizagem do aluno com SD, já que este apresenta desafios de ordem neurológica, motora, cognitiva e linguística. Por esse motivo, faz-se necessária a intervenção por meio de estímulos adequados e o uso de recursos pedagógicos e material concreto para alcançar esse aluno.

Sobre esse aspecto, Ruiz (2012) esclarece que as atividades extracurriculares podem beneficiar bastante o aprendizado dos alunos com SD através da diversão e do prazer que despertam o interesse do aluno ao praticar as competências em vários domínios. Em suas palavras: “Devemos combinar as atividades de acordo com a motivação do aluno, seu estado de ânimo e interesse a

---

<sup>5</sup> “Early intervention can help the child develop sensory input skills, associative skills, and oral motor output skills that will form the basis for speech and the cognitive and experiential learning skills that will form the basis for language”. (KUMIN, 2002, p. 405)

cada momento, variando o tipo de tarefa e seu grau de dificuldade” (RUIZ, 2012, p. 27 - tradução minha)<sup>6</sup>

A seguir, descrevo, de forma mais detalhada, algumas características associadas ao aluno com SD.

## 2.2 O aluno com Síndrome de Down

Quando se fala em inclusão, nós professores precisamos ter o entendimento que ela não se resume a inserir um aluno com NEE na sala de aula e continuar planejando as aulas normalmente, sem considerar as necessidades adaptativas do aluno quanto à absorção do conteúdo, compreensão, interpretação, produção, ritmo, estilo de aprendizagem e etc. É necessário repensar, reinventar e promover um currículo no qual a valorização das diferenças seja o principal critério para a elaboração de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, contemplando suas especificidades. Nesse sentido, é preciso procurar pautar a nossa prática pedagógica no planejamento de atividades que serão aplicadas com estratégias singulares.

Antes do século XVIII, de acordo com Milheiro (2013), às pessoas com SD eram consideradas doentes mentais e desprezadas pela sociedade. Normalmente, quando os bebês nasciam com a síndrome, os familiares internavam-nos em orfanatos ou eles poderiam ser levados a manicômios, prisões e asilos. No século XIX, começaram a surgir instituições especializadas para pessoas com deficiência, caracterizando o “início” da educação especial, porém as crianças especiais, consideradas “anormais”, estudavam segregadas dos alunos “normais” das salas de aula comum, tendo a justificativa de que a zona rural era um ambiente mais apropriado para crianças com deficiências.

Depois da II Guerra Mundial e com o advento da Revolução Francesa e Industrial, os valores de igualdade, liberdade e justiça foram cada vez mais disseminados e, com isso, a educação especial passou a integrar as crianças atípicas nas salas de aula comum para que todos aprendessem juntos. Assim, surgiu o conceito de normalização, conforme relata Milheiro (2013). Com a evolução das leis e formulação de novas normatizações, a educação especial se encaminhou para a busca de melhorias no atendimento a essas crianças, dando início à ideia de educação inclusiva que vemos hoje.

Milheiro (*op.cit.*) explica, ainda, que antes a SD era rotulada como uma deficiência mental ou intelectual, porém, hoje, essa terminologia é discutida e melhor definida como “Dificuldades Intelectuais e Desenvolvimentais - DID”, como forma de evitar o estigma associado ao termo deficiência, valorizando, assim, a capacidade intelectual e adaptativa do ser humano. Santos e Morato (2007, p. 22), por sua vez também reforçam essa ideia ao afirmar que: “uma definição de DM<sup>7</sup> baseada apenas na medida do QI<sup>8</sup> revela falta de rigor com tendência a homogeneizar o perfil cognitivo dos indivíduos, ocorrendo uma subvalorização das diferenças qualitativas existentes.”

---

<sup>6</sup>“*Debemos combinarlas de acuerdo con la motivación del alumno, su estado de ánimo y su interés en cada momento variando el tipo de tarea o su grado de dificultad.*” (RUIZ, 2012, p. 27)

<sup>7</sup> DM: Deficiência Mental

<sup>8</sup> QI: Quociente de Inteligência

Os autores (*op.cit.*) relatam que a primeira definição de deficiência intelectual apresentada pela Associação Americana de Deficiência Mental até 1992 era de que DI<sup>9</sup> seria “um funcionamento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de défices no comportamento adaptativo” (SANTOS; MORATO, 2007, p. 22). Com o passar dos anos, a compreensão sobre a SD foi sendo ampliada e a definição de DI foi deixando de lado a questão do QI abaixo da média, também por influência da teoria das Múltiplas Inteligências, e, assim, passou-se a considerar um novo aspecto - a interação do indivíduo com o ambiente.

Morato (1995 *apud* MILHEIRO, 2013) ainda evidencia que a primeira terminologia para a Trissomia 21 (T21) foi feita em 1844, chamada de “Mongolismo”.<sup>10</sup> Porém, a designação mais correta cientificamente é trissomia 21, pois a síndrome é uma condição genética e não uma doença. A pessoa com SD apresenta um cromossomo extra no par 21 como uma alteração genética (em 95% dos casos) por erro na distribuição desses pares das células em formação. Os casos que não apresentam alteração genética produzem-se aleatoriamente, sem relação com fatores hereditários. Assim, essa condição provoca um desequilíbrio na função que regula os genes de síntese de proteína, gerando perda no desenvolvimento e nas funções das células do corpo. Esse excesso de carga genética se apresenta na vida intrauterina do ser e se perpetua até o fim de sua vida.

Cunha e Santos (2007) explicam que a síndrome é resultado da não divisão dos cromossomos no processo de divisão celular, também responsável pela produção dos óvulos e espermatozoides. Este erro ocorre antes ou após a fecundação. A descoberta da ciência sobre a sequência completa de ADN<sup>11</sup> do cromossomo 21 possibilitou um maior conhecimento sobre a síndrome.

Os estudos de Cunha e Santos (2007, p. 35) revelam, portanto, que:

A síndrome surge por estarem presentes na célula 47 cromossomos, em vez dos 46 que existem numa pessoa dita normal. Estes 46 cromossomos dividem-se em 23 pares: 22 pares formados por autossomas e um par de cromossomos sexuais. Na criança com SD, a divisão celular apresenta uma distribuição defeituosa dos cromossomos, isto é, a presença de um cromossomo suplementar, três em vez de dois, no par 21. É por esta razão que esta Síndrome é também denominada de T21.

A síndrome se apresenta igualmente no sexo masculino e feminino e é um dos defeitos congênitos mais comuns, apresentando-se em todas as raças, grupos étnicos, classes socioeconômicas e nacionalidades. Entretanto, segundo a Associação Americana de Psiquiatria (2000, p. 46): “O déficit mental é mais frequente entre os sujeitos de sexo masculino, numa proporção aproximadamente de 5 para 1 (homem/mulher)”. A Associação explica que se trata de uma síndrome

---

<sup>9</sup> DI: Deficiência Intelectual

<sup>10</sup> Mongolismo ou Mongolóide ou é um adjetivo próprio ou característico da etnia Mongol para se referir a pessoas nascidas na Mongólia, país que faz fronteira ao Norte com a Rússia e ao Sul com a China. As características das pessoas com essa etnia eram comportamentos estúpidos, parvos e idiotas. Por isso, tornou-se uma designação ultrapassada e ofensiva para se referir a pessoas com Síndrome de Down. (Extraído de: <https://www.dicio.com.br/mongoloide/> )

<sup>11</sup> ADN: Ácido desoxirribonucleico é um composto orgânico cujas moléculas contêm as instruções genéticas que coordenam o desenvolvimento e funcionamento de todos os seres vivos e alguns vírus, e que transmitem as características hereditárias de cada ser vivo. (Extraído de: <https://www.significados.com.br/dna/> )

congenita, pois vai desde o nascimento e deve-se ao desenvolvimento anormal do feto.

A síndrome normalmente gera características físicas específicas e tipicamente reconhecidas no nascimento. É uma síndrome de fácil reconhecimento e, por isso, sujeita a muito preconceito. Em relação às características físicas, Chitty e Dawson (2010) dizem que a pessoa com SD apresenta nariz, orelhas e queixo menores, perfil facial e ótico mais planos, braquicefalia (achatamento da cabeça), altura menor, boca pequena, língua maior e protusa, estatura baixa e mãos mais curtas. A hipotonia muscular afeta a musculatura e a parte ligamentar da criança. O tônus, responsável pela excitabilidade do sistema nervoso aos músculos, faz com que a criança apresente um desenvolvimento mais lento nos primeiros meses de vida e anos iniciais. Também podem apresentar maior probabilidade de virem a necessitar de usar óculos e as amígdalas maiores do que é comum, então respiram pela boca, podendo provocar apneia do sono e consequente sonolência e falta de energia durante o dia.

Para Milheiro (2013), a probabilidade de uma criança nascer com SD em uma mãe de 20 anos é de 1 para 1.450; em uma mãe de 30 anos, a proporção é de 1 para 940; e em uma mãe de 40 anos, é de 1 em 85 casos. Por outro lado, a idade paterna não demonstra influência no nascimento de uma criança com SD.

Sobre as causas da SD, a ciência ainda não conseguiu explicar os fatores que influenciam na multiplicação celular de um embrião, porém estudos investigam que os riscos crescem devido à idade da mãe, se esta engravidar depois dos 35. Cunningham (2011) constatou que de dez nascimentos de crianças com SD, nove são identificáveis no momento do parto e um mês depois e que de 700-1000 pessoas nascidas, uma possui SD. Como já mencionado, pessoas típicas nascem com 23 pares e 46 cromossomos, enquanto um indivíduo com SD nasce com 47 cromossomos.

A síndrome pode causar problemas de aprendizagem moderada quando é originada da mãe, no caso de translocação de partes do cromossomo, quando parte do 21 se troca com o par 13, 14, 15 ou 22, que não depende de idade, mas de um problema de genes. Na translocação, por exemplo, segundo López (1995), um dos pais que não apresente T21 pode ser portador de uma translocação, aumentando o risco de ter outro filho afetado.

Laws, Byrne e Buckley (2000) e Miller *et al.* (2010) pontuam alguns fatores que influenciam a aprendizagem nos indivíduos com SD, que são: funcionamento cognitivo limitado; dificuldade de coordenação motora fina e grossa, devido ao problema ligado às articulações e dedos das mãos curtos e grossos; dificuldades nos sentidos visão e audição; dificuldades na fala e na linguagem; problemas na memória de curto prazo; menor período de concentração; dificuldades na consolidação de conteúdo; dificuldades de raciocínio.

