

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE) PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN ATRAVÉS DO MÉTODO AUDIOLINGUAL

*Rafael Gomes Rosa<sup>1</sup>*

*[rafaelgomesrosa1995@gmail.com](mailto:rafaelgomesrosa1995@gmail.com)*

*Maria Alejandra Saraiva Pasca<sup>2</sup>*

*[maria.pasca@unilasalle.edu.br](mailto:maria.pasca@unilasalle.edu.br)*

**Resumo:** A Síndrome de Down é uma alteração cromossômica causada pela existência de um cromossomo extra nas células do indivíduo (GONZÁLEZ, 2007). Indivíduos com Síndrome de Down apresentam atrasos intelectuais, dificuldades auditivas, problemas referentes à linguagem e à aprendizagem. O seu processo de desenvolvimento da linguagem é particularmente problemático devido a problemas referentes à memória de curto prazo e ao processamento auditivo. No entanto, apesar de tais dificuldades, a criança com Down tem direito a aprender línguas estrangeiras (LE) e capacidade para isso, embora seja necessário planejamento de atividades e atendimento diferenciados em sala de aula em comparação com aqueles utilizados com crianças sem Down. O principal objetivo deste artigo é analisar os benefícios e desafios do método audiolingual para o ensino de LE a aprendizes com Down. Para tanto, é feito um estudo exploratório sobre o conceito e as características da síndrome de Down, a aquisição de L2 na educação especial através da abordagem audiolingual (BUCKLEY, 2002; GOMES, 2012; GONZÁLEZ, 2007; PUESCHEL, 1993; BROWN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS e RODGERS, 1986).

**Palavras-chave:** Síndrome de Down; Língua Estrangeira; Audiolingualismo.

**Abstract:** Down Syndrome is a chromosomal disorder caused by the presence of an extra chromosome in the individual's cells (GONZÁLEZ, 2007). People with Down syndrome tend to have intellectual delays, hearing difficulties, problems related to language and learning. Their language development process is particularly difficult due to problems related to short-term memory and hearing processing. However, the Down syndrome child has the right to learn foreign languages (FL) and is able to do it, even though it is necessary a different lesson plan and attention in the classroom in comparison with the one provided to non-Down syndrome children. The main goal in this article is to analyze the benefits and the challenges of using the audiolingual approach in order to teach a FL to learners with Down syndrome. Therefore, we carry out an exploratory study about the concept and characteristics of Down Syndrome, Second Language Acquisition and the use of audiolingual approach in special education (BUCKLEY, 2002; GOMES, 2012; GONZÁLEZ, 2007; PUESCHEL, 1993; BROWN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS and RODGERS, 1986). Although the learner with Down syndrome may face some difficulties during the FL learning process due to their limitations, according to this research, it is possible to assume that the audiolingual method is a beneficial approach for these learners when learning a FL.

**Key-words:** Down Syndrome; Foreign Language; Audiolingualism.

1 Licenciado em Letras- Inglês e Literaturas da Língua Inglesa, Universidade LaSalle.

2 Prof<sup>a</sup> Dr. em Linguística Aplicada, Universidade LaSalle.

## INTRODUÇÃO

Vivemos em uma época onde a inclusão torna-se necessária para que nossa sociedade seja cada vez mais plural. A diversidade presente em nossa sociedade é algo que pode proporcionar uma grande troca de experiências e aprendizado. Por isso, a sala de aula é vista como um local para todos e precisa estar apta para receber, incluir, atender a todos os estudantes nela presentes (GOMES, 2012). A escola é o ambiente que deve acomodar as crianças, independentemente de suas condições emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas, sociais etc. Toda criança com necessidade especial deve ter acesso à escola e a um aprendizado centrado nela (Declaração de Salamanca, 1994). Ademais, o mesmo documento afirma que é através da inclusão que os aprendizes com necessidades educacionais especiais podem alcançar o máximo progresso educacional e integração social.

Entre as diversas necessidades especiais está a Síndrome de Down ou Trissomia 21, que é a alteração cromossômica mais comum entre os seres humanos. Ela ocorre devido à presença de um cromossomo extra nas células do indivíduo (GONZÁLEZ, 2007). A pessoa com Down geralmente tem cabelos lisos, cabeça pequena, boca pequena e olhos puxados e devido a essa má formação congênita, o indivíduo com Down apresenta, conseqüentemente, atraso intelectual, déficit de aprendizagem e de linguagem.

Assim como qualquer criança, a criança com Down tem direito à aprendizagem de língua estrangeira (LE) no ensino regular. No entanto, há poucas pesquisas sobre ensino-aprendizagem de LE no âmbito da educação especial para que o ambiente escolar possa promover melhores experiências de aprendizagem aos alunos de inclusão. Além de ser um diferencial no setor profissional, a importância do conhecimento de uma LE pode proporcionar experiências marcantes e trocas culturais que enriquecem a formação do sujeito em nossa sociedade (MORBIN, 2014).

Conseqüentemente, o professor precisa ter conhecimento sobre os métodos de ensino de LE para que possa montar uma estratégia de ensino que respeite as limitações desse aprendiz. Considerando que aprendizes com Síndrome de Down tendem a apresentar dificuldade na memória de curto prazo (JARROLD *et al*, 2008), o método audiolingual pode ser efetivo no processo de aprendizagem da LE por esses aprendizes por ter foco na criação de hábitos, através da repetição, para a memorização de estruturas da língua.

Neste artigo, portanto, conceituamos a Síndrome de Down, descrevemos o seu panorama histórico e as características inerentes a essa alteração genética com base em González (2007), Kozma (2007), Pueschel (1993), Schwartzman (1999), entre outros. Além disso, abordamos os aspectos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem nas pessoas com Down, e, também, discutimos a questão da memória deste sujeito (PUESCHEL, 1993). No quarto capítulo, apresentamos um breve panorama dos métodos de ensino de LE, conceituamos o método audiolingual e discutimos sobre sua origem e características (LEFFA, 1988). Além disso, discutimos sobre os pontos fortes e fracos dos aprendizes de LE com Down na abordagem audiolingual. Por último, apresentamos os possíveis benefícios e desafios da aprendizagem de LE por alunos com Down através da abordagem audiolingual.

## A SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down (ou Trissomia do 21) é uma alteração cromossômica que ocorre durante o processo de divisão celular. Essa síndrome acontece devido a uma mutação genética, no momento da concepção do indivíduo, ou imediatamente após o processo de divisão celular (SCHWARTZMAN, 1999).

Isso significa que a pessoa com Down tem um cromossomo extra nas suas células. Enquanto pessoas sem a Trissomia 21 têm 46 cromossomos em suas células, os indivíduos com Trissomia do 21 apresentam 47 cromossomos (GONZÁLEZ, 2007); (KOZMA, 2007); (PUESCHEL, 1993); (ALVES e WERNER, 2002). Dentre as diversas alterações genéticas que estão presentes em nossa sociedade

a Síndrome de Down, a alteração cromossômica mais comum entre os humanos, é a única que geralmente permite o desenvolvimento do embrião. Conforme já mencionado, ela ocorre em todas as raças e em todos os países. Na América do Norte, estimativas recentes colocam sua frequência em aproximadamente 1 a cada 700 a 800 nascimentos (KOZMA, 2007, p. 16-17).

Ademais, sabe-se que a pessoa com Down precisará de um grupo de suporte para assegurar a qualidade do seu desenvolvimento cognitivo. Conforme afirma Bassani (2008, p. 3), “sabe-se que o portador da síndrome de Down, precisará de condições especiais orientado por profissionais (psicopedagogo, fonoaudiólogo, psicólogo, fisioterapeuta, entre outros especialistas) para que o seu aprendizado ocorra de forma mais prazerosa”.

