

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA (PPGLIN)**

EMANUELLE DE SOUZA SILVA ALMEIDA

**DIALOGANDO COM FLORES
A RESPONSABILIDADE NAS CONVERSAS COM JOVENS COM T21: UMA
REFLEXÃO NUMA PERSPECTIVA DE BASE HISTÓRICO-CULTURAL**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

EMANUELLE DE SOUZA SILVA ALMEIDA

DIALOGANDO COM FLORES
A RESPONSABILIDADE NAS CONVERSAS COM JOVENS COM T21: UMA
REFLEXÃO NUMA PERSPECTIVA DE BASE HISTÓRICO-CULTURAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Doutora em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Desenvolvimento da Língua(gem) Típica e Atípica.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2024

A447d	<p>Almeida, Emanuelle de Souza Silva.</p> <p>Dialogando com flores: responsividade nas conversas com jovens com T21: uma reflexão numa perspectiva de base histórico-cultural. / Emanuelle de Souza Silva Almeida; orientadora: Carla Salati Almeida Ghirello-Pires. – Vitória da Conquista, 2024.</p> <p>206f.</p> <p>Tese (doutorado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2024.</p> <p>Inclui referência F. 181 – 187.</p> <p>1. Sujeito da linguagem. 2. Responsividade. 3. Interação. 4. Trissomia do cromossomo 21. 5. Mediação social e inclusão. I. Ghirello-Pires, Carla Salati Almeida (orientadora). II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III</p> <p style="text-align: right;">CDD: 410</p>
-------	---

Catalogação na fonte: *Rafaella Câncio Portela de Sousa* — CRB 5/1710
UESB – Campus de Jequié – BA

Título em inglês: Dialoguing With Flowers: Responsiveness in conversations with young people with T21: A reflection from a perspective on a historical-cultural basis.

Keywords: Subject of Language; Responsiveness; Interaction; Trisomy of chromosome 21; Social Mediation Social and Inclusion.

Titulação: Doutora em Linguística

Banca examinadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (Presidente-Orientadora); Profa. Dra. Maíra Avelar Miranda (UESB), Prof. Dr. Ronei Guaresi (UESB), Profa. Dra. Susana Couto Pimentel (UFRB), Dr. Lucas Nascimento SilvaM (UEFS) – Membros Titulares

Data da defesa: 28 de março de 2024

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0001-7880-412X>

Lattes ID: <http://lattes.cnpq.br/7202787932193950>

EMANUELLE DE SOUZA SILVA ALMEIDA

**DIALOGANDO COM FLORES. A RESPONSABILIDADE NAS CONVERSAS COM
JOVENS COM T21: UMA REFLEXÃO NUMA PERSPECTIVA DE BASE
HISTÓRICO-CULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito parcial e obrigatório para a obtenção do título de Doutor em Linguística.

Data da aprovação: 28 de março de 2024.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires
Instituição: UESB – Presidente-Orientadora

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLA SALATI ALMEIDA GHIRELLO PIRES
Data: 15/04/2024 10:16:44-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Profa. Dra. Máira Avelar Miranda
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br MAIRA AVELAR MIRANDA
Data: 11/04/2024 10:47:29-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Ronei Guaresi
Instituição: UESB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br RONEI GUARESI
Data: 11/04/2024 08:58:42-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

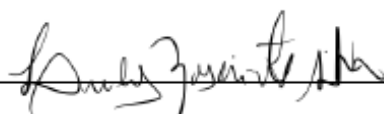
Profa. Dra. Susana Couto Pimentel
Instituição: UFRB – Membro Titular

Ass.: _____

Documento assinado digitalmente
gov.br SUSANA COUTO PIMENTEL
Data: 03/04/2024 14:01:31-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Lucas Nascimento Silva
Instituição: UEFS – Membro Titular

Ass.: _____



Às Minhas filhas Fernanda e Laura e ao meu esposo Marcelo, eu dedico esta Tese.
(Sempre tocarei em seus nomes para poder falar de amor.)