Por outro lado, Miller *et al.* (2010) traçam os aspectos positivos que se apresentam como facilitadores da aprendizagem para pessoas com SD. São eles: a capacidade de usar bem os símbolos, gestos e suportes visuais; capacidade de aprender e utilizar a escrita; capacidade de se moldar ao comportamento social dos amigos e adultos de sua convivência e atitudes dos colegas e adultos e etc. Nesse sentido, é possível afirmar que a pessoa com SD tem a possibilidade de transpor suas dificuldades e ter uma carreira promissora se for enxergada e trabalhada por meio de suas potencialidades, para que, assim, possamos transpor as barreiras do preconceito, da segregação, e da falta de um olhar voltado à inclusão e valorização desse ser.



Cunningham (2011) e Newton (2011) ressaltam a importância dos jogos que exercitam os músculos da língua, rosto e corpo para facilitar os primeiros sons de fala, já que todos eles apresentam problemas quanto ao desenvolvimento da linguagem. Além disso, podem possuir uma dentição irregular e com dentes mais curtos. Por isso, é necessário o estímulo para esses bebês de forma a trabalhar bastante os sentidos e a coordenação motora.

Milheiro (2013) observa e explica que as características físicas que a pessoa com SD possui interferem na produção da linguagem, como, por exemplo: as conexões folgadas na área do maxilar podem gerar problemas de articulação e fala imprecisa; excesso de baba, gerando dificuldades na percepção sensorial e o *feedback* da articulação; boca e mordida aberta; dificuldades respiratórias; obstruções que também influenciam na articulação da fala; e movimentos de língua limitados. Além disso, as crianças apresentam anomalia nas funções neuromusculares da língua, maxilar e palato estreitos, dificuldades nos movimentos e sincronismos da boca, dificuldades nos movimentos mandibulares e inteligibilidade, dificuldade no processamento sequencial, tendência a formação de cera nos ouvidos influenciando o trato auditivo, e, conseqüentemente, a linguagem; limitações no processamento auditivo-motor e auditivo-vocal que geram dificuldades ao nível do processamento fonêmico, da memória auditiva, gramática e/ou frases curtas.

Além disso, crianças com SD geralmente apresentam disfunção alimentar, causando compulsão alimentar e grande apetite, estando mais propensas à obesidade. Indivíduos com SD tendem a ser mais traquinas, mas também com um bom senso de humor e muito afetuosa. A teimosia também pode ser uma característica bem forte, chegando a ser muito difícil convencê-los daquilo que não querem fazer. Porém, vale a ressalva de que nem toda pessoa com SD vai apresentar todas essas características, pois cada indivíduo é único em suas características e personalidade. Cunningham (2011) e McDermott *et al.* (2009) reafirmam que nem todas as pessoas com SD irão desenvolver demência se exploradas suas capacidades mentais, como ocorre com qualquer ser humano.

Por fim, como forma de resumo, apresento, no quadro a seguir, as principais dificuldades e possíveis alternativas apresentadas por Milheiro (2013) com relação à aprendizagem da criança com SD.

**Quadro 1:** Principais dificuldades apresentadas por crianças com SD e respectivas alternativas possíveis

DIFICULDADES	ALTERNATIVAS POSSÍVEIS
Aprendizagem lenta	Ofertar diferentes possibilidades de execução da tarefa através de diversas experiências
Atenção curta	Trabalhar em um curto espaço de tempo e aumentá-lo gradativamente
Falta de interesse pela atividade	Motivar o aluno com alegria, objetos variados e apelativos, coisas do seu interesse

Falta de curiosidade e investigação científica	Despertar seu interesse usando objetos de sua preferência e pessoas do seu ciclo de convivência, além de instigar a explorar novas situações e a ter iniciativa
Memória	Repetir a realização de tarefas
Aprendizagem de rotina, regras, organização e atividades de vida prática	Relacionar fatos do dia a dia com os conceitos abstratos aprendidos em aula
Lentidão nas respostas	Respeito ao ritmo do aprendiz
Solução de problemas	Promover autonomia
Aprendizagem	Promover situações de êxito e sequenciar as dificuldades; parabenizar pelas conquistas e sempre destacar o sucesso dos resultados obtidos; promover a participação ativa, como protagonista da aprendizagem, favorecendo atividades nas quais o aprendiz precise colocar “a mão na massa”

Fonte: Adaptado de Milheiro (2013)

Pérez (2011), por sua vez, destaca que as pessoas com SD podem possuir desconexões na atividade cerebral em relação às sensações, habilidades motoras, emocionais, de linguagem, memória, percepção e outros, o que influencia a aprendizagem e adaptação à autonomia, podendo variar de pessoa para pessoa. Segundo o autor (*op.cit.*, p. 50), “Um cérebro bem formado é um requisito necessário para manter níveis de autonomia mais duradouros”. Entretanto, sobre o cérebro humano, Kumin (2002) complementa dizendo que crianças com SD entendem mais do que conseguem expressar ou comunicar e que o cérebro de qualquer ser humano aprende ao estar pronto.

Para Milheiro (2013), a família, bem como a escola partilham a missão de educar o aluno SD, bem como gerir sua relação com a sociedade. Dessa forma, todos irão desempenhar um papel importante para a aprendizagem e autonomia do mesmo.

Nessa síndrome, como mencionado, além do indivíduo ter a presença de dificuldades intelectuais, há as de ordem comunicativa, já que a aprendizagem da linguagem depende de capacidades cognitivas e de pensamento, como: raciocínio, pensamento lógico, compreensão de conceitos e memória.

Em relação às capacidades de fala e linguagem, são desenvolvidas ao longo de suas vidas se forem incentivados e estimulados através de atitudes positivas por parte dos educadores, pais, instrutores e demais profissionais que os assistem. Além disso, é preciso utilizar diversas formas de comunicação como cantar, encenar,

cantar e etc. Cunningham (*op.cit.*) assume esse fator fundamental para que a aprendizagem de indivíduos com SD ocorra de forma significativa e eficaz.

Kumin (*op.cit.*) destaca algumas estratégias facilitadoras do desenvolvimento da fala e das capacidades linguísticas, como: utilizar linguagem simples e concisa, com auxílio de expressões faciais e gestos, além de reforços visuais e familiar, bem como o acesso a atividades que envolvam a audição e fala. Kumin (2002) e Miolo, Chapman e Sindberg (2005) acrescentam que crianças com SD apresentam normalmente dificuldades ao nível da morfologia gramatical, formação de frases gramaticais e consciência fonológica. No entanto, se for intervencionada, é possível alcançar melhorias ao nível da produção linguística e das competências de letramento.

Conhecer as características do aprendiz com SD é importante para que o professor pense em estratégias didático-pedagógicas para ensinar de forma significativa, conforme descrevo na subseção a seguir, especificamente quanto ao ensino da LI.

### **2.30 ensino de inglês e o papel das TDICs**

Quando falamos de ensino (neste caso, de LI), nós, professores, na tentativa de garantir um ensino de qualidade para todos, sabemos que é necessário primeiramente buscar conhecer o aluno, suas facilidades, dificuldades e interesses, seja ele típico ou atípico. Além disso, sabemos que é preciso tentar relacionar o conteúdo ministrado com o conhecimento de mundo da criança, dessa forma, tanto o professor como o aluno se beneficiam com a troca de informações e conhecimento durante o processo de ensino-aprendizagem. É neste contexto que a utilização das TDICs pode ser uma ferramenta que contribui para fornecer ao aluno com necessidades especiais um instrumento importante para a sua integração escolar e social. De acordo com Coll & Monereo (2010):

Entre todas as tecnologias criadas pelos seres humanos, aquelas relacionadas com a capacidade de representar e transmitir informação – ou seja, as tecnologias da informação e da comunicação – revestem-se de uma especial importância, porque afetam praticamente todos os âmbitos de atividades das pessoas, desde as formas e práticas de organização social até o modo de compreender o mundo, de organizar essa compreensão e de transmiti-la para outras pessoas. (p.17)

Sobre isso, Cameron e McKay (2010) esclarecem que os professores precisam ter olhos atentos e ativos a fim de captarem a percepção, o entendimento, as dúvidas e a participação de cada aluno em sua aula. Nesse sentido, a criança com SD deve ser olhada com um olhar sensível às suas necessidades e devem ser criadas condições para que ela possa se beneficiar da socialização e interação com os demais colegas de sala de aula.

Assim como a aprendizagem de uma nova língua pode ser considerada desafiadora para pessoas típicas, o mesmo ocorre para crianças Down, em que o processo de aquisição de linguagem é mais lento. Schütz (2009) afirma que esse processo se trata de reaprender a estruturar o pensamento nas formas de uma nova língua, e é um processo que equivale ao de assimilação da língua mãe pelas

crianças. Ou seja, para a pessoa com SD, essa tarefa se torna um desafio ainda maior, pelo comprometimento no desenvolvimento da linguagem, que mostra-se mais lento.

Estudos mostram que o processamento de aquisição de linguagem desses indivíduos ocorre de forma semelhante ao de pessoas típicas. Em relação à memória, eles apresentam dificuldade de longo e curto prazo no processamento de informações e, portanto, afetando a memória verbal, porém sem danos na memória visual, na verdade, sendo essa uma característica mais forte entre esses indivíduos do que naqueles que não possuem a síndrome (MILHEIRO, 2013).

