

LÍNGUA PORTUGUESA E SÍNDROME DE DOWN NAS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LETRAMENTO E INCLUSÃO

*Portuguese and Down Syndrome in Junior High School:
Literacy and Inclusion*

Paloma WINTER
Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
palomawinter1@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6066-0500>

Andrea Jessica Borges MONZÓN
Instituto Federal do Rio Grande do Sul
andrea.monzon@feliz.ifrs.edu.br
<http://orcid.org/0000-0003-2265-2985>

RESUMO: O presente estudo buscou compreender o contexto educacional multifacetado de um aluno com Síndrome de Down (SD) inserido em uma turma de 9º ano, na disciplina de Língua Portuguesa, sob as óticas do letramento (SOARES, 2009) e do desenvolvimento linguístico (VYGOSTKY, 1984). O objetivo foi investigar como se dá a aprendizagem de um sujeito com SD nas aulas de Língua Portuguesa, no âmbito das séries finais do Ensino Fundamental. Metodologicamente, para este estudo de caso, primeiramente foram realizadas observações de aulas de Língua Portuguesa na turma do aluno com SD. Em uma segunda etapa, foram elaborados roteiros para a realização de entrevistas semiestruturadas com a professora de Língua Portuguesa e com a monitora. Os resultados demonstraram a importância do uso de estratégias didático-pedagógicas que atendam à turma como um todo, mas que também sejam planejadas atividades voltadas especificamente para as necessidades do sujeito com SD. Desse modo, a partir dos resultados obtidos, elaborou-se estratégias didático-pedagógicas, que podem ser utilizadas e/ou adaptadas por professores de Língua Portuguesa para alunos com SD. Conclui-se salientando a relevância do desenvolvimento das potencialidades de alunos com SD, tornando seu ensino-aprendizado de Língua Portuguesa mais significativo, além de contribuir para sua inclusão escolar e social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa; Síndrome de Down; Letramento; Inclusão; Estratégias Pedagógicas Inclusivas.

ABSTRACT: This study sets out to understand the multifaceted educational context of a student with Down Syndrome (DS) in a 9th grade class, in the subject of Portuguese, within the perspective of literacy (SOARES, 2009) and linguistic development (VYGOSKY, 1984). The objective was to investigate how learning occurs in Portuguese classes for an individual with Down Syndrome, in the context of middle school. Methodologically, this case study initially conducted observations of Portuguese classes where the student with DS was. Then, two guides were developed for the semi-structured interviews with the Portuguese teacher as well as the student's monitor. Results show the importance of the use of didactic-pedagogical strategies aiming at the class as a whole, but also planning activities specifically aimed at the needs of the individual with DS. Based on these results, we developed didactic-pedagogical strategies which can be used and/or adapted by Portuguese teachers for students with DS. We conclude emphasizing the relevance of the development of the potentialities of students with DS, turning their Portuguese learning into something more meaningful as well as contributing for their school and social inclusion.

KEYWORDS: Portuguese teaching; Down Syndrome; Literacy; Inclusion; Inclusive Pedagogical Strategies.

INTRODUÇÃO

No contexto escolar, entendemos que seja necessário viabilizar ao aluno com Síndrome de Down (doravante SD) todas as oportunidades, para que esse possa atingir o seu sucesso na aprendizagem. Nesse sentido, é importante que, considerando o contexto escolar, educadores estejam cientes das características e particularidades dessa síndrome para perceber e desenvolver as potencialidades dos alunos (BISSOTO, 2005).

Desse modo, a questão de pesquisa que norteou este estudo (WINTER, 2020)¹ assim se constitui: a interação e o desenvolvimento de um aluno com Síndrome de Down, nas séries finais do Ensino Fundamental, na disciplina de Língua Portuguesa se dá de forma plena?

Os objetivos deste estudo buscaram: a) compreender como se dá o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, nas séries finais do Ensino Fundamental, por um aluno com Síndrome de Down em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul; b) investigar como ocorre a interação dos educadores (professora e monitora) em sala de aula

¹ O presente estudo (WINTER, 2020) ocorreu como um trabalho de conclusão de curso, no qual se buscou, através do aprofundamento e a capacitação das pesquisadoras, frente à educação inclusiva relacionada ao ensino-aprendizagem de língua materna, trazer contribuições para a Linguística Aplicada.

frente ao aluno com necessidades educacionais específicas (NEEs); c) como ocorre o desenvolvimento do letramento e a inclusão desse aluno nas aulas.