AGRADECIMENTOS

Não tenho certeza se conseguirei expressar aqui os sentimentos que afloram neste momento por ter conseguido chegar até esse lugar. Ser mulher, mãe, esposa, filha e tantas outras facetas que compõem quem sou foram tanto impulsionadoras, quanto desafiadoras nesta jornada. A concretização deste sonho é resultado de esforço coletivo, construídos por meio da fé, do amor e da cumplicidade. Expresso, com profunda sinceridade, meus mais sinceros agradecimentos:

Ao Senhor, meu Deus, pois sei "se o trovão e o mar se erguendo vêm, sobre a tempestade eu voarei, sobre as águas Tu também és Rei, descansarei, pois sei que és Deus"!

Às minhas filhas Fernanda e Laura, verdadeiros presentes de Deus em minha vida. Vocês fazem tudo valer a pena. Obrigada por preencherem o meu viver de amor e felicidade todos os dias, vocês são a razão de tudo isso.

Ao meu grande amor e amigo, Marcelo, expresso minha profunda gratidão. Seu amor e suporte foram essenciais em cada etapa dedicada a esta tese. Você esteve ao meu lado em todos os momentos, compartilhando cada suspiro de cansaço motivado pelas horas dedicadas ao doutorado, sempre me apoiando e me fazendo me sentir amada. Eu te amo, meu Sol.

Aos meus pais Lúcia e Haroldo, por me darem a vida, por sempre me incentivar nessa jornada e pelo cuidado com minhas filhas. Amo vocês.

Aos meus irmãos Lyebert e Harley, meninos que tanto amo e que torcem por meu sucesso. Vocês são incríveis!

À minha querida tia Zene, por ter sido minha inspiração para a docência e pela busca pelo conhecimento. A sabedoria fez morada em ti.

Aos meus sogros e cunhados pela rede de apoio com as minhas meninas. Gratidão, queridos.

À minha amiga-irmã Jaqueline, pela amizade, companheirismo, conselhos e risadas. Obrigada por ser você.

Às Dezcontroladas e Coquilhas pelos momentos de lazer que fizeram diferença nesta caminhada.

À Margarida, menina brilhante que eu tenho um carinho imenso. Obrigada pela gentileza da escuta acolhedora.

À doce e forte Ray, amiga que o doutorado me deu de presente. Sou muito grata a você, querida.

À querida Sandra (Jhebis), obrigada por cuidar tão bem dos meus tesouros.

Às "Juremas" (Nea, Félix, Vânia) pelas partilhas, risos, cuidado e carinho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, por todo apoio que recebi. Tenho orgulho de fazer parte desta instituição.

Ao Ppplin, por todo conhecimento partilhado. Sou muito grata.

À minha orientadora Carla Salati pela gentileza, troca e reflexões. É lindo ver seu amor pelo que faz.

Às flores desta pesquisa: Acácia, Margarida, Lavanda e Camélia. Meninas incríveis que me mostraram que a sabedoria está nas coisas simples. Fazendo-me acreditar ainda mais na Educação Inclusiva.

Aos membros da banca de defesa, Dra Susana Couto Pmentel, Dr. Lucas Nascimento Silva, Dr Ronei Guaresi e Dra Maira Avelar Miranda. Muito obrigada pela avaliação e contribuição ao trabalho.

Aos funcionários do PPGLin, pela dedicação e presteza.

Às meninas do grupo de pesquisa "Fala Down", obrigada pelas partilhas e parcerias.

À todas as pessoas que torceram por esse momento.

À todas as pessoas que irão ler essa tese. Espero que esse trabalho auxilie de alguma forma.

Sou muito grata!