Quando se trata do *phonological loop* (memória de repetição), Gathercole e Baddeley (1993) argumentam que esse processo é muito importante para as crianças manterem em memória o som da palavra. Milheiro (2013) reitera que a memória é também um problema que essas crianças apresentam no processo de aquisição de linguagem. Para isso, ele sugere:

O desenvolvimento mental é, pois, um processo. Tanto as capacidades mentais, como a fala, o pensamento, o raciocínio, a memória desenvolvem-se através da aprendizagem e apoiam-se umas às outras de forma interativa e dinâmica em todas as crianças. Se trabalharmos no sentido de apoiar o desenvolvimento da linguagem, da literacia e da memória das crianças com SD, melhoramos impreterivelmente o seu desenvolvimento mental. (MILHEIRO, 2013, p.47)

De acordo com o Ministério da Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2001, p. 4), o programa de inglês nos anos iniciais tem como finalidade:

Assegurar a aquisição e sistematização de competências essenciais ao uso receptivo e produtivo da língua inglesa. Proporcionar, através da língua inglesa, o contato com vários universos socioculturais em que é utilizada, promover hábitos de estudo e competências de aprendizagem, numa perspectiva de educação e formação ao longo da vida. Estimular o desenvolvimento de saberes pragmático-funcionais, privilegiando o trabalho de projeto e proporcionando oportunidades de cooperação interdisciplinar. Fomentar uma educação intercultural crítica e participativa, assumindo-se a diversidade cultural como fonte de riqueza identitária. Fomentar uma educação para a cidadania, promovendo uma cultura de liberdade, participação, cooperação, reflexão e avaliação, que desenvolva atitudes de responsabilização e intervenção pessoal e social. Fomentar uma educação para os media, promovendo a formação de aprendizes ativos e críticos capazes de analisar textos dos media e compreender os processos da sua produção e recepção.

Assim, é nosso dever como professores tentar assegurar que tais objetivos sejam de fato aplicados na educação. Kumin (2002) também acrescenta que, para o conteúdo se tornar atrativo para este aluno com SD, o assunto em questão deve despertar seu interesse para que haja o gosto em aprender, levando em consideração suas preferências e necessidades diárias. Em relação à dificuldade de fala, por exemplo, o professor pode usar de recursos como a música e a leitura interativa por serem ações espontâneas e que engajam mais esse aluno. Atividades estimulantes como essas devem ser colocadas em prática a todo instante em uma

aula de LI de forma a proporcionar ao aluno com SD o contato com a língua alvo de forma lúdica, interessante e divertida.

Em relação à dificuldade de compreensão e de produção da linguagem, Kumin (*op.cit.*) sugere o uso de jogos e atividades contextualizadas, pois incentiva o comportamento positivo para a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Todavia, quando falamos de compreensão linguística por parte das crianças com SD, Kumin (2002) defende que essa capacidade que é receptiva é superior à capacidade linguística expressiva, já que primeiro o aluno entende as palavras, mesmo que em língua estrangeira, através de contexto, símbolos visuais e vai assimilando gramática, vocabulário e outras estruturas da língua à medida que ele é inserido nela. Apesar da aquisição da língua por crianças com SD ser mais lenta, por eles precisarem de mais *input* linguístico que uma pessoa típica, não significa que eles não sejam capazes de desenvolver tal habilidade. Por isso, respeitar o tempo de produção de fala é uma premissa para o professor que atua com o aluno com SD, além do que, trabalhar bastante o *input* linguístico é algo imprescindível e constante para que as quatro habilidades (escrita, leitura, audição e fala) sejam desenvolvidas.

Acerca da aprendizagem do aluno com SD, Cameron e McKay (2010), Kumin (2002) e Newton (2011) acrescentam que os pais podem ajudar bastante esses alunos de diversas formas, como, por exemplo, por meio de livros paradidáticos e educativos, jogando jogos *online* e educativos com seus filhos, proporcionando, assim, acesso e tempo divertido com o conteúdo. Com relação à LI, os pais podem ainda mostrar os diversos usos e contextos nos quais o inglês é utilizado em casa e no ambiente que convivem para que possam perceber a necessidade de aprender a língua.

Em relação à aquisição de novas palavras em LI, o uso de repetição se mostra bastante vantajoso. Miolo, Chapman e Sindberg (2005) defendem que, independentemente da deficiência intelectual, a compreensão vocabular do aluno SD não corresponde à sua idade cronológica e sim à sua idade mental, mostrando que o ambiente e as experiências desse indivíduo são mais relevantes para essa aprendizagem.

Crianças com SD podem ser favorecidas na sua aprendizagem por meio do estímulo à sua memória visual, ao associarem o nome à imagem ou ao objeto (KUMIN, 2002). Quanto ao nível de iniciação, Troncoso e Cerro (2004) defendem que devemos iniciar o ensino de LI para alunos com SD através de palavras monossilábicas como “*dog*”, “*cat*”, “*mum*”, “*dad*”, por serem de mais fácil entendimento e produção oral. Cameron e McKay (2010), por sua vez, sugerem formas de consolidar o vocabulário aprendido através de famílias de palavras na parede para que a criança tenha esse apoio visual. Seria um acesso de visualização sistemática dentro de um contexto.

Os jogos proporcionam a prática da repetição, que, para o indivíduo com SD, é muito importante. Nesse sentido, Cameron e McKay (2010, p. 64), esclarecem:

A aprendizagem de uma língua também exige o uso de muitas repetições, isto é, ouvir e dizer tantas vezes quanto possível e necessário. Na presença de um jogo, estas repetições transformam-se em algo apetecível e agradável, onde todos têm a oportunidade de praticar o Inglês de forma espontânea e sem receios, independentemente das capacidades, permitindo alcançar o gosto, a confiança e a motivação pela língua.

No entanto, Milheiro (2013) ressalta que, crianças com SD nem sempre estão dispostas a participar das atividades ou brincadeiras propostas, precisando de tempo para observar e refletir, como qualquer outra criança. E com relação à LI, Milheiro ainda aponta que quanto antes o idioma for trabalhado como língua estrangeira, melhores serão os resultados obtidos de ordem linguística e, provavelmente, também maior será o gosto evidenciado por estes indivíduos.

Florian (2004) e Troncoso e Cerro (2004) defendem que os computadores se apresentam como um excelente recurso para trabalhar a escrita com o aluno com SD, aconselhando o uso e familiarização o mais cedo possível. Neste sentido, Miller *et al.* (2010) reforçam que o uso de computadores pode favorecer a aprendizagem ainda que, inicialmente, possa representar um desafio para as pessoas que possuem necessidades especiais. Para os autores, assim como crianças típicas, as crianças com Down também devem ser desafiadas, fazendo com que seu interesse pelo conteúdo trabalhado seja desenvolvido, e que ela sinta interesse em aprender.

Stevens (2004, p. 32) defende que as TDICs são “ferramentas de alto-padrão para o ensino-aprendizado, sendo uma arma poderosa e revolucionária da educação.” De acordo com o autor (*op.cit.*, p. 32), “o recurso ao computador e aos sistemas multimídia permite traçar percursos individualizados em que cada aluno pode progredir de acordo com o seu ritmo”. Dessa forma, entendo que as novas tecnologias podem tornar-se uma grande aliada do professor de alunos com necessidades especiais, a fim de tornar as atividades mais atrativas e divertidas para a criança.

As TDICs estão presentes em todas as áreas da sociedade, por isso, nos dias atuais, sobretudo após as demandas do ERE, é inquestionável a sua contribuição para a realização e otimização de qualquer tarefa. Deste modo, a escola atual deve reconhecer e buscar adaptar-se a essas mudanças em termos de letramento digital, preparando toda a equipe pedagógica à adesão das novas tecnologias, levando em consideração as necessidades dos alunos, os ritmos de aprendizagem e respeitando as experiências e a relação da criança com o meio, por meio de adaptações curriculares, de diferentes estratégias pedagógicas e de uma boa organização curricular (MILHEIRO, 2013).

Celani e Medrado (2017, p. 55) defendem que o professor precisa estar disposto à prática da inclusão, ou seja, é necessário repensar, reinventar e promover um currículo no qual a valorização das diferenças seja o principal critério para a elaboração de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de todos os alunos, contemplando suas especificidades. Nesse sentido, é necessário procurar pautar a nossa prática pedagógica no planejamento de atividades que serão aplicadas com estratégias singulares.

Chang (2000 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 6), evidencia o caráter interativo do computador, como um “veículo ideal para a aprendizagem num ambiente social, sendo irresistível para as crianças trabalharem em conjunto (...)”. Entendo que essas propostas didáticas, lúdicas e interativas estimulam o aprendizado de qualquer criança, inclusive daquelas com SD.

No que se refere à equipe pedagógica e ao uso das TDICs, deve existir partilha, colaboração e cooperação por parte de todos os profissionais envolvidos no processo educativo, já que é uma condição imprescindível para o êxito da utilização desses recursos. Conforme conclui Sanches (1991 *apud* MOURA, 2006, p. 13) se “para a maioria das pessoas, a tecnologia torna a vida mais fácil, para a pessoa deficiente, a tecnologia torna as coisas possíveis”.

Na seção a seguir, discorro a respeito da metodologia utilizada para a realização deste estudo.

### **3 METODOLOGIA**

Nesta seção, começo explicando a tipologia desta pesquisa, em seguida, descrevo a escola, o aluno, os colaboradores da pesquisa, e, por fim, os instrumentos e procedimentos utilizados para a geração de dados.

#### **3.1 Tipologia**

Classifico o presente relato de experiência como um estudo de caso, pois conforme Ribas e Fonseca (2008, p. 7):

A pesquisa de estudo de caso baseia-se na análise de um caso real e a sua relação com as hipóteses, modelos e teorias existentes. É desenvolvida a partir do estudo profundo de uma realidade específica, que pode ser: uma instituição, comunidade, família, grupo reduzido de pessoas, um único indivíduo.

Neste trabalho, investigo como se deu o processo de ensino de LI para um aluno com SD em contexto de ERE em uma escola bilíngue no município de Campina Grande/PB. Para a realização deste estudo, adotei uma abordagem qualitativa para a análise e interpretação dos dados. Segundo Menga (1986 *apud* MARCONI; LAKATOS, 2001, p. 271), “a pesquisa qualitativa se desenvolve em uma situação natural, com dados descritivos, com um plano aberto e flexível, focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada”. Na presente pesquisa, o objetivo não é apenas descrever as aulas de LI, mas interpretá-las com base no contexto e à luz da teoria utilizada.

#### **3.2 A escola**

A escola bilíngue<sup>12</sup> na qual o presente estudo foi realizado é uma instituição particular que conta com uma estrutura diferente do que se está acostumado a ver no Brasil. Ela mescla diversas metodologias que têm como referência o respeito às diferenças e o bilinguismo. Um dos princípios que marcam a escola é a educação holística, por meio da qual o aprendizado da criança deve ocorrer nas esferas física, intelectual, emocional e social. O aluno tem uma participação ativa no processo de ensino-aprendizagem e o papel do professor é mediar e facilitar o acesso ao conhecimento, por isso a escola rompe com o paradigma de ensino tradicionalista.