De acordo com Pueschel (2012), a Síndrome de Down, também conhecida como trissomia 21, é uma alteração genética que dá ao indivíduo certas características diferentes do padrão considerado normal no que diz respeito à aparência, bem como problemas funcionais (por exemplo, doenças cardíacas congênitas), além de níveis variados de inteligência. É importante considerar, portanto, que o desenvolvimento cognitivo de sujeitos com SD não leva em consideração apenas o processo construído a partir dos aparelhos genéticos, mas também as competências adquiridas por esse sujeito ao longo de toda a sua vida.

Nas próximas seções serão apresentados conceitos relevantes em relação à Síndrome de Down, considerando a aquisição da linguagem pelos sujeitos com tal diagnóstico, bem como explicitando e refletindo acerca das suas principais características quanto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico. Em seguida, traremos os procedimentos e instrumentos metodológicos e as análises dos resultados.

AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM DA CRIANÇA COM SÍNDROME DE DOWN

Calçada (2004) aponta que, até os dois anos de idade, a linguagem das crianças com SD desenvolve-se basicamente conforme a idade cronológica. Porém, após essa idade, já é possível perceber diferenças, uma vez que todas as crianças com idade superior a dois anos apresentaram, segundo estudos da autora, algum nível de defasagem na aquisição da linguagem.

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

Buckley e Bird (1994 *apud* BISSOTO, 2005, p. 82) apresentam características relevantes quanto ao desenvolvimento cognitivo e linguístico da criança com Síndrome de Down (SD) observando os seus primeiros cinco anos de vida, sendo elas:

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

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

Leitura e escrita por sujeitos com Síndrome de Down

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

Vygostky (1984) complementa que “a leitura e a escrita devem ser algo de que a criança necessite” (VYGOSTKY, 1984, p. 57) e, a partir disso, considerando a prática da escrita, o autor propõe que essa não pode ser ensinada como uma habilidade puramente motora e sim como uma atividade cultural complexa. Portanto, “ensinar a escrita nos anos pré-escolares impõe, necessariamente, uma segunda demanda: a escrita deve ser relevante à vida” (VYGOSTKY, 1984, p. 57). Só assim é possível afirmar que a escrita não será desenvolvida como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova de linguagem. Na verdade, essa relação entre desenvolvimento linguístico e atividade cultural é algo que deveria se manter em toda a vida escolar do indivíduo, independente de sua idade.

A partir disso, a questão do letramento deve ser aqui considerada. Soares (2009) aponta que “Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (SOARES, 2009, p. 18). A autora enfatiza

também a ideia de sujeito alfabetizado, sendo aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever e para Soares (2009) “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente - daí o recente surgimento do termo letramento” (SOARES, 2009, p. 20).

Ainda sobre letramento, Soares (2009) destaca a questão do aprendizado da leitura e da escrita, uma vez que “fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros” (SOARES, 2009, p. 38). O letramento é muito mais que alfabetização, pois ele se configura como

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

Para além da leitura e da escrita, há a reflexão frente à percepção social do aprender considerando os sujeitos com SD. Gomes (2014) aponta que as relações sociais apresentadas a essa criança, primeiramente na família, deverão enxergá-la como uma pessoa interativa que é capaz de aprender. Assim, a visão que muitas vezes é trazida pela sociedade em geral, de que essas pessoas são seres passivos, que apenas recebem informações do meio externo, com pouca capacidade intelectual de reflexão e consciência crítica seria rompida. A autora reforça que, ao definir as possibilidades de aprendizagem de uma criança, é possível que se negue o seu potencial.

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

Cabe notar que o contexto escolar nem sempre favorece [...] o que se vê é um tratamento homogeneizante: leitura oral, cópias, resumos e exercícios gramaticais constituem tarefas para as quais a leitura serve de pretexto [...] As atividades escritas, em sua maioria, não são precedidas pela discussão oral, que é tão relevante para a ampliação das experiências e compreensão de leitura propriamente dita.(ZEN, 1997 *apud* GOMES, 2014, p. 50).