Além de compreender o conceito dessa síndrome, é necessário conhecer o seu panorama histórico para entender como ocorreu a sua descoberta e todos os avanços de pesquisa conquistados. Na próxima seção, apresentamos o aspecto histórico da Síndrome de Down.

### Cenário histórico da Síndrome de Down

A Síndrome de Down conceitua-se como uma mutação genética. No entanto, muito antes de existir essa relação genética com a síndrome, alguns estudiosos já esboçavam a futura definição da síndrome,

a primeira descrição de uma criança que presume-se tinha síndrome de Down foi fornecida por Jean Esquirol em 1838. Logo a seguir, em 1846, Edouard Seguin descreveu um paciente com feições que sugeriam síndrome de Down, denominando a condição de “idiotia furfurácea” (PUESCHEL, 1993, p. 48).

Logo em 1866, Duncan <sup>3</sup>(1866, apud PUESCHEL, 1993) descreveu, de forma mais detalhada, uma criança que tinha as mesmas feições de pessoas com Trissomia do 21: cabeça pequena e redonda, olhos puxados e similares com os chineses e com uma grande língua projetada (PUESCHEL, 1993). Além disso, Cunningham (1990), González (2007), Kozma (2007) e Puschel (1993) relatam que no mesmo ano, o médico inglês John Langdon Down publicou um estudo onde ele identificou e descreveu as especificidades dessa síndrome. Em razão do seu estudo e descrição da condição, a síndrome foi batizada com o sobrenome do médico.

Em 1959, o geneticista francês Jérôme Lejeune descobriu que as pessoas com Síndrome de Down tinham um cromossomo extra (KOZMA, 2007 e PUESCHEL, 1993). Em seguida, foi descoberto que esse cromossomo se encontrava no par 21 e isso levou à descoberta de outras duas formas da síndrome: a translocação e mosaicismos. O conhecimento claro sobre a síndrome e suas especificidades faz-se necessário para a escolha da melhor intervenção, pois

é importante saber o número de células que foram afetadas. Elas podem se apresentar de duas formas: global, quando todas as células foram afetadas, e mosaico, quando somente algumas foram afetadas. Nesse segundo caso, o embrião, se chegar até o final, terá os traços morfológicos menos evidentes do que no primeiro caso. Detectar as diferenças entre os distintos casos é importante para a intervenção educacional (GONZÁLEZ, 2007, p. 87).

3 DUNCAN, 1866 apud PUESCHEL, 1993, p. 48.

Além de conhecer os casos da Trissomia do 21, é importante saber quais são suas possíveis causas e tipos, conforme apresentado a seguir.

## Causas e Tipos de Síndrome de Down

Por muito tempo, cientistas não obtiveram sucesso em compreender o que causava a Síndrome de Down. Essa síndrome é uma malformação congênita que causa atraso intelectual no indivíduo com essa mutação cromossômica (LIMA, 2012). Já em 1959, o geneticista Lejeune<sup>4</sup> (apud PUESCHEL, 1993) descrevia o indivíduo com Down com um pequeno cromossomo extra.-

Enquanto pessoas sem Down possuem dois cromossomos 21 comuns, Lejeune<sup>5</sup> (apud PUESCHEL, 1993) constatou a existência de três cromossomos 21. Por esse motivo, a síndrome também é conhecida como Trissomia 21 ou Trissomia do 21. Além disso, Pueschel (1993), González (2007), Alves e Werner (2007) explicam em seus estudos que o cromossomo 21 extra pode acontecer por não-disjunção, translocação e mosaïcismo.

### Não-disjunção

A não-disjunção é a falha na separação dos cromossomos durante o processo de meiose, ou seja, a separação do par de cromossomos 21 não acontece e isso resulta em um gameta com dois cromossomos 21 e o outro gameta com nenhum. Faz-se necessário mencionar que por volta de 95% dos casos de crianças com Síndrome de Down têm Trissomia do 21 por não-disjunção.

### A translocação

A translocação acontece quando um cromossomo 21 extra liga-se a outro cromossomo. Então, o 21 extra está ligado à extremidade de outro cromossomo e a criança terá uma totalidade de 46 cromossomos, porém haverá três cópias do cromossomo 21. Todavia, o terceiro cromossomo 21 não é “livre”. Ele está translocado a outros. Para González (2007) e Alves e Werner (2007), a incidência dessa forma da síndrome é de 5% e, para Pueschel (1993), varia de 3% a 4% dos indivíduos com Down.

### O mosaïcismo

O erro presente na distribuição dos cromossomos quando acontece o segundo ou terceiro processo de divisão celular ocasiona o *mosaicismo*. Após o nascimento da criança, percebe-se que as células normais têm 46 cromossomos e as células trissômicas possuem 47 cromossomos. Isso forma um mescla de células que resulta em um mosaico. A partir daí surgiu o nome desse tipo da síndrome. Ademais, diversos pesquisadores da área relataram que as crianças com Síndrome de Down apresentam um fenótipo mais leve.

Há uma divergência de opiniões entre os pesquisadores referente à porcentagem de incidência de mosaïcismo. González (2007) relata que o mosaïcismo acontece em 5% dos casos; para Alves e Werner

4 LEJEUNE, 1959, apud PUESCHEL, 1993, p. 54.

5 LEJEUNE, 1959, apud PUESCHEL, 1993, p. 54-55.

(2007) a frequência de casos de crianças com Síndrome de Down por mosaicismos é de 3% e Pueschel (1993) argumenta que o mosaicismos está presente em 1% dos casos. -

Algumas condições foram relacionadas ao aumento da possibilidade de ter um filho com Síndrome de Down. Dentre essas condições, encontra-se a idade materna de 35 anos ou mais, a idade paterna de 45 anos ou mais, o nascimento anterior de uma criança com essa síndrome ou outra anormalidade cromossômica, a translocação cromossômica balanceada em um dos pais e pais com desordens cromossômicas (PUESCHEL, 1993).

A seguir, são apresentadas algumas características marcantes dos indivíduos com Trissomia do 21, a fim de proporcionar um conhecimento profundo sobre os aspectos físicos, nervosos, motores, cognitivos e uma breve introdução sobre a linguagem.

### **Características de pessoas com Síndrome de Down**

Segundo González (2007), no começo dos estudos sobre Síndrome de Down, as primeiras observações de casos descreviam 12 tipos de características diferentes nos indivíduos. Entretanto, Cunningham (1990) comenta que, atualmente, há cerca de 300 caracteres distintos associados à síndrome. O motivo desse aumento, segundo o autor, são os avanços da medicina. Algumas características presentes no trabalho de González (2007) são físicas, nervosas, sensoriais, motoras e cognitivas.

#### **Características físicas**

Indivíduos com Síndrome de Down têm a cabeça menor que o normal. O nariz é pequeno e largo. Tem a parte superior plana com os ossos pouco desenvolvidos. Tudo isso provoca transtornos respiratórios na criança. Costumam ter miopia ou astigmatismo. A boca é pequena e costuma ser mantida aberta em virtude da hipotonia dos músculos da mandíbula. Possuem hipotonia generalizada.

#### **Características nervosas**

Estudos realizados comprovaram que existem características nervosas em menor peso e volume do cérebro, cerebelo e tronco cerebral devido ao menor número de células nervosas. Também ocorre um atraso na mielinização. Por isso, pode parecer que indivíduos com Down têm um desenvolvimento mais lento.