RESUMO

Este estudo tem por objetivo investigar de que forma os sujeitos com Trissomia do cromossomo 21 (T21) adotam atitudes responsivas nas alternâncias de turnos de fala em situações dialógicas. Outrossim, busca também investigar de que maneira a mediação social poderá contribuir para o aprimoramento da competência enunciativo-discursiva desses sujeitos. A pesquisa parte das hipótese de que, 1) considerando a dificuldade de linguagem estabelecida pela deficiência intelectual em sujeitos com Trissomia do cromossomo -T21, o fluxo discursivo desses sujeitos pode ficar prejudicado, comprometendo sua atitude responsiva nas situações dialógicas, entretanto, eles podem alcançar uma responsividade mais eficiente se forem oferecidos modelos de uso da linguagem para que, ao internalizá-los, possam utilizá-los nos diversos contextos nos quais estão inseridos. 2) Entendendo que o desenvolvimento se inicia na esfera intersíquica e depois na esfera intrapsíquica, o mediador social terá papel essencial, pois ao agir intencionalmente, ele pode conduzir da melhor forma a apropriação dos elementos culturais, operando de modo efetivo na constituição do sujeito da linguagem, sobretudo frente às dificuldades que ele apresenta em tomar uma atitude responsiva. Considerando a linguagem como ação que se estabelece nas relações sociais dentro de uma realidade histórica e cultural. Dessa forma, trazemos para essa arena de discussão os postulados bakhtinianos e vigotskianos. Este por considerar que as funções mentais superiores são modeladas no curso da história da humanidade por meio da relação que estabelece com o outro e com o meio social mediada pela linguagem. Aquele por postular que as palavras comportam significados socialmente construídos, mas que ao serem enunciadas, permitem sentidos diversos tendo em vista a realidade dos interlocutores, assim como o contexto da interlocução. Trata-se de um estudo qualitativo ancorado no modelo de natureza microgenética (Goes, 2000), pois este modelo busca realçar um evento em particular, mediante ao que logra a compreensão de processos mais gerais, isto é, o essencial é não apenas o fato, mas como acontece o fato. Logo, foca-se aqui no processo de desenvolvimento da linguagem do sujeito. Para tanto, elencamos quatro jovens com T21 do gênero feminino para participar da pesquisa. Foram analisadas três situações interativas conversacionais coletadas em rodas de conversas virtuais, uma vez que se tratava de uma coleta de dados realizada no contexto da pandemia da Covid 19. Por meio de acompanhamentos semanais e utilizando a Plataforma Meet como suporte, espaço que oportunizou que diversas atividades fossem desenvolvidas. Os resultados confirmam as hipóteses apontando que os sujeitos com T21 podem alcançar uma atitude responsiva mais eficiente se forem oferecidos

modelos de uso da linguagem para que, ao internalizá-los, possam utilizá-los nos diversos contextos os quais estão inseridos.

PALAVRAS-CHAVE

Sujeito da Linguagem; Responsividade; Interação; Trissomia do cromossomo 21; Mediação Social e Inclusão.

ABSTRACT

This study aims to investigate how subjects with Trisomy 21 (T21) constitute their responses in alternating speech turns in dialogic situations. Furthermore, it also seeks to investigate how social mediation can contribute to improving the enunciative-discursive competence of these subjects. The research is based on the hypothesis that, 1) considering the language difficulty established by intellectual disability in a subject with Trisomy of the chromosome -T21, the discursive course of these subjects may be impaired, compromising their responsive attitude in dialogical situations, however, they can achieve better responsiveness if models of language use are offered so that, upon internalizing them, they can use them in the different contexts in which they are inserted. 2) Understanding that development begins in the intersychic sphere and then in the intrapsychic sphere, the social mediator can play an essential role because, by acting intentionally, he can best lead to the appropriation of cultural elements, operating effectively in the constitution of the subject of language, especially given the difficulties he presents in taking a responsive attitude. Considering language as an action that is established in social relations within a historical and cultural reality. In this way, we bring Bakhtinian and Vygotskian postulates to this discussion arena. This is because it considers that higher mental functions are modeled over the course of human history through the relationship it establishes with others and with the social environment mediated by language. The one for postulating that words carry socially constructed meanings, but that when enunciated, they allow different meanings taking into account the reality of the interlocutors, as well as the context of the interlocution. This is a qualitative study anchored in the model of microgenetic nature (Goes, 2000), as this model seeks to highlight a particular event, through which it achieves the understanding of more general processes, that is, what is essential is not just the fact, but how the fact happens. Therefore, the focus here is on the subject's language development process. To this end, we selected four young women with T21 to participate in the research. Three interactive conversational situations collected in virtual conversation circles were analyzed, since it was a data collection in the context of the covid 19 pandemic. Through weekly follow-ups and using the Meet Platform as support, a space that provided the opportunity for various activities were developed. The results confirm the hypotheses, pointing out that subjects with T21 can achieve better responsiveness when offered models of language use so that, upon internalizing them, they can use them in the different contexts in which they are inserted.