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

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

A educação linguística na educação inclusiva

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

A educação inclusiva diz respeito a como a escola regular e suas práticas são pensadas na perspectiva da inclusão, bem como suas normas, metodologias, ações, diretrizes e orientações curriculares são desenvolvidas. Essa questão deve ser pensada tendo-se em vista a promoção do ensino e da aprendizagem de maneira igualitária, já que a escola inclusiva é o espaço de escolarização e de interação social no qual todos os alunos aprendem de acordo com as suas habilidades e necessidades.

Sousa (2017) ressalta que muitos são os recursos disponíveis para a promoção da educação linguística na perspectiva da inclusão escolar, e por esse motivo existe a necessidade de adequação do planejamento, de modo que as habilidades esperadas para o

desenvolvimento dos alunos com NEEs sejam potencializadas. Nesse sentido, Vygotsky (1984) aborda a importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), em que devem ser fornecidos suportes ou níveis de ajuda ao sujeito, fazendo com que este consiga, posteriormente, desenvolver a sua autonomia. Sendo assim, Santos (2010 *apud* SOUSA, 2017) destaca o papel dos professores nesse processo

Os professores constroem a democracia no cotidiano por meio de pequenos detalhes da organização da prática pedagógica. Nesse sentido, fazem a diferença: o modo de trabalhar os conteúdos com os alunos; a forma de sugerir a realização de atividades em sala de aula; o controle disciplinar; a interação dos alunos nas tarefas escolares. (SANTOS, 2010 *apud* SOUSA, 2017, p. 13).

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

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

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

Sousa (2017) destaca que a transformação da escola regular em espaço de inclusão é efetivada a partir da concretização do processo de educação linguística acessível tanto pela leitura, pela escrita, pela reflexão, quanto pela discussão. Diante disso, “educar os alunos linguisticamente pressupõe partir da realidade e de textos capazes de dialogar com as necessidades dos sujeitos, ensinando-lhes a escrever na escola e além das práticas

escolares na dimensão constitutiva de formação ética, humanitária e cidadã” (SOUZA, 2017, p. 8).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Realizou-se, nesta pesquisa qualitativa, um estudo de caso envolvendo um aluno com SD, de uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul. Além disso, foram consideradas as percepções de duas educadoras do referido aluno: a professora de Língua Portuguesa e a monitora do referido aluno.

Desse modo, foram levantadas informações sobre o sujeito junto à coordenação pedagógica. O aluno tinha 17 anos e possuía laudo para idade cognitiva entre 4º e 6º ano do Ensino Fundamental. Em seguida, foram realizadas observações de quatro aulas de 50 minutos, em um espaço de três semanas, da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, na turma do 9º ano do Ensino Fundamental, na qual o aluno se inseria.

Para autorizar essas observações, duas educadoras e os pais do sujeito assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Para nortear essas observações não-participantes (MARCONI; LAKATOS, 2003) de aula, foi elaborada uma ficha, com o intuito de facilitar a visualização e registro do que seria relevante nas aulas em relação ao sujeito com Síndrome de Down. Na ficha de observação, portanto, foram levados em consideração aspectos como: conteúdos ministrados, concentração do aluno, tempo de execução das atividades pelo aluno e sua interação com as educadoras e seus colegas de turma. Esses registros foram realizados através de apontamentos dentro das seções da ficha de observação, que eram: dados do aluno, conteúdos e atividades, concentração, participação, postura e comportamento, relação com os colegas e relação com a professora. Essas seções foram pensadas de forma a contemplar uma coleta de dados que estivesse de acordo com nossa pergunta de pesquisa e com os objetivos estabelecidos para este estudo.

Na sequência, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a professora de Língua Portuguesa e com a monitora do referido aluno. Para cada uma das entrevistas, foi elaborado um roteiro contendo perguntas e suas respectivas motivações (Quadro 1). O roteiro para a entrevista com a professora continha 17 questões e foi dividido em 3 eixos:

planejamento, percepção (global) da professora sobre o aluno e percepção sobre o aluno na aula de Língua Portuguesa. Já o roteiro para entrevistar a monitora tinha 7 questões e um único eixo: Percepção da monitora sobre o aluno e sobre a sua prática.