#### **Características sensoriais**

Essas crianças têm uma grande facilidade para adquirir infecções de ouvidos. Os problemas audiológicos em pacientes com Síndrome de Down originam grandes deficiências na aquisição de linguagem. Costumam sofrer de hipoacusias leves e moderadas (perda auditiva). Diante de determinados estímulos auditivos, eles respondem de uma forma muito semelhante àquela de crianças normais<sup>6</sup>. A única diferença é que os indivíduos com Down processam a informação mais lentamente.

---

6 Embora a expressão “crianças normais” possa causar uma ideia de exclusão, a expressão é empregada neste artigo com base em González (2007). As terminologias adequadas, no entanto, seriam “criança com Down” e “criança sem Down”.

Normalmente, os sujeitos com Síndrome de Down sentem-se mais atraídos pelo nível visual do que pelo auditivo. Têm dificuldades de audição na infância e na discriminação de certos fonemas.

### **Características motoras**

Essas crianças têm uma grande hipotonia muscular, além de possíveis problemas de deglutição e de articulação da linguagem.

### **Características cognoscitivas**

No que se refere ao QI (quociente de inteligência) de pessoas com algum déficit ou síndrome e pessoas sem nenhum tipo de déficit ou síndrome, notamos algumas diferenças. De acordo com Carvalho (1951), a classificação de Terman expressa que um sujeito com inteligência média ou normal sem nenhum déficit ou síndrome apresenta um QI de 90 a 110. Com relação ao QI de indivíduos com síndrome de Down, autores relatam diferentes informações.

Moor (apud GONZÁLEZ, 2007) acreditava que o QI dos sujeitos com Down estava entre 40 e 45, ao passo que, Share (apud GONZÁLEZ, 2007), comprovou que a média do QI havia subido até 55 e a porcentagem do indivíduo era de 60%, elevando-se em 30%, com pontuações em QI de 70 a 85. O estudo de Cunningham (1990) demonstrou que a maioria dos sujeitos tinha pontuação entre 75 e 90 em QI e, em alguns casos, suas pontuações eram normais.

Em um estudo realizado por Molina e Ar (apud GONZÁLEZ, 2007) descobriram que as crianças com Síndrome de Down têm problemas no processamento da informação, principalmente quando os processos são sequenciais. No entanto, na resolução de problemas do tipo manipulativo e visual têm melhor competência que no verbal, abstrato e auditivo. Ademais, a memória de curto prazo também é deficiente. Indivíduos com Down não retêm as palavras que escutam.

Tendo em vista tais características das pessoas com Síndrome de Down, observaremos como ocorre o processo de desenvolvimento de linguagem em crianças com Trissomia do 21 e como funciona sua memória.

## **PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN**

Crianças com Síndrome de Down apresentam dificuldades de aprendizagem devido a problemas visuais, auditivos, de linguagem e memória. Bassani (2008) argumenta que outro fator para obstáculos na aprendizagem é o déficit de atenção e a dificuldade em armazenar informações na memória auditiva e na memória de curto prazo. Por isso, diversos pesquisadores (BASSANI, 2008; GONZÁLEZ, 2007; PUESCHEL, 1993) afirmam que o auxílio de um fonoaudiólogo e outros profissionais é essencial para o melhor desenvolvimento da criança com Síndrome de Down.

### **Aspectos referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento da linguagem**

A aquisição da linguagem sempre foi apontada como uma das grandes dificuldades para as pessoas com Down (FOWLER, 1995; GOMES, 2012; PUESCHEL, 1993). Buckley (1993) e González (2007) pontuam

que devido à falta de eficácia da memória de curto prazo, crianças com Trissomia 21 não acompanham o processo normal de aprendizagem da linguagem. As possíveis razões para o déficit na aquisição de linguagem são a maior frequência de perda auditiva, problemas com os movimentos motores de língua e boca e com o controle da respiração, problemas com o encadeamento de sons e palavras e menos expectativas de comunicação por causa de sua aparência (PUESCHEL, 1993).

Assim, é necessária a realização de adaptações curriculares que respeitem as limitações dos indivíduos com Down e que forneçam um ensino significativo, interessante e motivador (GONZÁLEZ, 2007). Nesse contexto, Fornari *et al* (2015) sugerem a necessidade de uma lógica entre as tarefas propostas em aula, pois, quando o aprendiz compreende a lógica, começa a aplicá-la nas outras atividades, o que potencializará o seu aprendizado. (FORNARI et al, 2015).

Bassani (2008) explica que o indivíduo com Down tem mais facilidade na compreensão do que na produção oral. Estudos relatam que esses aprendizes apresentam maior dificuldade na área da morfologia e sintaxe (BUCKLEY, 1993 e FOWLER, 1995). Fowler<sup>7</sup> (apud BUCKLEY, 1993) comenta que os problemas nas áreas de gramática e sintaxe podem estar relacionados à condição genética. Alguns problemas de linguagem enfrentados pela pessoa com Down são a não-diferenciação entre artigo definido e indefinido e a falta de marcação das terminações dos verbos e suas relações temporais (RONDAL, 1983). Isso pode ser um dos motivos pelo quais os indivíduos têm problemas em combinar palavras e formar frases (PUESCHEL, 1993). O autor também menciona que

as crianças com síndrome de Down geralmente se utilizam de padrões fonológicos imaturos por tempo mais longo do que as crianças sem atraso. Por exemplo, a criança pode dizer “qué livro meio” para “quero livro vermelho”, omitindo as consoantes finais. Pode dizer “busa zu” para “blusa azul”, omitindo uma consoante de um grupo consonantal. Os fonoaudiólogos podem trabalhar nos problemas de omissão de consoantes finais dos padrões fonológicos imaturos como um todo, ao invés de treinar isoladamente a aquisição de cada consoante e sons finais isoladamente (PUESCHELL, 1993, p. 256).

Outra dificuldade na área da linguagem é falta de inteligibilidade no seu discurso (ROBERTS *et al*, 2007), o que requer o acompanhamento de um fonoaudiólogo para que a criança trabalhe a musculatura da boca (GOMES, 2012). Além disso, de acordo com Pueschel (1993), diversas pesquisas mostram que a interação entre o adulto e a criança com Trissomia 21, que está em processo de aquisição de linguagem, deve ser mais curta, concreta e simples.

A seguir serão apresentados aspectos referentes à memória do sujeito com Down e motivo da deficiência no processamento da linguagem na criança com Down.

### **Aspectos referentes à memória**

Existem dois tipos de memória: a de longo prazo e a de curto prazo (GOMES, 2012). A habilidade de reter informações na mente conceitua-se como memória de curto prazo. A memória de longo prazo caracteriza-se pela retenção de informação. Entretanto, ela não está sempre conscientemente acessível até ser recordada (JARROLD e BADDELEY, 2001).

---

7 FOWLER, 1990, apud BUCKLEY, 1993, p. 6.

A memória verbal de curto prazo é caracterizada como “a capacidade de manter palavras ou dígitos verbais e acede-se a ela utilizando *spans paradigms*, nos quais é pedido aos indivíduos para se lembrarem de um crescente número de palavras ou dígitos” (GOMES, 2012, p. 44). Gomes explica que *span* é o número máximo de dígitos ou palavras que uma pessoa consegue se lembrar em uma ordem correta. Miller<sup>8</sup> (apud GOMES, 2012) relata a presença de um *span* com sete itens num adulto sem Síndrome de Down, enquanto uma pessoa com Síndrome de Down tem *spans* de memória verbal de curto prazo menores.