A escola também conta com uma equipe de necessidades especiais (NE), que tem a finalidade de disponibilizar um professor mediador individualmente para

---

<sup>12</sup> Uma escola denominada bilíngue ensina os conteúdos e disciplinas em duas línguas, para que a criança viva, interaja e se desenvolva pensando nas duas línguas e dominando-as ao mesmo tempo, de forma natural no seu cotidiano. A escola do aluno em foco é de franquia canadense e funciona na cidade de Campina Grande/PB desde o ano de 2015. A escola possui turmas que abrangem desde a educação infantil I ao fundamental I, com as seguintes nomenclaturas: infantil I - early toddler; infantil II - toddler; infantil III - nursery; infantil IV - junior kindergarten; infantil V - sênior kindergarten; Alfabetização - Year 1; 2º ano - Year 2; 3º ano - Year 3; 4º ano - Year 4; e 5º ano - Year 5.

cada criança com NE. Os profissionais da equipe de NE têm formação em Letras Inglês, Pedagogia ou Psicopedagogia, e por se tratar de uma escola bilíngue, todos obrigatoriamente precisam saber se comunicar e lecionar em LI.

Além disso, é importante esclarecer que, mesmo antes da pandemia, a escola já contava com diversas plataformas de aprendizagem on-line, como o Raz-Kids (<http://www.raz-kids.com>), que é um software de leitura lançado em 2004; o programa Learning A-Z (<https://www.learninga-z.com>), um site norte-americano que fornece recursos de ensino para professores e alunos e tem como foco o desenvolvimento de habilidades escolares na área da linguagem; e o Matific (<https://www.matific.com/bra/pt-br/login-page/>), que tem como foco o desenvolvimento da autonomia e habilidades matemáticas do aluno através de jogos on-line.

### 3.3 O aluno

Felipe<sup>13</sup>, o aluno com SD mencionado ao longo deste relato, tinha 9 anos e cursava o 3º ano do Ensino Fundamental no ano de 2020 na escola bilíngue (na qual estudava desde os quatro anos de idade), precisando migrar, em razão da pandemia (em abril do mesmo ano), para a modalidade de ERE .

Ele possui um irmão gêmeo, que frequentava uma série à frente da dele, no 4º ano, e um irmão mais novo, que frequentava a mesma série que ele.

Com base no histórico escolar disponibilizado anualmente para os seus professores, em razão da SD, Felipe apresenta as seguintes características como aprendiz: apraxia de fala, tendência a distorcer e repetir palavras ou sons ou ficar sem fala; dificuldade em pronunciar a palavra certa; maior dificuldade em dizer palavras mais compridas; melhor capacidade de escrever do que de falar; uso excessivo de formas não verbais de comunicação; problema com coordenação e habilidades motoras finas. Algumas dessas características foram descritas por Laws, Byrne e Buckley (2000) e Miller *et al.* (2010), anteriormente neste trabalho.

Quanto às necessidades e/ou dificuldades gerais, Felipe apresenta falta de atenção e concentração (não tão aparente); discurso difícil de entender; pouca habilidade social; recusa na realização de atividades, mas responde a re-direção; e tem tendência a provocar um colega de sala específico no dia-dia.

Em se tratando de habilidades e possibilidades, Felipe escreve o próprio nome completo; lê sílabas em português; não lê em inglês, mas compreende e fala algumas palavras; compreende textos, porém tem dificuldade em recontar; responde a perguntas com sentido; tem desenvolvido bem as habilidades emocional, social e comportamental.

Por fim, no que se refere às habilidades em LI, Felipe escreve o alfabeto com uma direção; lê palavras simples independentemente; conta sílabas independentemente; transcreve os textos do quadro para o caderno normalmente; participar atentamente do *Sharing Reading* (leitura compartilhada na qual todos os alunos leem o texto escrito no quadro coletivamente, bem como completam letras, sílabas ou palavras incompletas no texto); tenta falar, mas o discurso é difícil de entender; e segue direções.

---

<sup>13</sup> Como forma de preservar a identidade do aluno e dos dois professores, fiz uso de pseudônimos ao longo do trabalho.



Diante do exposto, é possível afirmar que, apesar de algumas dificuldades apresentadas características de sua condição de criança com SD, no geral, Felipe apresenta uma certa autonomia na aprendizagem de LI.

### **3.4 Os colaboradores**

Para a realização deste estudo, tivemos, inicialmente, como colaboradores dois professores de LI graduados em Letras Inglês. O professor Carlos, coordenador do ensino fundamental I e Head Teacher (professor regente) da turma, que tinha 35 anos de idade e 16 anos de experiência em sala de aula; e o professor João, Teacher Assistant, que tinha 30 anos de idade e 6 anos de experiência. Ambos desenvolveram experiências de ensino com um aluno com SD, nos anos de 2019 e 2020, na escola regular bilíngue. Ambos trabalharam com Felipe no período antes da pandemia utilizando as TDICs como ferramenta de suporte em suas aulas, na tentativa de garantir uma melhor compreensão para a criança com SD, tendo em vista as inúmeras possibilidades em atrair a atenção para o conteúdo, por meio da utilização de jogos on-line e afins. Ambos os colaboradores concordaram em participar da pesquisa, conforme consta no Termo de Consentimento (Apêndice) assinado por cada um deles.

Além desses colaboradores, eu (professora de inglês em formação inicial, com 25 anos de idade e 3 anos de experiência de ensino) também faço parte deste estudo, tendo em vista o meu trabalho como mediadora na aprendizagem de Felipe, desde o ano de 2019 na referida escola. As minhas atividades consistem em acompanhar e dar o devido suporte ao aluno nas atividades escolares, muitas vezes, adaptando-as para o melhor entendimento da criança.

### **3.5 Os instrumentos e procedimentos de geração de dados**

Os primeiros instrumentos utilizados para a geração e análise dos dados foram os diários em forma de relato de experiência, nos quais descrevi como se deu a transição e experiência de ensino presencial para o remoto. Os diários contêm as reflexões sobre cada aula e conteúdos ensinados durante o período de abril a junho de 2020.

Por meio de uma escrita crítico-reflexiva, eu pude rever e refazer o meu agir docente mudando e adaptando atividades e tarefas de forma a motivar o aluno a aprender remotamente e favorecer sua aprendizagem. O diário foi um instrumento muito importante para auxiliar minha práxis docente com um aluno com SD e realizar as adaptações necessárias a essa nova modalidade de ensino. Sobre o diário da pesquisa, Borges e Silva (2020, p. 2) explicam:

O diário de pesquisa, segundo a análise institucional, consiste em uma narrativa do pesquisador, dentro de seu contexto histórico-social, que viabiliza restituir, de maneira escrita, o trabalho de campo, as aproximações e distanciamentos com o objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si. A escrita diarística possibilita um tipo de reflexão própria do ato de escrever, desnaturalizando a ideia da neutralidade ao pesquisar e permitindo a exposição das experiências cotidianas, fragilidades e dificuldades concretas vivenciadas no percurso de pesquisador.

Além dos meus diários pessoais, foram utilizadas algumas conversas de *Whatsapp* realizadas entre os colaboradores desta pesquisa, uma vez que, diante dos avanços tecnológicos, o *Whatsapp* também se transformou em um instrumento para geração de dados. Nas nossas conversas, nós trocamos ideias e experiências de ensino, atividades e conteúdos para o aluno em estudo, discutimos acerca de sua aprendizagem e propúnhamos as adaptações/mudanças necessárias para o ensino-aprendizagem durante as aulas remotas com o aluno SD.

O uso do aplicativo *WhatsApp*<sup>14</sup> tem se mostrado uma prática cada vez mais frequente nos dias atuais. Trata-se de um programa que troca mensagens de texto ou de voz de forma instantânea por meio da internet, possibilitando também o compartilhamento de documentos, fotos, vídeos, links e etc (WHATSAPP, 2019). O recurso de formação de grupos de conversa é muito utilizado em empresas atualmente como forma de facilitar a comunicação entre seus colaboradores e também utilizados para grupos de professores ou alunos, no nosso caso, para favorecer uma discussão em tempo real entre os membros com um objetivo em comum: o ensino-aprendizagem do aluno com SD.

Tendo em vista o objetivo geral desta pesquisa (analisar como se deu o processo de ensino de LI para um aluno com SD em contexto de ERE em uma escola bilíngue no município de Campina Grande/PB), por meio do *corpus* descrito eu busquei alcançar os dois objetivos específicos, conforme apresento no Quadro 2, abaixo:

**Quadro 2:** Objetivos específicos e procedimentos de análise

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE
(i) identificar os principais desafios vivenciados pelos professores;	localizar nos meus diários reflexivos e nas conversas via <i>WhatsApp</i> com os professores colaboradores os trechos que indicam os desafios vividos;
(iii) verificar quais adaptações didático-pedagógicas foram necessárias para favorecer a inclusão e o aprendizado do aluno.	localizar nos meus diários reflexivos e nas conversas via <i>WhatsApp</i> com os professores colaboradores os trechos em que as adaptações são citadas.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

A seguir, apresento a análise e discussão dos dados gerados com esta pesquisa.

#### 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

<sup>14</sup> WHATSAPP. [Internet]. 2020; [citado 2020 abr. 21]. Disponível em: <https://www.whatsapp.com/about/>

Nesta seção, busco alcançar o objetivo geral desta pesquisa que é analisar como se deu o processo de ensino de LI para um aluno com SD em contexto de ERE em uma escola bilíngue no município de Campina Grande/PB. Para isso, estabeleci como objetivos específicos: (i) identificar os principais desafios vivenciados pelos professores e (iii) verificar quais adaptações didático-pedagógicas foram necessárias para favorecer a inclusão e o aprendizado do aluno.

Conforme descrito na seção de metodologia, utilizei como *corpus* desta pesquisa trechos dos meus diários referentes às aulas remotas ministradas para Felipe e trechos de conversas dos professores colaboradores sobre o desempenho do aluno, via *WhatsApp*.