Quadro 1: Parte do roteiro de entrevista com a Professora de Língua Portuguesa

Planejamento	
Pergunta	Motivação
1. Como você planeja as aulas para essa turma em que há um aluno de inclusão com SD?	Saber se o fato de ter um aluno com SD em sala de aula influencia o planejamento das aulas.
2. O aluno possui um Plano Educacional Individualizado (PEI)?	Saber se o desenvolvimento do aluno é acompanhado através do PEI.
3. Como as atividades para o aluno com SD são planejadas?	Saber se são desenvolvidas estratégias didático-pedagógicas facilitadoras.
4. O aluno realiza as atividades individualmente? Ele costuma solicitar ajuda da professora?	Saber se o aluno consegue realizar as atividades individuais com autonomia e se existe interação entre professor e aluno.
5. Como você vê o aprendizado do aluno nas suas aulas de Língua Portuguesa?	Saber como a questão da aprendizagem de Língua Portuguesa por alunos com SD é vista pela docente.

Fonte: as autoras.

As entrevistas foram gravadas em arquivo de áudio, sendo transcritas e analisadas posteriormente. Essa análise se deu de forma interpretativa, levando-se em consideração o aporte teórico desta pesquisa.

A partir das análises dos dados provenientes das observações de sala de aula e das entrevistas com as educadoras, foram construídas propostas de estratégias didático-pedagógicas, para fins de contribuir para o ensino-aprendizagem de língua materna no âmbito do ensino fundamental frente à inclusão de alunos com Síndrome de Down.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados aqui apresentados e analisados são provenientes das coletas de dados, ou seja, a partir da ficha de observação de aula e das entrevistas semiestruturadas com docente e monitora. Partindo da análise interpretativa das perspectivas da professora de Língua Portuguesa e monitora do sujeito, à luz do arcabouço teórico, foram elaboradas as estratégias didático-pedagógicas propostas neste estudo, tendo em vista a atuação docente frente a alunos com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa inseridos

em turmas regulares.

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

Observou-se que o sujeito recebeu atividades diferenciadas, as quais não estavam relacionadas ao conteúdo trabalhado pelos demais colegas de turma. Percebe-se que o comando em relação à atividade é dado apenas para a monitora, sem que haja uma interação direta entre a professora e o aluno.

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

Em relação à concentração e a atenção do aluno nas aulas, percebe-se que, dependendo da atividade, o aluno consegue se deter por mais tempo. Observou-se que atividades envolvendo imagens em movimento e som (multimodalidade) detinham mais a atenção do aluno do que atividades contendo apenas textos impressos. De acordo com Pimentel (2007), tem-se o entendimento de que a atenção não é restrita apenas ao campo biológico, mas pode sofrer interferências do contexto onde o sujeito está inserido. Assim, atividades planejadas no sentido de serem significativas para o sujeito vêm a contribuir de maneira positiva para o fator concentração.

Na tarefa em que o sujeito teve que escrever perguntas para uma posterior entrevista com seus pais, observou-se que o aluno dependeu muito da ajuda da monitora e notou-se que o aluno voltava a se concentrar a partir do comando dela. Nesse sentido, vale destacar a questão abordada por Vygostky (1984) em relação à Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que afirma que os suportes ou níveis de ajuda a serem fornecidos aos sujeitos com SD precisam ser criadores de ZDP's, de modo que consigam, posteriormente, desenvolver as suas tarefas de forma autônoma.

Em relação à segunda observação de aula, os alunos realizaram uma prova que envolveu o conteúdo sobre concordância verbal, enquanto o sujeito se dirigiu até a biblioteca, juntamente com a monitora para assistir a um vídeo. A história narrada no vídeo havia sido construída pelo aluno com o auxílio da monitora, a partir de personagens

de histórias em quadrinhos. O áudio foi gravado pelo aluno e a professora realizou uma montagem com imagens que remetiam à história. Observou-se que o aluno estava animado com a atividade e, nesse sentido, pode-se afirmar que a tarefa se mostrou significativa para o aluno, já que o sujeito pôde perceber a sua atuação na proposta apresentada, que teve o seu interesse como ponto de partida.