A ineficácia da memória verbal a curto prazo causa efeitos negativos para a aquisição de linguagem (JARROLD *et al*, 2008). O que se observa nos indivíduos com Trissomia 21 é uma melhor performance na memória visual espacial a curto prazo do que na memória verbal. Acredita-se que

uma explicação óbvia para esta conclusão é que pessoas com Síndrome de Down apresentam dificuldade em atividades que trabalhem a memória verbal a curto prazo, pois tais tarefas requerem que elas compreendam informações apresentadas oralmente através da audição e respondam verbalmente. Considerando que a compreensão do discurso e problemas de produção são relativamente comuns na síndrome, tais dificuldades podem afetar a performance em tais tarefas, independentemente da qualidade do sistema da memória de curto prazo subjacente (JARROLD *et al*, 2008, p. 68, Tradução nossa)<sup>9</sup>.

A competência da memória visual e espacial de curto prazo em pessoas com Down apresenta menos problemas do que a sua memória verbal a curto prazo (JARROLD e BADDELEY, 2001). Portanto, esse pode ser o motivo que justifica o melhor desenvolvimento da aprendizagem da linguagem de indivíduos com Down quando são utilizadas imagens e outros recursos visuais. Tais recursos visuais apresentam uma influência positiva na aprendizagem de uma língua estrangeira na abordagem audiolingual (BROWN, 2007).

A seguir, são apresentadas brevemente as metodologias de ensino de língua estrangeira, com enfoque no audiolingualismo. Por último, através da análise das especificidades da Síndrome de Down e do método audiolingual; são apresentados os benefícios e desafios da utilização desta metodologia para o ensino de língua estrangeira a aprendizes com Down.

## ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA PESSOAS COM SÍNDROME DE DOWN ATRAVÉS DO MÉTODO AUDIOLINGUAL

Os termos ‘segunda língua’ (L2) e ‘língua estrangeira’ (LE) não são considerados sinônimos por vários autores (BROWN, 2007). Aqueles que fazem diferença entre esses termos afirmam que o indivíduo aprende a L2 quando está num país estrangeiro em que essa língua é a oficial e aprende a LE em ambiente formal de sala de aula em país onde essa não é a língua oficial e há poucas oportunidades para usá-la no dia a dia (BROWN, 2007). Neste artigo, essa diferença entre os termos é mantida devido a dois motivos: a presença de um número maior de estudos sobre o ensino de L2 para pessoas com Down na literatura em comparação ao número de estudos sobre o ensino de LE para esses aprendizes e a proposta de ensino de LE através da abordagem audiolingual em ambiente formal, apresentada em 4.3.

8 MILLER, 1956, apud GOMES, 2012, p. 44.

9 Tradução de *One obvious explanation for such a finding is that individuals with Down syndrome struggle on verbal short-term memory tasks because these tasks require them to perceive auditorily presented information, and then respond verbally. Given that speech perception and production problems are relatively common in Down syndrome, these difficulties might affect performance on such tasks, regardless of the quality of the underlying short-term memory system* (JARROLD *et al*, 2008, p. 68).

Há muito tempo têm sido estudadas metodologias de ensino de L2 e LE. Inicialmente, houve o surgimento do método da gramática e tradução, logo em seguida, o método da abordagem direta (BROWN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2001). O objetivo do método da gramática e tradução era auxiliar os estudantes a lerem e apreciarem a literatura estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2001). O ensino de regras gramaticais e vocabulário na língua-alvo era visto como a maneira de preparar os alunos para a leitura da literatura em LE. O método de abordagem direta buscava garantir que os estudantes se comunicassem e pensassem na língua-alvo. A tradução não era permitida e o uso de recursos visuais era extremamente importante. O ensino de gramática era feito de forma indutiva: os alunos eram expostos a exemplos e, então, descobriam a regra gramatical através dos exemplos e situações utilizadas em aula (LARSEN-FREEMAN, 2001).

Posteriormente, houve o surgimento do método audiolingual (ou audiolingualismo) durante a Segunda Guerra Mundial. O audiolingualismo defendia a ideia de que o estudante deveria aprender a usar a língua-alvo de forma automática, objetivo que se buscava alcançar este objetivo era alcançado através da formação de hábitos na língua-alvo. O ensino de vocabulário e estruturas gramaticais acontecia através de atividades de repetição e imitação (BROWN, 2007). Porém, de acordo com Richards e Rodgers (1986), frequentemente, os estudantes apresentavam dificuldade de utilizar as habilidades aprendidas no método em situações reais de conversação fora da sala de aula. O linguista Noam Chomsky (1977) criticou a visão de língua apresentada pelo método, argumentando que a língua não é um hábito estruturado. Além disso, o indivíduo não aprende e produz linguagem repetindo e imitando estruturas, mas reformulando regras e criando regras no seu sistema cognitivo (RICHARDS, RODGERS; 1986).

Assim, após a Segunda Guerra Mundial, houve necessidade de uma metodologia que fosse mais significativa para os aprendizes e, com isso, foram surgindo diferentes métodos: o Método Silencioso de Gattegno, a Sugestologia de Lozanov, o Método de Resposta Física Total de Asher, a Abordagem Natural e, então, o Método Comunicativo e a Abordagem Baseada em Tarefas (LARSEN-FREEMAN, 2001).

### Características do método audiolingual

Com o surgimento da Segunda Guerra Mundial, houve a necessidade do exército norte-americano de ter soldados proficientes oralmente nas línguas de seus aliados e inimigos. O exército criou um curso focado nas habilidades de compreensão e produção oral que ficou conhecido como “The Army Method” (O método do Exército). Muitas atividades com foco em pronúncia, práticas de conversação e *drills* (exercícios de fixação) eram propostas durante este treinamento (BROWN, 2007).

O sucesso dessa metodologia foi utilizado para criar o método audiolingual de ensino de línguas na década de 50 (BROWN, 2007). O Behaviorismo foi uma teoria de aprendizagem muito famosa na década de 40 a 70 (LIGHTBOWN e SPADA, 2006). B. F. Skinner foi o principal expoente dos princípios behavioristas (BROWN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2001; MOREIRA, 1999). Ademais, as ideias de Skinner foram utilizadas para o surgimento da abordagem audiolingual de ensino de LE. De acordo com Moreira (1999), a teoria de Skinner E-R (estímulo-resposta) é abordada como uma teoria conexionista, pois sugere que todas as respostas (comportamentos) de um indivíduo são criadas por estímulo. Então, surge a ideia de conexão entre o estímulo e a resposta.

Segundo Gass e Selinker (2008), a teoria behaviorista descrevia que a aprendizagem acontecia através de imitação, prática, reforço (feedback positivo nos acertos) e formação de hábitos. Essa teoria, segundo

Lightbown e Spada (2006), influenciou diretamente no desenvolvimento do audiolingualismo. As autoras explicam que

as atividades em sala de aula enfatizavam a mímica e memorização e os estudantes aprendiam os diálogos e padrões frasais de forma eficaz. Devido ao fato de o desenvolvimento da língua ser visto como formação de hábitos, acreditava-se que um aprendiz de uma segunda língua começaria com os hábitos formados na língua materna e esses hábitos interfeririam nos novos hábitos necessários para a aprendizagem da segunda língua (LIGHTBOWN e SPADA, 2006, p. 34, Tradução nossa)<sup>10</sup>.