KEYWORDS

Subject of Language; Responsiveness; Interaction; Trisomy of chromosome 21; Social Mediation and Inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Diversidade em mulheres.....	145
Figura 2 – Autoestima nos quadrinhos.....	150
Figura 3 – Autocuidado e amor-próprio.....	151
Figura 4 – Vire a carta.....	156

LISTAS DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Categorias de responsividade considerando as respostas de todos os participantes ao longo do período de observação	142
Gráfico 2 – Responsividade – Margarida no período de observação	143
Gráfico 3 – Responsividade - Camélia no período de observação	143
Gráfico 4 – Responsividade - Acácia no período de observação	144
Gráfico 5 – Responsividade - Lavanda no período de observação.....	144
Gráfico 6 – Categorias de responsividade considerando as respostas de todos os participantes ao longo do período de intervenção.....	165
Gráfico 7 - Responsividade - Margaridano período da intervenção.....	166
Gráfico 8 – Responsividade – Caméliano período da intervenção.....	167
Gráfico 9 – Responsividade – Acáciano período da intervenção	168
Gráfico 10 – Responsividade – Lavandano período da intervenção	169

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Características fenotípicas da Trissomia do Cromossomo 21	28
Imagem 2 – Trissomia do 21 simples	29
Imagem 3 – Translocação	30
Imagem 4 – Sinais conversacionais verbais	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dicotomia fala escrita	55
Quadro 2 – Visão Culturalista.....	55
Quadro 3 – A perspectiva variacionista	56
Quadro 4 – A perspectiva sociointeracionista.....	56
Quadro 5 – Informações sobre os sujeitos	121
Quadro 6 – TCCAL - SCSE.....	125
Quadro 7 – Colunas que compõem a tabela do BDN	127
Quadro 8 – Modelo utilizado na pesquisa.....	128
Quadro 9 – Atividades sobre sinais do falante.....	131
Quadro 10 – Atividade complete a frase.....	131
Quadro 11 – Atividade complete os enunciados.....	132
Quadro 12 - Roleta de imagem	133
Quadro 13 – Roleta de palavras	134
Quadro 14 – Complete as lacunas	135
Quadro 15 - Falando sobre mim.....	136
Quadro 16 – Criando diálogos	138
Quadro 17 – Amostra do sujeito Lavanda.....	140
Quadro 18 – Amostra do sujeito Camélia.....	141
Quadro 19 – Amostra do sujeito Margarida.....	141
Quadro 20 – Amostra do sujeito Acácia	141
Quadro 21 – Gostos e vacina	146
Quadro 22 – Autoestima	151
Quadro 23 – Depois da pandemia	156

LISTA DE ABREVIACOES

AC	Análise da conversao
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEP	Comitê de tica e Pesquisa
CFP	Conselho Federal de Psicologia
DM	Deficiência Mental
LAPEN	Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística
ND	Neurolinguística Discursiva
PPGlin	Programa de Pós-Graduao em Linguística
RD	Roda de Conversa
Satepsi	Sistema de Avaliao de Testes psicológicos
SBNPP	Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia
	Scale for People with Intellectual Disability
SCSE	Subteste de Compreensão de Sentenças Escrita
SCSF	Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas
SexKen-ID	Escala SexKen-ID A Sexuality Knowledge, Experience and Needs
T21	Trissomia do Cromossomo 21
TCCAL	Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