Pimentel (2007) aborda a importância de atividades significativas para os sujeitos com SD no Ensino Fundamental e destaca que deve-se favorecer alguns aspectos, tais como:

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

Tendo-se em vista a abordagem de Pimentel (2007), percebe-se a relevância de voltar o olhar para as reais necessidades do aluno de inclusão para, a partir disso, desenvolver atividades significativas em sala de aula, que venham ao encontro da realidade do sujeito com SD, proporcionando o desenvolvimento das suas potencialidades.

Entrevista com a professora de Língua Portuguesa

O roteiro de entrevista continha 17 perguntas, divididas em 3 seções temáticas. Salienta-se, contudo, que não analisaremos aqui todas as respostas da professora, por razões de espaço.

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

Com relação à primeira pergunta, que indagava “Como você planeja as aulas para essas turmas em que há um aluno de inclusão com SD?”, a professora salienta que existem atividades planejadas para a turma que o aluno conseguia acompanhar, realizando a mesma atividade que os demais colegas, como era o caso de atividades de produção de texto ou de pesquisa sobre diferentes temas. A professora salienta que em atividades de

pesquisa sobre gêneros o sujeito acompanhava bem, porém, quando se tratava de uma aula de gramática, o aluno realizava atividades separadamente e não estudava os mesmos itens gramaticais como a turma do 9º ano.

Na pergunta “Como as atividades para o aluno com SD são planejadas?”, a docente apontou que, sempre que possível, o sujeito era incluído nas atividades. Destaca que, quando os alunos tinham um trabalho para apresentar, como em texto baseado no gênero textual reportagem, considerando-se que é um texto mais longo e com mais elementos linguísticos, o sujeito apresentava uma notícia, por ser mais breve.

Com base na 5ª pergunta, “Como você vê o aprendizado do aluno nas suas aulas de Língua Portuguesa?”, ressalta-se que, de acordo com os objetivos apresentados no Plano Educacional Individualizado (PEI) e percebendo o sujeito enquanto cidadão, a professora ressalta que os objetivos foram plenamente atingidos. Ela destaca o foco no desenvolvimento da leitura, da escrita e a melhor compreensão da leitura de textos. Considera como prioridade a inclusão do aluno em sala de aula, com o objetivo de proporcionar um bom ambiente de aprendizagem em que o aluno se sinta estimulado.

Para a temática relacionada à percepção do aluno nas aulas, foram elaboradas cinco perguntas. Não analisaremos, contudo, todas elas aqui, por razões de espaço. Em relação à 6ª pergunta, “É possível observar um crescimento na aprendizagem?”, a professora afirma que percebe um crescimento na aprendizagem do aluno, mesmo que seja pequeno. Relata que foi professora do sujeito no 8º e 9º ano, e que o aluno adquiriu maior segurança na apresentação de trabalhos e exposição das suas ideias. Diante disso, salienta-se o esforço da professora no que diz respeito à avaliação da aprendizagem do sujeito com SD sob a perspectiva da inclusão, já que os objetivos propostos para o aluno são adaptados e não subestimados, favorecendo assim, as suas potencialidades.

Na 7ª pergunta, “Você observa um interesse desse aluno por essa disciplina?”, a docente ressalta que o aluno sempre gostou da Língua Portuguesa, mas relembra a questão do foco nas atividades, já que o aluno não consegue focar em atividades muito longas. Afirma que quando ainda não conhecia o aluno, ela trazia textos maiores e, após perceber dificuldade de concentração do aluno em relação a textos muito longos, foi aprendendo com o aluno. Percebe-se assim, a importância da realização de um *needs analysis* (LONG, 2005) com o aluno e com a turma. Trata-se de um levantamento acerca dos interesses e

das necessidades linguísticas, pedagógicas e/ou culturais de cada um dos alunos, de modo a se estabelecer um perfil da turma.