Algumas características do processo de ensino-aprendizagem do método audiolingual são as seguintes: vocabulário e padrões estruturais novos são apresentados através de diálogos; os diálogos são praticados através de imitação e repetição; exercícios de *drills* (exercícios de fixação) são utilizados, tais como memorização de diálogos, repetição, restauração, substituição, transformação e réplica; a gramática é induzida por meio de exemplos; as regras explícitas de gramáticas não são fornecidas e o trabalho com a leitura e escrita é feito com base na performance oral dos alunos feita anteriormente (LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS e RODGERS, 1986). No audiolingualismo o vocabulário é limitado e aprendido em contexto, há muito uso de recursos visuais, grande foco na pronúncia, pouco uso (quando permitido) na língua materna pelos educadores, respostas corretas imediatamente enfatizadas e grande esforço para que os estudantes produzam frases sem erros (BROWN, 2007).

Na próxima seção, o ensino de língua estrangeira para pessoas com estudantes com Down será discutido, os pontos fortes e fracos referentes à aprendizagem de LE serão evidenciados.

## Síndrome de Down e Aprendizagem de LE

O estudo sobre ensino de LE para crianças com Síndrome de Down ainda é um tópico pouco estudado. Kay-Raining *et al* (2005) afirmam que o processo de aprendizagem da linguagem é particularmente problemático para estes sujeitos. Entretanto, Kay-Raining Bird e Felmate (2008) argumentam que o bilinguismo em crianças com Down é um tópico de interesse clínico.

Alguns profissionais aconselham as famílias com pessoas com Down a restringirem o *input* (exposição/insumo) de LE para a criança com Trissomia 21, pois acreditam que isso pode prejudicar o desenvolvimento da língua materna, onde esses sujeitos já apresentam atrasos (BUCKLEY, 2002; KAY-RAINING BIRD *et al*, 2005; KAY-RAINING BIRD, FELMATE, 2008). No entanto, Buckley (2002) comenta que não há nenhum estudo publicado que comprove esse argumento. Além disso, há evidências de casos que indicam que crianças com Down podem aprender uma LE, como o caso de uma mulher italiana que fala italiano, inglês e um pouco de francês e duas irmãs gêmeas que falam inglês e a língua de sinais britânica (BUCKLEY, 2002). Vargas e Yurley (2017) reforçam a ideia de que é importante conhecer e trabalhar com os pontos fortes e, também, os pontos fracos dos aprendizes com Down. Wishart (2001) defende que

se os métodos de ensino são feitos para assegurar que as pessoas com síndrome de Down se beneficiem através das suas habilidades inerentes e adquiridas, é importante reconhecer os

10 Tradução de “*Classroom activities emphasized mimicry and memorization, and students learned dialogues and sentence patterns by heart. Because language development was viewed as the formation of habits, it was assumed that a person learning a second language would start off with the habits formed in the first language and that these habits would interfere with the new ones needed for the second language*” (LIGHTBOWN e SPADA, 2006, p. 34).

pontos fortes e fracos nos perfis cognitivos deles, usando os pontos fortes para compensar os pontos fracos. Também é importante reconhecer que a motivação das crianças para aprender pode ser abalada por experiências menos favoráveis se isso não for cuidadosamente monitorado e gerenciado (WISHART, 2001, p. 47, Tradução nossa)<sup>11</sup>.

Os indivíduos com Down apresentam facilidade no uso social da linguagem. Eles conseguem realizar cumprimentos e utilizar outras regras de conversação corretamente. São capazes de compreender o significado das palavras e usá-las de forma adequada. Além do mais, outro ponto forte é o processamento e a memória visual, o que pode auxiliar no processo de aprendizagem se atividades com recursos visuais forem utilizadas (GOMES, 2012; RONDAL, 1984; VARGAS e YURLEY, 2017). Kay-Raining Bird e Felmate (2008) pontuam que o vocabulário receptivo (compreensão oral) é, também, um aspecto positivo nestes aprendizes referente ao desenvolvimento da linguagem. Por último, Gomes (2012, p. 33) afirma que “as crianças com T21 têm mais facilidade em compreender do que em expressar-se”. Esta afirmativa ilustra a maior facilidade na compreensão oral do que na produção.

Em contrapartida, esses aprendizes apresentam mais pontos fracos do que fortes referentes às competências comunicativas e aspectos de aprendizagem (GOMES, 2012). Segundo Buckley (1993); Chapman, Kay-Raining Bird, Schwartz (1991) e Gomes (2012), a aquisição da língua é sempre limitada devido à dificuldade referente à morfossintaxe. Uma vez que “a gramática e a ordem das palavras são consideradas abstratas, tornam-se mais difíceis de assimilar por estas crianças” (GOMES, 2012, p. 34). Devido à falta de inteligibilidade na sua fala, muitas vezes, o discurso da pessoa com Down é quase incompreensível (GOMES, 2012; ROBERTS et al, 2007).

Esses aprendizes apresentam dificuldades no processamento auditivo, atrasos no desenvolvimento de habilidades motoras e dificuldades de retenção de vocabulário na memória de curto prazo (VARGAS e YURLEY, 2017). Conforme já mencionado anteriormente, o discurso de pessoas com Down é caracterizado, por exemplo, pela omissão da marcação das terminações dos verbos e pela falta de compreensão da diferença entre artigo definido e indefinido (RONDAL, 1983). Assim, a dificuldade na formação de frases é resultado desses aspectos relatados anteriormente (PUESCHEL, 1993).

Considerando a dificuldade na memória de curto prazo, a dificuldade com a morfossintaxe; a abordagem audiolingual pode ser benéfica para a aprendizagem de LE para pessoas com Síndrome de Down. A seguir será feita a análise de algumas atividades presentes no método audiolingual e seus possíveis benefícios e desafios para o aprendiz de LE com Trissomia 21.

## **Síndrome de Down e Aprendizagem de LE através do Método Audiolingual: benefícios e desafios**

O sucesso da aprendizagem da LE para aprendizes com Down está relacionado à utilização de metodologias de ensino-aprendizagem adequadas que respeitem e compensem as limitações desses aprendizes. Além disso, as metodologias devem ser baseadas em estímulos visuais e audiovisuais (GOMES, 2012). Em sua pesquisa, Gomes (2012) utiliza alguns princípios presentes no audiolingualismo como base para o ensino de língua inglesa como LE para uma criança com Down: ênfase na audição e na oralidade, inclusão da

---

11 Tradução de: “*If teaching methods are to ensure that children with Down syndrome derive maximum benefits from their inherent and acquired abilities, it is important that we recognise both the strengths and weaknesses in their cognitive profiles, using the former to compensate for the later wherever possible. It is also important that we recognise that the children’s motivation to learn may be undermined by their less than favourable experiences of learning if this is not carefully monitored and managed*” (WISHART, 2001, p. 47).

imitação e discriminação de sons, promoção da memorização com suportes visuais, auditivos e gestuais, exploração da produção oral e privilégio da reprodução de enunciados curtos em contextos comunicacionais (GOMES, 2012).

Há falta de literatura sobre aprendizagem de LEs por pessoas com Síndrome de Down (BUCKLEY, 2002). E, conforme mencionado anteriormente, embora Gomes (2012) utilize alguns princípios do método audiolingual com seu estudo de caso, focado em ensino e aprendizagem de LE por indivíduos com Trissomia 21, a autora não menciona nenhuma metodologia de ensino de língua específica no seu trabalho.

Vargas e Yurley (2017) sugerem, ainda, o uso de atividades de *drills* (exercícios de fixação) para o ensino de LE para crianças com Down. Sendo assim, cabe analisar os princípios do método audiolingual que podem ser úteis no ensino de LE a aprendizes com Down. Essa análise é uma forma de relacionar atividades utilizadas do método e avaliar quão benéficas ou desfavoráveis podem ser para esses aprendizes.