#### 4.1 Os desafios

No ano de 2019, quando iniciei meu trabalho como mediadora pedagógica de um aluno com SD, que na época tinha 7 anos, numa escola bilíngue na cidade de Campina Grande, acreditei que não daria conta de tal responsabilidade, devido ao fato de que eu jamais havia sido preparada para tal função, pois na graduação em Letras Inglês não cursei nenhuma disciplina relacionada à educação inclusiva. Por isso, posso afirmar que esse já foi o meu desafio inicial.

Primeiramente, fui orientada a seguir o plano de aula do professor regente da turma do Year 2, que equivale à segunda série do ensino fundamental I, da qual o aluno fazia parte, e também contei com o apoio do coordenador pedagógico do ensino fundamental da escola. Além disso, comecei a pesquisar e a tirar dúvidas também com uma colega de trabalho que teve experiência com crianças com SD e posso dizer que tudo isso contribuiu para que eu compreendesse o quanto o plano individual do aluno era indispensável. Pude observar também que ele obtinha mais sucesso nas atividades que incluíam o uso do computador, *tablet* ou celulares disponíveis em sala de aula. Esse foi o cenário inicial da minha experiência de ensino de inglês para Felipe.

Em 2020, devido à pandemia, as aulas passaram a ser remotas e, diante dessa realidade, a escola começou a pensar estratégias para minimizar as consequências da suspensão das aulas presenciais e facilitar a continuidade do ensino. Nesse momento, a nossa grande preocupação era justamente com relação à continuação do trabalho que vinha sendo realizado com Felipe, pois, como afirmam Tavares Júnior e Neubert (2018), uma escola que se pretende inclusiva precisa atender de forma satisfatória e sem qualquer tipo de discriminação crianças com e sem deficiência. Desse modo, todo o nosso coletivo de trabalho tinha ciência da necessidade de continuar buscando oferecer a Felipe o melhor trabalho, independente da nova modalidade de ensino que nos foi imposta.

No trecho a seguir, é possível verificar o cuidado que tivemos em incluir Felipe nas atividades realizadas dos primeiros dias de ERE:

[18:45, 21/04/2020] Mr Carlos<sup>15</sup>: Oi queridos 

[18:45, 21/04/2020] Mr João: Ideias para nossos primeiros encontros com as crianças?

---

<sup>15</sup> Ao longo do *corpus*, os professores são denominados de Mr Carlos e Mr João, pois é assim que são chamados na escola.

**[18:45, 21/04/2020] Mr Carlos:** Podíamos fazer um joguinho nesse primeiro dia, pra descontrair, algo que envolvesse nós quatro (Head teachers de Inglês e Português, eu do grupo de necessidades especiais e o Teacher Assistant da turma). E também, um tutorial para os alunos de como eles devem fazer para acessar o e-mail e onde encontrar os links da aula. E depois, a gente faz um kahoot com eles, 5 perguntas em português e 5 em inglês, sobre o que nós já estudamos.

**[18:46, 21/04/2020] Mr Carlos:** Só Felipe que não acompanha o kahoot. Mas aí ele joga com o irmão dele, João, do lado.

**[18:46, 21/04/2020] Mr Carlos:** Podemos também fazer a brincadeira do Just like me, com coisas referentes à quarentena. Ex: I ate a lot of chocolate during the quarantine (comi muito chocolate na quarentena). Aí quem fez o mesmo dá um pulo e grita "Just like me!" (Eu também!).

**[18:47 21/04/2020] Ligiane:** Com certeza!! Felipe se envolveria bastante nesse jogo, ele adora!

**[18:47 21/04/2020] Ligiane:** Como esperávamos, todos amaram esse primeiro momento e participaram de tudo, Felipe adorou. (Trechos da conversa no *WhatsApp* no dia 21/04/2020)

Nesses primeiros dias, eu temia que tudo o que vinha sendo feito com Felipe nas aulas presenciais fosse prejudicado em razão da implementação do ERE, e que ele acabasse esquecendo o que havia estudado, pois, como defendem Miolo, Chapman e Sindberg (2005) e Pérez (2011), a memória é uma das maiores habilidades afetadas na pessoa com SD. Os autores esclarecem que, os neurônios possuem dificuldade em fazer as conexões, atrapalhando a consolidação na memória e, conseqüentemente, a aprendizagem. Porém, essa habilidade pode ser aprimorada quando exercitada.

No nosso caso, o maior desafio foi tentar encontrar uma forma de Felipe ter acesso ao mesmo conteúdo que os demais, sem ficar cansado durante tanto tempo de tela e, ao mesmo tempo, mantendo o exercício de estímulo à memória, que sempre se fez necessário, ou seja, teríamos de criar uma nova forma de adaptação. Assim, o primeiro passo foi a adaptação das perguntas das atividades, tentando diminuir a quantidade de questões e reformulá-las de modo a torná-las mais objetivas. Além disso, também foi difícil lidar com a reação dos pais inicialmente, pois recebemos o relato da mãe no qual ela dizia que manter Felipe diante da tela por um determinado período de tempo estava sendo difícil, como pode ser observado no trecho a seguir do diário escrito durante o ERE:

**Diário do dia 13/05/2020:** Recebemos um pedido da mãe do aluno, que nos contou que estava sendo difícil mantê-lo sentado em frente à tela do computador durante as aulas. Ela nos informou que ele estava se recusando, e que se dispersava com frequência.

Diante disso, sabíamos que era necessário adaptar algumas práticas na tentativa de sanar o problema. Garcia (2007, p. 587) defende que “os currículos sejam adaptados às crianças e suas necessidades de aprendizagem” e sobre “a necessidade de flexibilizar a organização e o funcionamento da escola para atender a demanda diversificada de alunos.” Desse modo, as adaptações que já vinham

sendo aplicadas antes mesmo da pandemia, agora, mais do que nunca, deviam ser utilizadas, tendo em vista que estava sendo muito mais difícil manter Felipe interessado na aula e disposto a permanecer sentado do que anteriormente.

Como professora, eu sabia que deveria buscar estratégias de ensino que me ajudassem a facilitar os conteúdos para Felipe na tentativa de tornar tudo mais atrativo para ele, pois, como defende Kumin (2002), é preciso adotar estratégias facilitadoras do desenvolvimento e aprendizagem que podem ser utilizadas para crianças com Down como: utilizar linguagem simples e concisa, com o auxílio de expressões faciais e gestos, além de reforços visuais e familiares, bem como o acesso a atividades que envolvam a audição e a fala.

Assim, eu sabia que deveria optar por atividades que envolvessem expressões faciais, reforços visuais como vídeos e etc, para tornar possível a continuidade do trabalho com Felipe. E foi isso que tentei fazer durante os meses seguintes. Meu objetivo foi identificar quais eram os assuntos em que ele mais sentia dificuldade, para que, dessa forma, em conjunto com toda a equipe, encontrássemos soluções. Essa experiência foi descrito no trecho a seguir de uma de nossas conversas pelo *WhatsApp*, no qual o professor Carlos lembrou sobre uma prática já adotada por ele e que havia se mostrado mais eficaz para a compreensão do conteúdo por parte de Felipe:

**[15:59, 30/06/2020] Mr Carlos:** Felipe ainda se confunde muito com subtração quando o número do topo na casa da unidade é menor que o número abaixo (Em cálculo vertical). É necessário explicar o assunto para ele de uma forma diferente, ele pode usar objetos de casa para a contagem como fizemos anteriormente, e podemos utilizar uma música sobre o assunto.

(Trechos das conversas de *WhatsApp* do dia 30/06/2020)

Logo, em resposta ao primeiro objetivo específico (identificar os principais desafios vivenciados pelos professores), posso afirmar que foi possível identificar os seguintes desafios: manter o aluno interessado e motivado pelas aulas, ainda que apenas por meio de uma tela de computador; garantir que o conteúdo estudado fosse lembrado; e, principalmente, tornar as atividades mais acessíveis a Felipe.

Diante do exposto, percebi que, ao mesmo tempo em que os desafios eram constatados, o coletivo de trabalho (envolvendo também a mãe do aluno) já pensava em formas de reverter a situação, por meio de adaptações didático-pedagógicas, conforme analiso de forma mais detalhada a seguir.

## 4.2 As adaptações didático-pedagógicas

Considerando os desafios que se apresentavam, dei início à adaptação de 70% das atividades escolares que Felipe deveria realizar nos dias de aula em LI. Por se tratar de uma escola bilíngue, além das aulas de LI, as disciplinas de Matemática, Artes e Ciências também são ministradas na língua-alvo. No caso de Felipe, antes da pandemia, observei que era possível obter um melhor envolvimento com a atividade quando ele colocava os fones de ouvido e sentava em frente ao computador para ler o livro a partir de uma ferramenta on-line que a escola possuía, chamada Raz-Kids, por meio da qual é possível que o aluno leia, escute e repita as

frases. O mesmo acontecia com algumas atividades de matemática, pois percebi que o aluno compreende melhor quando realiza exercícios matemáticos com jogos on-line, por meio dos quais ele praticava adição e subtração (assunto abordado no conteúdo programático das turmas de Year 2).

Observei que, se já no ensino presencial as atividades nas quais Felipe apresentava um bom desempenho haviam sido realizadas com o uso computador ou *tablet*, no ensino remoto poderíamos ter essa facilidade ao fazer uso dessas ferramentas. Nas atividades de leitura durante o ERE que, a princípio, deveriam ser realizadas em grupos, nos quais os alunos liam o mesmo livro, com Felipe foi necessário procurar um livro que tratasse do mesmo assunto, porém que tivesse mais imagens e que a leitura fosse realizada em encontros individuais.

Desse modo, observei que, em se tratando de um aluno Down, a maioria das atividades necessitam de adaptações, pois quando se fala em inclusão, nós professores precisamos ter o entendimento de que ela não se resume em inserir um aluno com necessidades educativas especiais na sala de aula e continuar planejando as aulas normalmente, como se existisse uma turma homogênea, na qual todos os alunos aprendem do mesmo jeito e ao mesmo tempo.

Como no ano anterior (2019) foi observado que Felipe apresentava melhores resultados quando utilizava recursos tecnológicos, foram incluídas mais opções de atividades em que o mesmo pudesse continuar a utilizar o computador ou *tablet*, porém, de forma que pudesse ser um estímulo a mais na realização das atividades. Apesar do plano de aula ser individual, tentamos fazer com que cada vez mais ele realizasse atividades em grupo junto com os demais colegas, a fim de pôr em prática, de fato, a inclusão social.