Com base na temática relacionada a percepção da professora sobre o aluno nas aulas de Língua Portuguesa, foram elaboradas sete perguntas. Em relação à 11^a pergunta, “Como o aluno acompanha o conteúdo das aulas de Língua Portuguesa?”, a docente relata que quando elaborou o Plano Educacional Individualizado, concluiu que, focar nas regras gramaticais não contribuiria para o desenvolvimento das potencialidades do aluno. Nesse sentido, o aluno não estudou as regras de emprego da crase ou de concordância nominal e verbal apresentadas para os demais alunos. Para o sujeito com SD, o foco foi voltado para regras de acentuação e colocação de vírgulas, com o objetivo de melhorar a produção escrita. A partir disso, considera-se importante repensar as reais necessidades dos alunos, já que de acordo com Sousa (2017) a escola inclusiva tem como objetivo proporcionar um espaço de aprendizagem em que todos os alunos aprendem de acordo com as suas habilidades e necessidades.

Além disso, a professora destaca que o aluno aprendeu a elaborar um e-mail, a fazer comentários sobre diferentes aspectos do esporte que ele gostava bastante. A partir disso, é importante considerar que a prática da escrita deve fazer sentido na vida do aluno, assim como Vygotsky (1984) salienta que a escrita não deve ser ensinada como uma habilidade motora e sim, como uma atividade cultural complexa, já o ensino da escrita implica a demanda de ser relevante à vida.

Nas perguntas 13 e 16², de acordo com a professora o aluno domina a leitura, porém, em uma linguagem que é esperada de um aluno de 5º ou 6º ano e afirma que, quando o texto apresenta um vocabulário mais avançado, o aluno muitas vezes consegue ler a palavra, mas percebe-se na hora que ele não entendeu o que foi lido. Nesse sentido, a professora relata que muitos termos que são recorrentes nos textos de 9º ano, o aluno consegue ler, no sentido de decodificar, mas não consegue entender. Com base nisso, a professora reforça que se trabalha bastante com o vocabulário.

De acordo com o laudo desse aluno com SD, sua capacidade de aprendizagem é

² Por questões de espaço neste artigo, a análise das perguntas foi feita de forma conjunta, sendo elas: Pergunta 13: “O aluno apresenta dificuldade na leitura? Se sim, em quais aspectos?” e Pergunta 16: “Como você analisa a leitura e a compreensão do SSD?”.

vista como de 4º e 5º ano, contudo, tendo-se em vista a percepção da professora de Língua Portuguesa, o aluno domina uma linguagem esperada de 5º ou 6º ano, ou seja, existe um novo olhar em relação ao desenvolvimento da aprendizagem do aluno, percebendo-se um crescimento nesse sentido.

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

Percepções da monitora sobre o sujeito com Síndrome de Down

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

Na segunda pergunta, “Você percebe algum nível de autonomia por esse aluno nas aulas de LP?”, a monitora acredita que não havia autonomia, considerando que o aluno não realizava atividade alguma sem antes receber e/ou requisitar o auxílio dela. Afirma que a professora explicava a atividade para ambos – monitora e sujeito com SD e, em seguida, a monitora explicava novamente a atividade para o aluno. Tendo em vista a mediação nas tarefas, de acordo com Pimentel (2007),

É importante lembrar que esta ajuda não significa ausência de autonomia do educando em desenvolver as atividades que lhe são propostas, ao contrário, está baseada no pressuposto vygotskiano de que aquilo que o aprendente faz hoje com ajuda, deve ser capaz de fazer sozinho amanhã. (PIMENTEL, 2007, p. 65).

É importante, portanto, que no processo de ensino-aprendizagem do aluno com SD sejam oferecidos suportes e níveis de ajuda ao aluno, para que esse possa, posteriormente, desenvolver suas atividades de forma autônoma.

Com base na 3ª pergunta, “Você percebe que existe algum apoio pedagógico da escola para esse aluno?”, a monitora afirma que muitos professores traziam atividades

diferenciadas para o sujeito, porém não em todas as disciplinas. De acordo com a monitora, alguns docentes consideravam o nível de dificuldade das atividades, enquanto outros não adaptavam as tarefas e, dessa forma, o aluno não conseguia realizá-las. Nesse caso, quem muitas vezes acabava fazendo a atividade era a própria monitora, sendo que o aluno apenas copiava o que foi feito. A monitora ressalta que não houve outro apoio pedagógico por parte da escola. Nesse sentido, Reis (2011) aponta para a importância de estratégias adaptadas e afirma que

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

Conforme aponta Reis (2011), a elaboração de estratégias adaptadas vem a contribuir para a aprendizagem efetiva dos alunos e essas devem ser exploradas em sala de aula, considerando o interesse e as necessidades dos sujeitos com SD.