O professor na sala de aula audiolingual utiliza muitos sinais visuais e orais e isso serve para o estudante aprender a responder a estímulos verbais e não-verbais (LARSEN-FREEMAN, 2001). Essa é uma característica positiva da abordagem audiolingual para sujeitos com Down, uma vez que a memória visual e o processamento visual são pontos fortes nesses aprendizes de acordo com Gomes (2012), Rondal (1984) e Vargas e Yurley (2017). Segundo essa abordagem, os aprendizes devem aprender a responder automaticamente sem ter que parar para pensar sobre o enunciado a ser dito (LARSEN-FREEMAN, 2001). No entanto, a dificuldade de processamento auditivo e de retenção de vocabulário na memória de curto prazo seriam empecilhos para a criança com Down responder de forma automática (GONZÁLEZ, 2007).

Nessa abordagem, a língua pode ser apresentada inteiramente de forma oral em um primeiro momento, ao passo que representações escritas são geralmente omitidas aos aprendizes em estágios iniciais (RICHARDS e RODGERS (1986). Além disso, Larsen-Freeman (2001) afirma que o professor utiliza apenas a língua-alvo na sala de aula audiolingual gestos, imagens e *realia* (objetos concretos) são utilizados para expressar o significado dos conteúdos estudados. Entretanto, os possíveis problemas audiológicos dos estudantes com Down podem ser um obstáculo para a compreensão dos enunciados proferidos pelo professor (GONZÁLEZ, 2007; PUESCHEL, 1993).

Por isso, as atividades de repetição devem utilizar frases breves para serem compreendidas pelos aprendizes e o vocabulário deve ser limitado e apresentado nos diálogos (RICHARDS e RODGERS, 1986). Tais atividades podem ser benéficas para alunos com Down, pois a fala do adulto com a criança com Down deve ser mais concreta, curta e simples (PUESCHEL, 1993). Gomes (2012) e Vargas e Yurley (2017) também relatam a maior facilidade desses indivíduos em aprender através do uso de imagens e gestos.

Por último, na abordagem audiolingual, o ensino de gramática é feito de forma indutiva através de exemplos presentes nos diálogos e regras explícitas não são fornecidas (LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS, RODGERS, 1862). A compreensão das regras gramaticais pode ser um desafio ao aprendiz com Trissomia 21, devido ao fato de a gramática ser um aspecto abstrato para ele e devido à sua dificuldade em relação à morfossintaxe (GOMES, 2012).

Brown (2007), Larsen-Freeman (2001) e Richards e Rodgers (1986) ilustraram algumas atividades presentes na aula do método audiolingual. Tais atividades serão analisadas como favoráveis ou desfavoráveis, baseando-se nas características de aprendizagem destes aprendizes (GOMES, 2012; KAY-RAINING BIRD E FELMATE, 2008; RONDAL, 1984; VARGAS e YURLEY, 2017) e para o ensino de LE para pessoas com Trissomia 21 no quadro 1 a seguir.

**Quadro 1** – Benefícios e Desafios da Abordagem Audiolingual para aprendizes com Síndrome de Down

	<b>Benefícios</b>	<b>Desafios</b>
<p><i>Repetição:</i> o (a) estudante repete a frase em voz alta assim que a escuta. A frase deve ser curta para que ele (a) possa reter toda a informação.</p> <p>Exemplo: O professor fala a oração “<i>This is the seventh month</i>”, que é repetida pela turma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem repetir com mais facilidade devido ao fato de a frase ser curta;</li> <li>- O uso do estímulo visual pode facilitar a compreensão e produção oral.</li> <li>- A repetição pode auxiliar no ensino de gramática, ao passo que, através da repetição de determinado ponto gramatical, por exemplo, verbos no passado; o estudante pode apresentar mais facilidade na sua compreensão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem apresentar dificuldade na produção oral devido à dificuldade auditiva e por causa da falta de desenvolvimento da musculatura da boca;</li> <li>- Podem repetir as frases com erros de pronúncia devido à falta de inteligibilidade no seu discurso.</li> </ul>
<p><i>Transformação:</i> O (a) professor (a) pede ao estudante para transformar uma frase, por exemplo: uma frase afirmativa deve ser transformada em uma negativa; uma frase afirmativa será alterada para uma pergunta; uma frase na voz ativa será mudada para a voz passiva; uma frase no discurso direto será transformada em discurso indireto.</p> <p>Exemplo:  “<i>He knows my address</i>”  “<i>He doesn’t know my address</i>”  “<i>Does he know my address?</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O uso do estímulo visual e da escrita podem ajudar para a realização e identificação de como realizar a transformação.</li> <li>- A prática da transformação pode trabalhar a dificuldade referente à estruturação de frases.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentam dificuldade com a terminação verbal, então podem conjugar de forma errônea ou não conjugar um verbo;</li> <li>- A ordem das palavras é algo complexo para estes aprendizes, por isso podem enfrentar problemas em identificar qual vocábulo trocar.</li> <li>- Podem esquecer a frase-base devido ao problema de retenção de vocabulário na memória de curto prazo.</li> </ul>
<p><i>Substituição:</i> uma palavra presente na frase é substituída por uma outra palavra.</p> <p>Exemplo:  “<i>Helen</i> left early”  “<i>She</i> left early”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A prática de substituição exercita a estruturação de palavras, ao mesmo tempo que trabalha a gramática da língua, ambos aspectos são pontos fracos do aprendiz com Trissomia 21.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem esquecer a frase-base devido ao problema de retenção de vocabulário na memória de curto prazo.</li> <li>- Há riscos de o aprendiz não conseguir identificar qual palavra deve ser substituída.</li> </ul>
<p><i>Memorização de diálogo:</i> os estudantes memorizam um diálogo através de mímica e repetição. Eles (as) praticam o diálogo, onde um estudante será um personagem da conversa e o professor outro. Além disso, os estudantes podem realizar esta prática em pares.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem apresentar melhor desempenho devido à presença da escrita das frases, servindo como apoio visual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há possibilidade de não conseguirem realizar a memorização adequadamente devido à dificuldade em reter vocabulário na memória de curto prazo.</li> <li>- Podem apresentar complicações na compreensão das frases por possíveis problemas auditivos.</li> </ul>
<p><i>Réplica:</i> O (a) estudante faz uma réplica adequada a uma frase dita, ele (a) será previamente avisado sobre como responder ao enunciado ou pergunta.</p> <p>Exemplo:  - Ser educado  Teacher: “<i>Thank you</i>”.  Student: “<i>You’re welcome</i>”</p> <p>- Responder a uma pergunta  T: “<i>What is your name?</i>”  S: “<i>My name is David</i>”</p> <p>- Concordar  T: “<i>He’s following us.</i>”  S: “<i>I think you’re right.</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A atividade pode ser benéfica por causa facilidade que estes aprendizes têm no uso social da linguagem.</li> <li>- A atividade também permite o uso de gestos para garantir o significado, o que é outro ponto forte nestes aprendizes.</li> <li>- A tarefa propõe a prática da compreensão oral e produção oral. Apesar de possíveis dificuldades auditivas, pessoas com Down apresentam mais facilidade em compreender do que expressar-se. Esta atividade trabalha tanto o ponto forte como a fraqueza destes aprendizes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Há a possibilidade de o aprendiz não conseguir lembrar qual estrutura será utilizada, devido ao déficit na memória de curto prazo.</li> </ul>
<p><i>Restauração:</i> é fornecido aos aprendizes uma sequência de palavras que foram retiradas de uma frase. A sequência ainda carrega seu significado básico. Os aprendizes usam essas palavras com poucas mudanças a fim de montá-las em sua forma original.</p> <p>Exemplo:  T: “<i>students/waiting/bus</i>”  S: “<i>The students are waiting for the bus.</i>”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com o apoio da palavra escrita, podem apresentar melhor desempenho e compreensão de como estruturar a frase, visto que o suporte visual é fundamental para um melhor rendimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Podem apresentar dificuldade em estruturar a frase e conjugar verbos de forma adequada devido ao déficit na área da morfossintaxe.</li> </ul>

**Fonte:** Adaptado de BROWN, 2007; GOMES, 2012; GONZÁLEZ, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2001; PUESCHEL, 1993; RICHARDS, RODGERS, 1986; RONDAL, 1984; YURLEY, VARGAS, 2017.