SUMÁRIO

1 UMA CONVERSA INICIAL	18
2 CONVERSANDO SOBRE A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21	27
2.1 Aspectos gerais sobre a Trissomia do Cromossomo 21	27
2.2 A etiologia da Trissomia do Cromossomo 21	29
2.3 A estrutura familiar na Trissomia do Cromossomo 21: da construção da aceitação à inclusão	31
2.3.1 <i>Da inclusão à autonomia: um caminhar devagar, mas efetivo</i>	35
2.4 Considerações sobre a oralidade dos sujeitos com T21	38
3 COM A PALAVRA, A CONVERSA: UM LUGAR DE REFLEXÃO	44
3.1 A oralidade como ponto de partida para refletir sobre a conversa	52
3.2 Os turnos conversacionais, um olhar sobre o direito de fala	57
4 ENCONTROS QUE NOS CONSTITUEM: REFLEXÕES SOBRE O IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DO SUJEITO DA LINGUAGEM.....	63
4.1 Alinhavando concepções para emendar fios	65
4.2 Conversando sobre o Simpósio Conceitual	68
4.3 A alteridade e a responsividade como constitutivas das relações entre sujeitos: um olhar bakhtiniano	74
4.4 Fazendo gênero no bate-papo virtual: reflexões sobre a roda de conversa	86
4.5 Dialogando sobre os processos mentais	90
4.5.1 <i>Reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento</i>	96
4.6 Pensamento e fala, dois caminhos e uma chegada: um olhar vigoskiano.....	98
4.7 Diálogos que medeiam: a linguagem como ação mediada na atividade com sujeitos com T21	104
5 DO INTERVIR AO TRANSFORMAR: O PAPEL DA INVESTIGADORA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM T21	108
6 COM A PALAVRA, O CAMINHAR METODOLÓGICO: UM OLHAR MICROGENÉTICO SOBRE A CONVERSA DIALOGAL.....	115
6.1 Sobre os porquês da pesquisa	115
6.2 Sobre o método escolhido.....	117
6.3 Sobre a pesquisadora como mediadora social	119
6.4 Sobre os sujeitos da pesquisa.....	120
6.4.1 <i>Características dos sujeitos</i>	121

6.5 Sobre os encontros e as coletas	121
6.6 Sobre os instrumentos para a coleta	123
6.6.1 Sobre as transcrições	127
6.7 Sobre as propostas de atividades.....	128
7 FALA QUE EU TE ESCUTO: ANALISANDO OS DADOS ENCONTRADOS.....	140
8 DOIS DEDOS DE PROSA PARA ENCERRAR A CONVERSA	173
REFERÊNCIAS	181
ANEXOS.....	188
ANEXO A – Escala de Conhecimentos, Experiências e Necessidades Sexuais para Pessoas com DeficiênciaMental	188
ANEXO B - Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura – TCCA.....	204

1 UMA CONVERSA INICIAL¹

“Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”.
Paulo Freire

Ao ingressar na universidade em 2004, deparei-me com alguns textos de Ruben Alves que me deixou maravilhada e reflexiva por suas proposições intrigantes. À época, uma frase me tocou profundamente e acabou se tornando leme de minha vida acadêmica: “Sem a educação das sensibilidades, todas as habilidades são tolas e sem sentido” (Rubem Alves, 2005). Aquele filósofo plantara em mim a semente da Educação Inclusiva. Eis que eu me coloquei em buscar aquilo que me instigava uma: Educação para todos.

Eu percebi que precisava beber na fonte, pois a sede era tão grande quanto o movimento que começava a surgir na universidade. As discussões sobre as ações afirmativas já povoavam seus corredores. Todavia, não me bastaria os debates nos auditórios, então, no último ano da graduação do curso de Letras, iniciei uma especialização em Educação Inclusiva. Grandes reflexões e aflições surgiram daqueles espaços. Utopia?

Aprendi com o Quintana (1951), nas aulas de literatura, que “se as coisas são inatingíveis, ora! Não é motivo para não querê-las”, dessa forma “abraçei a causa” e segui meu caminho. Outros estudos vieram, assim como outras reflexões até chegar o momento do mestrado. Qual seria o tema do projeto? Mil ideias fervilhavam em minha mente. Então veio à tona uma memória da graduação, momento de bate-papo com uma grande amiga. Ela me relatava sobre o olhar de sua avó que sofria de Demência de Alzheimer. Aquele olhar era eloquente, sem que precisasse dar uma palavra. Uma narrativa tão cheia de emoção e significado me marcou. Ah, o poder da linguagem! O tema para o mestrado estava traçado: A linguagem na Demência de Alzheimer.