Apesar da resistência do aluno na realização das atividades, percebemos uma evolução do ano anterior para este, pois antes havia uma maior queixa e desistência por parte dele. Além do entusiasmo na utilização das TDICS, o mesmo também se mostrava animado na realização das atividades em grupo, se aproximando cada vez mais dos colegas. Eles adoravam compartilhar estratégias nos joguinhos do Matific, o que, de certa forma, incentivou ainda mais o aluno a utilizar a ferramenta educativa. Como cita Chang (2000 *apud* GONÇALVES, 2006, p. 6), o caráter interativo do computador, como um “veículo ideal para a aprendizagem num ambiente social, sendo irresistível para as crianças trabalharem em conjunto (...)”. Essas propostas didáticas lúdicas e interativas estimulam o aprendizado de qualquer criança, inclusive aquelas com SD.

Nos primeiros dias de ERE, a mãe da criança se dizia apreensiva e preocupada com relação à interação social do mesmo, então nos foi solicitado que o aluno devesse permanecer o máximo de tempo possível no mesmo *link* que os demais colegas, mantendo, assim, mesmo que on-line, uma certa proximidade com as outras crianças. Percebemos com isso que, embora continuasse sendo necessário pensar na aula para Felipe de forma individual, o plano de aula deveria ser pensado para todos incluindo as adaptações específicas necessárias para Felipe. Assim, a nossa primeira iniciativa foi propor atividades a serem realizadas em dupla com o seu irmão, conforme consta no trecho da conversa com Carlos sobre a estratégia didática a ser utilizada com Felipe logo nos primeiros dias de ERE.

**[18:46, 21/04/2020] Mr Carlos:** Felipe participará com o irmão do lado, vamos testar essa estratégia por enquanto.  
(Trechos da conversa no *WhatsApp* no dia 21/04/2020)

Todo o coletivo de trabalho tinha como principal preocupação inicial entender como Felipe se sentiria diante da modalidade remota, se ficaria confortável diante do computador, se iria participar das aulas normalmente, se ficaria cansado da tela, se se recusaria a assistir à aula, em suma, tínhamos várias dúvidas. Por isso, a princípio, pensamos ter sido uma boa ideia a colaboração entre Felipe e o irmão, pois talvez o trabalho em dupla fosse mais atrativo para a criança. Essa preocupação está em sintonia com o que afirma Milheiro (2013), ao esclarecer que nem sempre as crianças com SD estão dispostas a participar das atividades ou brincadeiras propostas, precisando de tempo para observar e refletir, como qualquer outra criança.

No trecho do diário a seguir, descrevo como foram os primeiros dias de realização das atividades em dupla com o irmão no ERE:

**Diário do dia 24/04/2020:** Nos primeiros dias observamos como a criança reagiu a este método, apesar de que mesmo quando ele já fazia o uso de algumas Tics antes da pandemia, esse seria um novo modo de aprendizagem. As primeiras semanas tiveram resultados muito bons. A empolgação de conversar com os professores e colegas via chamada de vídeo, era tremenda. Então, mantivemos o aluno realizando as mesmas atividades que os demais com a colaboração do irmão, pois pareceu estar bastante empolgado com isso.

Conforme descrito, inicialmente, foi possível observar toda a satisfação do aluno ao rever seus colegas e professores, ainda que por meio da tela. Felipe parecia animado com as aulas. Porém, poucos dias depois, sua mãe pediu que a estratégia fosse modificada, pois Felipe se mostrava impaciente e o seu irmão não estava sabendo lidar com isso. Desse modo, a equipe de NE da escola estava tentando entender de que maneira Felipe seria menos prejudicado com essa nova modalidade de ensino. Em razão dessa necessidade, pensamos em aulas individuais, mesmo sabendo da importância da interação social para o seu desenvolvimento, porém como forma de tornar viável algum aprendizado diante do cenário de ERE.

Nos primeiros dias de aulas individuais via *Google Meet*, optamos por focar em atividades de leitura e matemática que estivessem em sintonia com o assunto que as demais crianças da turma estavam estudando. Para isso, foi necessário fazer algumas adaptações, como consta no trecho da conversa a seguir:

**[19:39, 24/04/2020] Mr Carlos:** Ligiane, preciso que você pense em uma atividade para Felipe, que tenha a ver com arredondar números, sequência numérica...

**[19:43, 24/04/2020] Ligiane Sousa:** Okay, vou pensar aqui e falo com você

(Trechos das conversas de *WhatsApp* do dia 24/04/2020)

Newton (2011) afirma que as crianças com SD aprendem melhor mediante a combinação de diversos estilos de aprendizagem, principalmente, ao utilizarmos recursos visuais, práticos, ativos e orais, ao invés apenas da instrução verbal. Percebi a empolgação de Felipe no momento em que as atividades se tornavam mais práticas. Inclusive, recebemos um *feedback* positivo da mãe dele com relação a esse tipo de adaptação:

**[11:28, 27/04/2020] Mr Carlos:** A mãe de Felipe me mandou a seguinte mensagem “O que vocês fizeram ontem, foi muito legal dele fazer uma atividade diferente da dos demais, pra mim seria muito positivo se vocês pudessem me adiantar a atividade de Felipe pelo menos um dia antes, pra eu ficar mais atenta ao que ele está fazendo acho que assim facilitaria”.

(Trechos das conversas de *WhatsApp* do dia 27/04/2020)

Conforme o pedido feito pela mãe, passamos a compartilhar com ela as atividades com antecedência, o que foi bastante positivo, pois ela costumava se preparar bem antes para as aulas, a fim de dar todo o suporte necessário. Conseqüentemente, a criança obteve um melhor desempenho, pois além de mim, ele também tinha a presença da mãe ao seu lado e, assim, as atividades se tornaram mais interessantes para ele. A mãe de Felipe fazia questão de participar de tudo, e ele tentava, ao máximo, demonstrar empenho no que estava fazendo, buscando elogios por parte dela.

Ao longo das aulas, o meu objetivo foi tornar as atividades divertidas. Como fui mediadora de Felipe em 2019, sabia como ele amava ouvir música, dançar e cantar, assim, busquei incluir músicas que tratassem do conteúdo que estava sendo estudado, e que, conseqüentemente, engajaram Felipe. Como esclarece Kumin (2002), para o ensino da LI se tornar atrativo para o aluno com SD, o assunto em questão deve despertar seu interesse para que haja o gosto em aprender, levando em consideração suas preferências e necessidades diárias. Sabendo disso, tentei manter a estratégia de utilização de músicas na maioria dos assuntos trabalhados, conforme descrito no trecho da conversa abaixo:

**[19:45, 30/04/2020] Ligiane Sousa:** Preciso saber se Felipe lembra do nome de todos os números em inglês, primeiro vou fazer uma investigação, cantar alguma musiquinha dos números e ver se ele lembra da sequência ou se ainda pula do 13 para o 16.

(Trechos da conversa de *WhatsApp* do dia 30/04/2020)

Meu objetivo foi utilizar as músicas como estratégia para favorecer a memorização dos números aprendidos, uma vez que a melodia facilita a ativação da memória. E como eu me preocupava bastante com a memória a curto prazo de Felipe, essa estratégia vinha funcionando muito bem. Milheiro (2013) reitera que a memória é um problema que crianças com SD apresentam no processo de aquisição de linguagem, então a inclusão de músicas ajudou bastante, pois além de mim, a mãe também conseguia realizar exercícios de repetição através das músicas.



**[19:55, 01/05/2020] Ligiane Sousa:** Vou continuar com o exercício de memória diário, e observar nos próximos dias se ele lembra da sequência corretamente.

(Trechos das conversas de WhatsApp do dia 01/05/2020)

Além das músicas, decidi também incluir mais vídeos, pois segundo Milheiro (2013), para que a informação possa ser assimilada pelo indivíduo com SD é necessária a utilização de duas ou mais vias, isto é, a junção de figuras e sons que tenham como objetivo o desenvolvimento das percepções auditivas e da aprendizagem como um todo nos sujeitos com SD, por isso, o uso de vídeos musicais se fez efetivo no caso de Felipe.

Assim como os professores, a mãe da criança também estava tentando se adaptar à nova modalidade de ensino e juntos decidimos testar algumas estratégias. Como tinha mais dois filhos, a mãe de Felipe nos contou que gostaria de poder acompanhá-los e, de certa forma, dar mais autonomia a Felipe, e como as adaptações vinham tendo um retorno positivo da parte da criança, a mãe nos fez um pedido, que podemos conferir a seguir num trecho do diário:

**Diário do dia 08/05/2020:** A mãe do aluno me informou que gostaria de fazer um teste, já que eu estava dando um suporte individual ao mesmo, e estava funcionando. Ela queria tentar deixá-lo a sós comigo, sem a necessidade da mediação dela nas atividades.

Testamos a experiência de deixar Felipe sem assistência em casa, mas não funcionou como a mãe esperava. Na primeira oportunidade, como estava sem supervisão por perto, Felipe fechava a aba do *link* comigo e procurava por séries para assistir.

**Diário do dia 10/05/2020:** Conforme os dias foram passando, percebi que seria inviável que o aluno, mesmo tendo uma atenção individual da minha pessoa, realizasse as atividades sem a mediação de um adulto. Logo que, com crianças e principalmente as com necessidades especiais, o toque físico, conversar, o olho no olho fazem completamente toda diferença. Além do que, era fundamental que os pais continuassem a repetir as informações das atividades que eram realizadas, tendo em vista a memória a curto prazo da criança.

Comunicamos aos pais a necessidade de manter uma supervisão em casa e voltamos a contar com a mediação da mãe. Decidimos incluir cada vez mais atividades que envolvessem objetos concretos, que ele pudesse pegar com a ajuda dos familiares, que se tornaram indispensáveis durante o ERE, como podemos conferir no trecho da conversa abaixo entre o coordenador e professor:

**[09:30, 14/05/2020] Mr Carlos:** Bom dia, mandei a seguinte mensagem para a mãe de Felipe:

“Hoje vamos trabalhar “finding missing numbers” que é a habilidade de identificar o número faltante em uma sentença matemática, por exemplo:  $5+? = 12$ . Com o Felipe é melhor focar em adição, mas entendo que ele vai recorrer à subtração para resolver o problema:  $12+5=7$ . Para isso, peço que ele tenha em mãos alguns objetos/ itens para a contagem. Ex: Ele pega 12 objetos e retira 5 e depois conta a quantidade restante.”