As informações presentes no Quadro 1 fazem parte da análise sobre os possíveis benefícios e desafios do processo de ensino-aprendizagem de uma LE para pessoas com Down na abordagem audiolingual. O quadro foi realizado através da análise e comparação dos estudos sobre os pontos fracos e fortes na potencialidade de aprendizagem de LE para alunos com DOWN (GOMES, 2012; GONZÁLEZ, 2007; PUESCHEL, 1993; RONDAL, 1984; YURLEY, VARGAS, 2017) e características do método audiolingual (BROWN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS, RODGERS, 1986).

Por meio desta análise, é possível afirmar que o aprendiz de LE com Down em uma sala de aula audiolingual pode enfrentar alguns desafios ao aprendizado da língua-alvo, por causa das suas limitações. A dificuldade de retenção de vocabulário, a falta de inteligibilidade do seu discurso, a má compreensão de metáforas e expressões como gírias serão obstáculos a serem enfrentados pelos aprendizes de LE com Down. Contudo, as atividades apresentadas no quadro podem ser benéficas por focarem no trabalho contínuo da memória, compreensão e produção oral; além da grande utilização do recurso visual como apoio pedagógico.

## CONCLUSÃO

A hipótese de que a aprendizagem de uma LE é desfavorável para o processo de desenvolvimento de linguagem de pessoas com Down é errônea. Apesar desses aprendizes apresentarem limitações, tais dificuldades não significam que eles não consigam aprender uma LE (BUCKLEY, 2002). Buckley (2002), Kay-Raining Bird e Felmate (2008) mostram que, em contextos bilíngues, há pessoas com Down que são capazes de falar uma ou mais línguas, como uma cidadã italiana que fala italiano, inglês e um pouco de francês. Ademais, há gêmeos com Down, com pais surdos, que aprenderam inglês e a língua britânica de sinais e, conseguem se comunicar em ambas as línguas.-

Todavia, devemos ressaltar que os casos citados anteriormente caracterizam-se por aprendizes de inglês como L2 (segunda língua). Contudo, o presente artigo defende a grande importância do estudo de ensino-aprendizagem de LE (língua estrangeira) para a educação inclusiva, especificamente neste artigo, para pessoas com síndrome de Down em contextos onde a LE não é a língua do país onde vive o aprendiz e cabe ressaltar que os casos citados anteriormente caracterizam-se por aprendizes em contexto bilíngue. Portanto, devido à escassez de pesquisas sobre aprendizagem de LE para alunos com Síndrome de Down, torna-se necessário mais estudos sobre esta área para transformar o ambiente escolar em um ambiente mais inclusivo.

A Declaração de Salamanca (1994) garante que a pessoa com deficiência intelectual tenha direito à educação e a um ensino centrado nela. Além disso, o professor de língua poderá encontrar em sala de aula um ambiente plural, com uma diversidade de pessoas. Por isso, o educador deverá ter conhecimento apropriado sobre como incluir e fornecer um espaço de aprendizado relevante para todos os alunos: estudantes com e sem deficiência intelectual e ter conhecimentos sobre as especificidades da síndrome; neste artigo, focando apenas em aprendizes de LE com síndrome de Down (GONZÁLEZ, 2007; PUESCHEL, 1993) e como funciona o processo de aprendizagem, linguagem e memória na pessoa com Down (BASSANI, 2008; GOMES, 2012; PUESCHEL, 1993). Por isso, este artigo tem como foco a comunidade acadêmica, a discutir hipóteses de um ensino relevante e significativo para o aprendiz de LE com Down, tendo em vista suas limitações e a necessidade de o professor respeitá-las para potencializar seu aprendizado.

O aprendiz com Down enfrenta alguns obstáculos na aprendizagem de língua, como a dificuldade no processamento auditivo devido a possíveis infecções e a um atraso intelectual e dificuldade na retenção de vocabulário na memória de curto prazo. Também apresenta dificuldade em se fazer compreender oralmente por causa da falta de inteligibilidade no seu discurso e dificuldades nos aspectos morfosintáticos da língua (GOMES, 2012; GONZÁLEZ, 2007; PUESCHEL, 1993). Porém, Gomes (2012) e Vargas e Yurley (2017) sugerem uma possível forma de fornecer uma prática de ensino favorável a estes aprendizes, através de atividades presentes no método audiolingual para ensino de LE.

Considerando que o aprendiz com Down apresenta menor sucesso na morfosintaxe da língua, no processamento auditivo e na retenção de vocabulário na memória de curto prazo, a abordagem audiolingual parece ser uma possível ferramenta para uma estratégia de ensino que trabalhe as dificuldades desses aprendizes. Isso porque essa abordagem tem por foco a criação de hábitos, através da repetição e memorização de estruturas da LE, atividades que podem ser benéficas para o processo de ensino-aprendizagem de LE para estudantes com Trissomia 21 (BROWN, 2007; LARSEN-FREEMAN, 2001; RICHARDS e RODGERS, 1986).

Considerando que uma estrutura da língua é considerada aprendida quando usada corretamente no mínimo 90% das vezes em três ocasiões consecutivas durante um grande intervalo de tempo (FALK, 2017) e levando em conta que o audiolingualismo é focado na repetição e memorização de estruturas da língua, o aprendiz com Down tende a ter mais chances de aprender a língua-alvo devido ao uso da repetição e da memorização, traços característicos dessa metodologia.

A análise e a comparação realizadas neste trabalho afirmam que a pessoa com Down enfrenta alguns empecilhos na aprendizagem da LE e o caminho para aprendizagem da língua pode ser difícil. No entanto, a abordagem audiolingual pode fornecer oportunidades de prática para que esse aprendiz possa ter um aprendizado significativo na língua-alvo.

Infelizmente, essa área de estudo ainda carece de pesquisas, mas abre caminho para o desenvolvimento de futuros estudos de caso, que possam agregar mais conhecimento e suporte pedagógico à comunidade acadêmica e a professores de LE.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Samanta P.; WERNER, Juliana. Síndrome de Down: Trissomia do 21. In: LEITE, Júlio. C. L.; COMUNELLO, Luciane. N.; GIUGLIANI, Roberto. **Tópicos em Defeitos Congênitos**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2002. p. 53-61.
- BASSANI, Cecília d. S. **A Síndrome de Down e as Dificuldades de Aprendizagem**. 2008. 18 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Psicopedagogia) – Anhanguera Educacional, Taboão da Serra, 2008. Disponível em <<http://www.pixfolio.com.br/arq/1401280042.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. 3. ed. White Plains: Pearson Longman, 2007.
- BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. 5. ed. White Plains: Pearson Longman, 2007.
- BUCKLEY, Sue. Language Development in Children with Down Syndrome: Reasons for Optimism. **Down Syndrome Research and Practice**. v. 1, n. 1, p. 3 – 9, 1993. Disponível em: <[file:///C:/Users/Rafael/Downloads/Language development in children with Down syndrom.pdf](file:///C:/Users/Rafael/Downloads/Language%20development%20in%20children%20with%20Down%20syndrom.pdf)>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BUCKLEY, Sue. Can children with Down syndrome Learn More than One Language?. **Down Syndrome News and Update**. v. 2, n. 3, p. 100 – 102, 2002. Disponível em: < <https://library.down-syndrome.org/en-us/news-update/02/3/down-syndrome-learn-more-one-language/>> Acesso em: 10 jun. 2018.