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

Orientações para construção de estratégias didático-pedagógicas para alunos com Síndrome de Down nas aulas de Língua Portuguesa

As orientações aqui elencadas visam a subsidiar a construção de propostas de estratégias didático-pedagógicas para aulas de Língua Portuguesa para alunos com SD foram elaboradas a partir das análises dos resultados obtidos nas observações de aulas (WINTER, 2020) e nas entrevistas com a professora de Língua Portuguesa e a monitora.

Tendo em vista o uso de estratégias didático-pedagógicas em sala de aula, Candau (2012) salienta que essas têm como objetivo facilitar o processo de aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a construção dessas estratégias visou apresentar alternativas factíveis para professores de Língua Portuguesa de séries finais de Ensino Fundamental, tendo em vista o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com SD.

Foram consideradas as diferentes perspectivas deste estudo, tanto desta pesquisadora diante da realidade escolar observada, quanto da docente e da monitora, as quais responderam atenciosamente às perguntas relacionadas ao planejamento e percepção sobre o ensino-aprendizagem do aluno com SD. Consideraram-se, ainda, os apontamentos dos autores que compõem o arcabouço teórico desta pesquisa.

1. A interação entre colegas de turma pode ser positiva, no sentido de que esse contato vem a contribuir para o desenvolvimento das habilidades do aluno com Síndrome de Down. Isto é, a interação “inclusiva” não envolve somente os educadores em relação aos alunos, mas também os alunos entre si, partir de discussões, realização de atividades e trabalhos em grupo, o que corrobora com os dizeres de Pimentel (2007):

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

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

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

Mas como eu disse antes, ele não tem assim... não consegue focar em atividades muito longas, então no início do 8º ano quando eu não conhecia ele ainda, eu trouxe um e outro texto maior, daí depois a

monitora me passou que aí ele tinha dificuldade assim de se concentrar... e que quando o texto era muito longo ele já começava desanimado. (Professora de Língua Portuguesa).

3. Quando possível, oferecer suporte visual ao aluno para a realização das atividades de Língua Portuguesa, visto que os sujeitos com Síndrome de Down se beneficiam de recursos de ensino que utilizam o suporte visual, como percebido em uma das observações *in loco* das aulas, na qual o aluno escreveu diversas palavras e em seguida fez desenhos, o que pode ser relacionado com a memória visual dos sujeitos com SD. Nesse sentido, destacam-se os apontamentos de Bissoto (2005) e da professora de Língua Portuguesa:

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

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

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

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

5. Trabalhar de forma mediadora (VYGOSTSKY, 1984), dando ao(s) aluno(s) oportunidades de resolver situações da vida diária, porém não antecipando ou respondendo pelo aluno, como exposto pela professora:

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

6. Planejar atividades nas quais o aluno com SD seja capaz de intervir ou atuar, através da leitura e/ou da escrita, com protagonismo não somente na sala de aula como também nas suas práticas sociais para além da escola. A professora de Língua Portuguesa do sujeito relatou algumas situações em que ela percebeu isso no aluno:

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

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

7. Repetir mais de uma vez as tarefas já realizadas e as explicações, para que o aluno se recorde de como elas devem ser feitas e qual é o propósito. Essa estratégia pode ser identificada na fala da professora e é esclarecida por Bissoto (2005):

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

Vários estudos têm atestado que crianças portadoras de Síndrome de Down apresentam uma capacidade de memória auditiva de curto prazo mais breve, o que dificulta o acompanhamento das instruções faladas, especialmente se elas envolvem múltiplas informações ou ordens/orientações consecutivas. (BISSOTO, 2005, p. 82).