**[10:00, 14/05/2020] Mr João:** O desempenho dele foi ótimo. Ele adora matemática e ama ser elogiado, por isso demonstra bastante interesse.

(Trechos das conversas de *WhatsApp* do dia 14/05/2020)

Reconheço que, algumas vezes, as atividades sem mediação funcionavam, outras vezes não, mas isso serviu para comprovarmos que a presença de um adulto mediando as atividades da criança com SD, elogiando, participando junto com ele, fazia toda a diferença na aprendizagem, por isso, começamos a reforçar a importância da mãe nesses momentos, como podemos ver no trecho da conversa a seguir:

**[07:49, 08/06/2020] Mr Carlos:** Bom dia, João, hoje com Felipe é pra fazer as atividades da página 77 mesmo, e é importante que tenha a supervisão da mãe, pois ele sempre se mostra empolgado ao realizar as atividades com ela por perto entregando melhores resultados.

**[07:50, 08/06/2020] Mr João:** Bom dia. Certo Mr.

(Trechos das conversas de *WhatsApp* do dia 08/06/2020)

Conforme afirma Cunningham (2011), as crianças com SD que possuem acompanhamento em casa apresentam maiores progressos no desenvolvimento, possuem maior grau de interesse, mais aptidões sociais e acabam amadurecendo mais seu lado emocional. Além disso, Cunha e Santos (2007) evidenciam que a estimulação para esses indivíduos pode ser proporcionada através de repetições divertidas, estímulos visuais e da participação numa série de atividades do seu agrado. Desse modo, ficou claro para a equipe escolar e para os pais de Felipe que a mediação deles era indispensável para o progresso da criança durante as aulas remotas.

Como tais, os pais têm um papel extremamente importante ou mesmo decisivo a desempenhar na educação dos seus filhos, e, nesse caso, a mãe agora faria também o papel de mediadora, o que certamente foi difícil, tendo em vista que ela tem mais outros dois filhos, de 8 e 9 anos, e que apesar de não serem especiais, também precisam da ajuda e monitoramento dos pais. Sem dúvida nenhuma, todo o suporte que ela nos deu fez total diferença nas aulas. Os *feedbacks*, as dicas e sugestões foram de extrema ajuda. Dessa forma, ficou mais fácil traçar os caminhos que deveríamos percorrer com o aluno diante dessa situação.

Os encontros individuais me permitiram ter cada vez mais liberdade na adaptação das atividades para Felipe, a depender do dia, se eu sentisse que ele precisava de mais movimentação, incluía atividades em que fosse necessário que ele buscasse objetos em sua casa, adicionando mais movimentação nas tarefas. Nos dias em que eu percebia que ele estava cansado, eu não insistia. Como cita

Ruiz (2012), o professor deve combinar as atividades de acordo com a motivação do aluno, pois tudo depende do ânimo e interesse a cada momento, variando o tipo de tarefa e o grau de dificuldade. Percebendo a apreensão da mãe quando Felipe se recusava e não fazia as atividades, combinamos uma nova adaptação mencionada no trecho a seguir do diário:

**Diário do dia 18/06/2020:** Visando solucionar as atividades incompletas dos dias que Felipe se dizia cansado, decidimos elaborar atividades com o mesmo assunto, mas que envolviam movimentação, e que seriam feitas apenas com os pais, num horário oposto às aulas, e assim, durante as vídeo chamadas o aluno me daria o feedback daquelas que foram realizadas em off junto com sua família, e o resultado foi bem positivo, tanto da parte dele quanto dos pais.

Como citei anteriormente, o *feedback* da família fez total diferença, pois nos ajudou a seguir adotando as práticas pedagógicas mais adequadas. Além desse aspecto, tentei ao máximo adicionar uma variedade de estímulos visuais, práticos e verbais a fim de obter a atenção e a vontade de Felipe em realizar as atividades, em sintonia com o que orienta Newton (2011). Como coletivo de trabalho, procuramos nos basear no que já dava certo para o aluno em tempos de aulas presenciais, bem como nos relatos da família para propiciar um bom aprendizado também durante as aulas remotas.

Os dias que se passaram a partir disso foram de altos e baixos, como já era esperado. Havia dias em que Felipe não queria sentar-se para assistir aula, se dizia cansado da tela, conforme consta nos trechos das conversas abaixo:

**[09:58, 22/06/2020] Mr Carlos:** Como foi com Felipe, Ligi? A atividade de escrita...

**[10:02, 22/06/2020] Ligiane Sousa:** Ele não quis fazer, Mr

**[10:02, 22/06/2020] Ligiane Sousa:** Só o irmão dele que fez

**[10:02, 22/06/2020] Ligiane Sousa:** Eu o chamei o tempo todo, porém ele só queria brincar.

(Trechos das conversas de *WhatsApp* do dia 22/06/2020)

Como professora, eu precisava entender que momentos assim seriam recorrentes e que é normal que isso aconteça. Como Milheiro (2013) ressalta, as crianças com SD nem sempre estão dispostas a participar das atividades ou brincadeiras propostas, precisando de tempo para observar e refletir, como qualquer outra criança. Por isso, é necessário paciência e compreensão por parte do professor em entender que nem sempre o resultado esperado vai ser atingido e que devemos respeitar sempre o tempo do aluno.

Diante do exposto, em resposta ao segundo objetivo específico (verificar quais adaptações foram necessárias) ao longo desta análise, foi possível identificar algumas adaptações mais específicas, conforme listadas no Quadro 2 a seguir:

**Quadro 3:** Práticas existentes e Práticas adaptadas para Felipe

PRÁTICAS ADOTADAS NO ERE	PRÁTICAS ADAPTADAS PARA FELIPE NO ERE
Aulas para todos os alunos da turma	Aulas individuais
Atividades feitas em grupo	Atividades feitas em dupla com o irmão
Atividades feita com o irmão	Atividades individuais
Atividades realizadas com a mediação dos professores	Atividades realizadas com a mediação dos professores e da mãe
Ensino de matemática por meio de conceitos abstratos	Ensino de matemática por meio de objetos concretos da própria casa
Utilização de livros físicos	Utilização de plataformas <i>online</i> de leitura

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022)

Em suma, podemos reunir as adaptações didático-pedagógicas identificadas nas categorias a seguir: (i) busca por atividades voltadas aos interesses do aluno; (ii) necessidade de realização de aulas/encontros individuais; (iii) utilização de objetos concretos para favorecer a compreensão de conceitos abstratos da matemática e outras disciplinas; e (iv) reconhecimento da importância da mediação da mãe ao longo das aulas.

É importante evidenciar que, no decorrer do ano escolar, havia dias em que o aluno pedia permissão para utilizar os jogos educativos e a plataforma on-line de leitura, e em outros ele só queria brincar. Acredito que, por causa das adaptações que foram feitas, obtivemos resultados positivos com relação à maior dedicação e interesse de Felipe no uso das ferramentas on-line, combinado com a mediação, por meio da qual o aluno pôde exercitar leitura, fala e escrita em todas as disciplinas que são ministradas em inglês, principalmente nas disciplinas de matemática, língua inglesa e artes. Foi possível perceber progressos no nível de compreensão de leitura de Felipe, demonstrando que, apesar das limitações impostas pelo ERE, houve aprendizado de fato.

Cunningham (2011) defende que as crianças que são criadas e acompanhadas em casa apresentam maiores progressos no desenvolvimento, manifestam uma maior abertura, têm um maior leque de interesses, mais aptidões sociais e são mais maduras do ponto de vista emocional. Felizmente, no ERE, devido a todas as adaptações didático-pedagógicas realizadas, Felipe apresentou uma melhora significativa no seu desenvolvimento, especialmente, no que diz respeito a resolver problemas matemáticos de adição e subtração, compreensão textual de frases inteiras e não apenas algumas palavras na língua-alvo, como antes, além da capacidade de recontar a história e explicar o que entendeu.

Conseqüentemente, com o avanço da leitura e da escrita, a compreensão em LI também aconteceu, pois, se antes era necessário reproduzir o som isolado de cada letra ao pronunciar uma palavra e pedir que ele escrevesse, após essa mediação e suas respectivas adaptações, aquela prática não era mais necessária.

Também observamos que Felipe se tornou mais confiante e autônomo na realização das atividades. Creio também que os elogios e palavras positivas repetidas por mim, pelos outros professores e pela mãe fizeram com que ele se sentisse confiante a ponto de tentar iniciar a atividade por si só, e não mais esperar que o mediador iniciasse a leitura da pergunta.

A seguir, apresento as minhas considerações sobre esta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, busquei analisar como se deu o processo de ensino de LI para um aluno com SD em contexto de ERE em uma escola bilíngue no município de Campina Grande/PB. Para isso, estabeleci como objetivos específicos: (i) identificar os principais desafios vivenciados pelos professores e (ii) verificar quais adaptações didático-pedagógicas foram necessárias para favorecer a inclusão e o aprendizado do aluno.

Para isso, utilizei contribuições teóricas acerca da educação inclusiva, das características e necessidades específicas dos alunos com SD, bem como alternativas para o ensino de inglês e o papel das TDICs para esses alunos.

Por meio da análise do *corpus*, posso afirmar que os objetivos específicos foram alcançados, pois tanto consegui identificar os principais desafios quanto as adaptações didático-pedagógicas utilizadas pelos professores colaboradores. Numa perspectiva mais ampla de análise sobre o alcance dos objetivos específicos, verifiquei que tanto em relação aos desafios quanto em relação às adaptações, as nossas preocupações como coletivo de trabalho (no qual incluo a própria mãe do aluno) tinham como foco as necessidades específicas do aprendiz, comprovando que não só a dimensão cognitiva, mas também a dimensão afetiva da aprendizagem estavam sendo igualmente consideradas por todos nós em prol de uma aprendizagem significativa.

Constatamos, ainda, que o ERE nos obrigou a fazer mudanças no nosso agir docente, sobretudo quanto à utilização das ferramentas digitais como aliadas. Desse modo, pais, professores e toda a equipe pedagógica precisaram se apropriar, ainda que às pressas, das ferramentas disponíveis como forma de dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, pude constatar que as adaptações das atividades e a união família/escola favoreceram e auxiliaram no sucesso da inclusão e aprendizagem do aluno com SD.