CARVALHO, Tasso R. de. Do quociente intelectual entre alunos. **Arq. Neuro-Psiquiatr**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 144-146, 1951. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0004-282X1951000200004>> Acesso em: 22 set. 2020.

CHAPMAN, Robin S., SCHWARTZ, Scott. E., KAY-RAINING BIRD, Elizabeth – Language skills of Children and Adolescents with Down Syndrome: 1. Comprehension. **Journal of Speech and Hearing Research**, v. 34, p. 1106 – 1120, 1991.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e Pensamento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

CUNNINGHAM, Cliff. **El síndrome de Down: una introducción para padres**. Barcelona: Paidós, 1990.

FALK, Ylva. On pronouns that drop (out of German). In: ANGELOVSKA, Tanja; HAHN, Angela. **L3 Syntactic Transfer: Models, New Developments and Implications**. Amsterdam, NL: John Benjamins Publishing Company, 2018. p. 126-142.

FORNARI, Gabriela *et al.* A Síndrome de Down e o Processo de Ensino Aprendizagem. **1º Simpósio de Psicologia**. Paraná, v. 1, n. 1, p. 1 – 5, 2015. Disponível em: < <file:///C:/Users/Rafael/Downloads/sp2015-15858.pdf> > Acesso em: 12 set. 2017.

FOWLER, Anne E. Linguistic Variability in Persons with Down Syndrome: Research and Implications. In: NADEL L., ROSENTHAL D. (eds), **Down Syndrome: Living and Learning in the Community**. New York, USA: Wiley-Liss, 1995. p. 121-121.

GASS, Susan. M., SELINKER, Larry. **Second Language Acquisition: an Introductory Course**. 3. ed. New York: Routledge, 2008.

GOMES, Mónica. P. **Trissomia 21: Aprendizagem de uma Segunda Língua – Estudo de Caso**. 2012. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Economia, Gestão e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Lisboa, 2012.

GONZÁLEZ, Eugenio. **Necessidades Educacionais Específicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JARROLD Christopher; BADDELEY, Alan D. Short-term memory in Down syndrome: applying the working memory model. **Down Syndrome Research and Practice**. v. 7, n. 1, p. 17 – 23, 2001. Disponível em: < <https://library.down-syndrome.org/en-us/research-practice/07/1/short-term-memory-down-syndrome-applying-working-memory-model/>> Acesso em: 25 de mai. 2018.

JARROLD, Christopher; NADEL, Lynn; VICARI, Stefano. Memory and neuropsychology in Down syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**. In: **Down Syndrome Research and Practice**, 2007, p. 68-73. Disponível em:<<https://library.down-syndrome.org/en-gb/research-practice/online/2008/memory-neuropsychology-down-syndrome/>> Acesso em: 20 de mai. 2018.

KAY-RAINING BIRD, Elizabeth; FELMATE, Krista. Language Learning in Four Bilingual Children with Down Syndrome: a Detailed Analysis of Vocabulary and Morphosyntax. **Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology**. v. 32, n. 1, p. 6 – 20, 2008. Disponível em: < [https://cjslpa.ca/files/2008\\_CJSLPA\\_Vol\\_32/No\\_01\\_1-68/Feltmate\\_Kay-Raining\\_Bird\\_CJSLPA\\_2008.pdf](https://cjslpa.ca/files/2008_CJSLPA_Vol_32/No_01_1-68/Feltmate_Kay-Raining_Bird_CJSLPA_2008.pdf) > Acesso em: 16 jun. 2018.

KAY-RAINING BIRD, Elizabeth *et al.* The Language Abilities of Bilingual Children with Down Syndrome. **American Journal of Speech-Language Pathology**. v. 14, n. 3, p. 187 – 189, 2005. Disponível em: < <https://ajslp.pubs.asha.org/article.aspx?articleid=1774813> > Acesso em: 12 jun. 2018.

KOZMA, Chahira. O que é síndrome de Down? In: STRAY-GUNDERSEN, Karen (Org.). **Crianças com Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007. p. 14-42.

- LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. New York: Oxford University Press, 2001.
- LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. **How Languages Are Learned**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- LIMA, Ana. C. D. R. **Síndrome de Down e as Práticas Pedagógicas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2016.
- MORBIN, Laís A. **Aquisição de Inglês como segunda língua pelo método audiolingual sob a perspectiva do aluno adulto**. 2014. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Inglês e Literaturas de Língua Inglesa) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2014. Último acesso em: 09 jul. 2018.
- MOREIRA, Marco A. **Teorias de Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- PUESCHEL, Sigrid. **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Papyrus, 1993.
- RICHARDS, Jack. C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a description and analysis**. New York: Cambridge University Press, 1986.
- ROBERTS, Joanne E., PRICE Johanna, MALKIN Cheryl. Language and Communication Development in Down Syndrome. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, v. 13, n. 1, p. 26 – 53, 2007. Disponível em: < <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/mrdd.20136>> Acesso em: 29 mai. 2018.
- RONDAL, Jean A. La adquisición del lenguaje en sujetos deficientes mentales. In: SIGUÁN, Miguel. **Estudios sobre psicología del lenguaje infantil**. Madrid, ES: Pirámide, 1984. p. 76-90.
- SCHWARTZMAN, José S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Espanha. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>> Acesso em: 10 jul 2018.
- VARGAS, Gutiérrez; YURLEY, Alexandre. Drilling Activities as Means of Bilingualism in Children with DS. **Portal Educativo de las Américas**. Colombia, 2017. Disponível em: < <http://www.virtualeduca.org/forove/tematicas-2017/207-foro-inclusion-evaluacion-y-calidad/866-drilling-activities-as-means-of-bilingualism-in-children-with-ds>> Acesso em: 20 mai. 2018.
- WILKEN, Etta. Bilingualism in children with Down Syndrome in Germany. **Down Syndrome News and Update**. v. 2, n. 4 p. 146 – 147, 2003. Disponível em: < <https://assets.cdn.down-syndrome.org/pubs/a/practice-197.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2018.
- WISHART, Jennifer. The Development of Learning Difficulties in Children with Down's Syndrome. **Journal of Intellectual Disability Research**. v. 37, n. 1, p. 389 – 403, 1993. Disponível em: <<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1365-2788.1993.tb00882.x>> Acesso em: 17 jun. 2018.
- WISHART, Jennifer. Motivation and Learning Styles in Young Children with Down Syndrome. **Down Syndrome Research and Practice**. v. 7, n. 2, p. 47-52001. Disponível em: < [https://assets.cdn.down-syndrome.org/pubs/a/reports-113.pdf?\\_ga=2.91134682.1930171335.1529194045-50598357.1527559388](https://assets.cdn.down-syndrome.org/pubs/a/reports-113.pdf?_ga=2.91134682.1930171335.1529194045-50598357.1527559388)> Acesso em 17 jun. 2018.