8. Viabilizar o maior número possível de experiências em sala de aula, a partir de variados meios (impresso, digital, etc.) para que o sujeito aprenda de forma mais significativa, como relata a professora:

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

9. Focar em atividades que venham a contribuir para o desenvolvimento das potencialidades do aluno, não dando tanta ênfase a atividades de memorização de regras gramaticais e sim enfatizar as possibilidades de usos sociais da linguagem, a partir de práticas efetivas de leitura e escrita em sala de aula. Isso foi identificado em alguns momentos da entrevista com a professora, além de ser algo defendido por Soares (2009):

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

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

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

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

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

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

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

11. Trabalhar com textos partindo do conceito de gêneros textuais. Por exemplo, em uma das observações de aula, sujeito e monitora se dirigiram até a biblioteca, para assistir a um vídeo que teve a narração feita pelo próprio aluno. A história narrada no vídeo havia sido construída pelo aluno com o auxílio da monitora, a partir de personagens de histórias em quadrinhos. O áudio foi gravado pelo aluno e a professora realizou uma montagem com imagens que remetiam à história. Percebeu-se a motivação do aluno ao assistir a essa produção, o que demonstra a importância do trabalho com textos a partir de diferentes gêneros textuais:

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

12. Estimular a interação e inclusão na sala de aula entre grupos diferentes, uma vez que

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

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

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

A importância do estímulo à interação e inclusão em sala de aula também é justificada a partir das observações de aula realizadas, já que se notou que no momento em que a monitora ausentou-se da sala, o sujeito virou-se e falou com dois colegas, os quais

simplesmente ignoraram o que lhes foi dito. Com isso, atesta-se a importância de se trabalhar a temática da inclusão em sala de aula, no sentido de estimular o trabalho cooperativo em sala de aula.

CONCLUSÕES FINAIS

A partir do que foi apresentado e discutido neste estudo, percebe-se a importância por parte de educadores de conhecer as características e individualidades dos seus alunos, bem como, mais especificamente, as características e demandas de alunos com Síndrome de Down. Dessa forma, torna-se mais viável elaborar um planejamento de modo a incluir tanto o aluno com SD quanto o restante da turma, tendo como objetivo propiciar o seu desenvolvimento a partir de estratégias didático-pedagógicas efetivas nas aulas de Língua Portuguesa.

Nesse sentido, verificou-se a necessidade de repensar estratégias didático-pedagógicas mais inclusivas que possibilitem uma maior interação de alunos com Síndrome de Down no contexto escolar, a investigação desta pesquisa se fez relevante.

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

Para encaminhamentos futuros, espera-se que as estratégias construídas e aqui propostas possam vir a ser colocadas em prática e, assim, aprimoradas de acordo com o contexto de cada sala de aula. Em relação ao uso de estratégias, Calçada (2004) ressalta a necessidade de considerar o fato de que existem necessidades educacionais de aprendizagem que estão relacionadas a particularidades resultantes da Síndrome de Down, as quais devem ser reconhecidas e trabalhadas através de estratégias didático-pedagógicas que considerem essas especificidades, sendo importante a elaboração de uma diversidade de recursos de instrução.

Além disso, destaca-se que professores de diferentes áreas do conhecimento devem

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

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

REFERÊNCIAS

- BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. *Ciências & Cognição*, v. 4, n. 11, p. 80-88, 2005.
- CALÇADA, A. S. *Desenvolvimento da linguagem do indivíduo com Síndrome de Down*. 2004. 97 f. Dissertação (Mestre em Saúde da Criança e da Mulher) - Instituto Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2004.
- GOMES, A. L. *Leitores com Síndrome de Down: A Voz que Vem do Coração*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.
- LONG, M. *Second language needs analysis*. New York: Cambridge University Press, 2005.
- MANTOAN, M. T. E.; PRIETO, R. G. *Inclusão escolar: o que é. Por quê?* São Paulo: Moderna, 2003.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LONG, M. *Second language needs analysis*. Cambridge University Press, 2005.

MEDEIROS, I. S. Zona de Desenvolvimento Proximal frente à Síndrome de Down: a caminho da inclusão e da aprendizagem. *Quipos*, v. 2, n. 2, p. 111-121, 2013.

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

PUESCHEL, S. M. *Síndrome de Down: guia para pais e educadores*. 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

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

ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; SANTOS, M. T. C. T.; MACHADO, R. A *Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

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

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

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

WINTER, P. *Ensino-aprendizagem nas aulas de Língua Portuguesa por um sujeito com Síndrome de Down em séries finais do Ensino Fundamental: um estudo de caso*, 2020. [no prelo].

Recebido em: 04 jul. 2020.
Aceito em: 25 ago. 2020.