Sobre os resultados encontrados e diante das indagações apresentadas no início desse estudo, foi possível constatar que os professores de LI colaboradores deste estudo, em conjunto com a mãe do aluno, demonstraram sensibilidade e compromisso ao promoverem, de forma inclusiva, o processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo para o aprendiz. Verifiquei também um reflexo positivo das adaptações realizadas no desempenho do aluno, o qual apresentou um bom interesse nas atividades propostas e desenvolveu novas habilidades em inglês dentro do nível esperado para a série que cursava, o que, provavelmente, o motivará a seguir aprendendo nas séries seguintes.

Tenho consciência de que a proposta de educação inclusiva prescinde de um movimento de mudança mais amplo por parte da sociedade como um todo, conforme discutido na seção teórica deste trabalho. Porém, acredito no papel das universidades, bem como das escolas como espaços fundamentais na promoção,

respectivamente, de uma formação docente mais qualificada e de uma educação socialmente mais responsável e comprometida desde a base.

Minha expectativa é de que este estudo possa contribuir com a formação inicial e continuada de professores de LI no tocante à importância de repensarmos o nosso fazer docente diante das demandas de nossos alunos com necessidades especiais como forma de favorecer a educação inclusiva apesar de todos os desafios que lhes são inerentes. Além disso, considerando a escassez de pesquisas nessa área específica do ensino de inglês para alunos com SD, espero que as reflexões aqui apresentadas possam ser replicadas por outros professores de inglês em seus respectivos contextos de ensino, fomentando e ampliando os estudos e práticas nessa área.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV-TR**: Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais. 4.<sup>a</sup> ed. Lisboa: Climepsi Editores, 2000.

BARBOSA, André Machado; VIEGAS, Marco Antônio Serra; BATISTA, Regina Lúcia Napolitano Felício Felix. Aulas presenciais em tempos de pandemia: relatos de experiências de professores do nível superior sobre as aulas remotas. **Revista Augustus**, 25(51), 255-280, 2020. Disponível em: <https://apl.unisuam.edu.br/index.php/revistaaugustus/article/view/565>. Acesso em: 05 de nov. 2021.

BORGES, Flávio Adriano; SILVA, Alexandre Rodrigo Nishiwaki da. O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 24, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/HyBHvWzGcqsFTfFrSLwLw8S/abstract/?lang=pt#> . Acesso em: 06 de nov. 2021.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Ensino Básico**. Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de fevereiro de 2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, LDB.1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 04 de out. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. LBI. 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.html) . Acesso em: 06 de dez. 2021.

CAMERON, Lynne; MCKAY, Penny. **Bringing creative teaching into the young learner classroom**. United Kingdom: Oxford University Press, 2010.

CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos. (Orgs.) **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas. São Paulo, 2017.

CHITTY, Antonia; DAWSON, Victoria. **Down's Syndrome**: The Essential Guide. Need2Know, 2010.

COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Artmed Editora, 2010.

CUNHA, Isabel; SANTOS, Luísa. Aprendizagem cooperativa na deficiência mental (Trissomia 21). **Cadernos de Estudo**. Porto: ESE de Paula Frassinetti. ISSN 1645-9377, n.5, p. 27-44, 2007.

CUNNINGHAM, Clifffi. **El síndrome de Down**. Barcelona: Paidós, 2011.

FLORIAN, Lani. Uses of technology that support pupils with special educational needs. In: FLORIAN, Lani. & HEGARTY, John (Eds.), **ICT and Special Educational Needs**: a tool for inclusion. England: Open University Press, p. 7-20, 2004.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas de inclusão e currículo: transformação ou adaptação da escola? In: **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: lugares, memórias e culturas - livro 3. Porto Alegre: EDIPUCRS, v. 3, p. 582-594, 2007.

GATHERCOLE, Susan; BADDELEY, Alan. **Working Memory and Language**. United Kingdom. Lawrence Erlbaum Associates, 1993.

GONÇALVES, Susana Paula da Silva Martins Fernandes. **Representação pictórica em papel e no paint**: análise comparativa dos desenhos realizados por crianças de 5-6 anos. Dissertação de mestrado em Educação, Universidade do Minho, 2006.

KUMIN, Libby. Starting out: Speech and language intervention for infants and toddlers with Down syndrome. **Down Syndrome**: Visions for the 21st Century, p. 393-406, 2002.

LAWS, Glynis; BYRNE, Angela; BUCKLEY, Sue. Language and memory development in children with Down syndrome at mainstream schools and special schools: a comparison. **Educational Psychology**, 20.4: 447-457, 2000.

LÓPEZ, José Francisco Guerrero. **Nuevas perspectivas en la educación e integración de los niños con síndrome de Down**. Editorial Paidòs Iberica, SA, 1995.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MCDERMOTT, Suzanne.; DURKIN, Maureen; SCHUPF, Nicole.; STEIN, Zena. Epidemiology and Etiology of Mental Retardation. In: JACOBSON, Jhon; MULICK, James; ROJAHN, Johannes (Eds.), **Handbook of Intellectual and Developmental Disabilities**, New York, Springer, p. 3-40, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MILHEIRO, Dinis Manuel Trindade. **A iniciação de uma Língua Estrangeira (Inglês) por dois sujeitos com Síndrome de Down**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) – Instituto Politécnico de Castelo Branco Escola Superior de Educação, Castelo Branco, 2013.

MILLER, Susan; MORLING, Elizabeth; WONG, Susan; BENTLEY, Lisa. **Supporting Children with Down's Syndrome**. Great Britain: Hull Learning Services, 2010.

MIOLO, Giuliana; CHAPMAN, Robin; SINDBERG, H. Heidi. Sentence Comprehension in Adolescents with Down Syndrome and Typically Developing Children: Role of Sentence Voice, Visual Context, and Auditory Verbal Short-Term Memory. **Journal of Speech, Language, and Hearing Research**, 172-188, 2005.

MOURA, Maria Beatriz Morais Gonçalves Pereira de. **As tecnologias de informação e comunicação no apoio a alunos do ensino básico com paralisia cerebral**: estudo múltiplo de casos. Dissertação de mestrado em educação, Universidade do Minho, 2006.

NEWTON, Richard. **The Down's Syndrome Handbook**: The Practical Handbook for Parents and Carers. Random House, 2011.

PÉREZ, Salvador Martini. **El síndrome de Down**. Madrid: CSIC – Catarata, 2011.

RIBAS, Cíntia Cargnin Cavalheiro; FONSECA, Regina Célia da. **Manual de Metodologia**: OPET. Curitiba: 2008, 70p. Disponível em: [https://www.academia.edu/7399559/C%C3%8DNTIA\\_CARGNIN\\_CAVALHEIRO\\_RIBAS](https://www.academia.edu/7399559/C%C3%8DNTIA_CARGNIN_CAVALHEIRO_RIBAS) Acesso em: 05 de maio 2020.

RODRIGUES, Alessandra. Ensino remoto na Educação Superior: desafios e conquistas em tempos de pandemia. **SBC Horizontes**, jun. 2020. ISSN 2175-9235. Disponível em: <https://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/06/ensino-remoto-na-educacao-superior/> . Acesso em: 06 de jun. 2020.



RUIZ, Emilio Rodriguez. **Programación educativa para escolares con síndrome de Down**, Fundación Iberoamericana Down 21, 2012.

SANTOS, Sofia; MORATO, Pedro. Estudo exploratório do comportamento adaptativo no domínio psicomotor em populações portuguesas com dificuldade intelectual e desenvolvimental. **Psicomotricidade**, n. 9, p. 21-31, 2007.

SCHÜTZ, Ricardo. **O aprendizado de línguas**. Palestra apresentada na Secretaria Municipal de Volta Redonda, RJ, em junho de 2009.

STEVENS, C. Information and communications technology, special educational needs and schools: a historical perspective of UK government initiatives. In: FLORIAN, Lani. & HEGARTY, John (Eds.), **ICT and Special Educational Needs: a tool for inclusion**. England: Open University Press, p. 21-34, 2004.

TAVARES JÚNIOR, Fernando; NEUBERT, Luiz Flávio (org.). **Sucesso escolar e práticas pedagógicas**. 2. ed. Juiz de Fora: Observatório da Educação, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3apfcAC> . Acesso em: 13 ago. 2021.

TRONCOSO, Maria Victoria; CERRO, Maria Mercedes del. **Síndrome de Down: leitura e escrita**. Portugal: Porto Editora, 2004.

UNESCO. **Global Monitoring of school closures caused by COVID-19**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. 2020. Acesso em: 05 de dez. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 out. 2021.

## APÊNDICE

A pesquisa, intitulada "Adaptações didático-pedagógicas no ensino remoto de inglês para um aluno com síndrome de Down", tem por objetivo de identificar as adaptações didático-pedagógicas realizadas pelos professores para favorecer o processo de inclusão e aprendizagem do aluno com SD, a partir da minha experiência como professora mediadora do aluno com SD em ensino remoto.

Ligiane Franciele de Sousa é responsável por esta pesquisa e assegura que os participantes entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. É orientadora da presente pesquisa a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Karyne Soares Duarte Silveira.

Sua participação neste estudo é voluntária. Para que possamos atingir o objetivo proposto, solicitamos a sua colaboração no preenchimento deste questionário.

Enfatizamos que você tem liberdade para desistir de participar deste estudo em qualquer momento do preenchimento do questionário, sem que isto implique algum prejuízo ou desconforto pessoal. Ao devolver o questionário preenchido, você estará dando seu Consentimento Livre e Esclarecido para participar do estudo.

Eu, \_\_\_\_\_,  
convidado(a), abaixo assinado, declaro que recebi informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e da forma como participarei desta investigação. A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza a pesquisadora a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.

Campina Grande, 09 de agosto de 2021.

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por ter permitido que eu tivesse saúde e determinação para não desanimar durante a realização deste trabalho.

Aos meus pais, por todo o suporte e incentivo que sempre deram aos meus estudos.

Aos meus amigos pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei a este trabalho.

À minha orientadora Karyne Soares pelo apoio, parceria e paciência dada ao longo da realização deste trabalho.

Aos meus professores pelos ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.