Não era em vão que eu estaria ali... ingressei no mestrado e me encantei. É aqui! Após determinadas abordagens, fez-se necessário encontrar o sujeito de pesquisa. Eu o encontrei e ele me encontrou... MP² me forneceu, para além de dados de pesquisa, apresentou uma coxia³, a realidade da linguagem quando se abaixa as cortinas do palco, quando as luzes começam a

¹Nesta seção o texto será apresentado na primeira pessoa verbal, uma vez que nela será apresentada uma breve descrição do percurso acadêmico da autora desta tese.

²MP foi o sujeito de pesquisa da minha dissertação intitulada: Demência de Alzheimer: a constituição do sujeito através da referenciação dêitica (2012).

³É o lugar situado dentro da caixa teatral - mas fora de cena -, em que o elenco aguarda seu momento para entrar em cena

ser apagadas, mas lá havia um sujeito, um sujeito da linguagem que, apesar dos fragmentos de seu tecido verbal, sentia vontade de bordar sua trama, resgatar a si mesmo.

MP conseguiu, por meio de seus arranjos, se (re)constituir e colocar-me como sujeito de sua constituição. Alí, por meio de hesitações, deixas e estratégias, ele traz à tona muitas memórias que, de certa forma, atravessaram as minhas. Ele me contou que uma das pessoas mais significativas no início de sua carreira foi um senhor generoso e perseverante que o ajudara em suas demandas e o incentivara a enfrentar a vida. Aquele senhor que ainda vivia em sua memória de forma tão latente era o meu saudoso avô. Fato que descobri após longas conversas com ele e, posteriormente, com sua esposa. Eu não conhecia MP, mas ele foi constitutivo em minha caminhada acadêmica.

Ao final do mestrado, foram possíveis algumas afirmações e reflexões. Todavia o mais importante foram as lacunas que ficaram. E eu tinha sede. Fui beber da fonte da Pedagogia. Ah, Paulo Freire (2004)! Que maravilha te conhecer e entender que “Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia”! E com isso, sentia-me motivada em acreditar naquela Educação ainda utópica, mas necessária e possível.

O tempo passou e veio o doutorado e eu estava ciente que meu lugar era no contexto atípico. Quantas oportunidades de reflexões. Percebi que ao ter o homem como objeto de estudo, eu me torno de certa forma, meu próprio objeto. O investigador pesquisa sua própria categoria e traz consigo sua história, seus anseios, suas verdades... Eu compreendo o Vigotski, quando ele diz que “O que é o homem? Para Hegel é o sujeito lógico. Para Pavlov é a soma, organismo. Para nós é a personalidade social [...] o conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo”. Sim, somos vastos!

Quantos caminhos a percorrer em busca do conhecimento. Quantos sonhos pelo caminho... nessas andanças, cogitei parar. A lida estava intensa, mas era ela que me tirava o ânimo. Percebi que não era somente com estudos que se fazia uma pesquisa. Ela é forjada na alma e a alma de um pássaro está nas penas de suas asas. Sem elas o voo é apenas um sonho. Na cadeia discursiva ecoaram vozes valorativas e socialmente situadas, retificou o pensar, o agir, o falar, o calar, o trabalho e a vida. Ah, a linguagem! Ela marca o posicionamento do enunciador e marca vidas (uma Ode à Bakhtin!). As penas das asas sempre crescem e é possível reorganizar o voo. O que seria de nós sem o outro? E o que seria de mim sem os meus? Uma massa amorfa, diria Adorno. Resignifiquei. Acertei o leme. Toquei meu barco. Segui construindo meu caminho ao caminhar.

Iniciei minha participação no Grupo de Pesquisa Fala Down, que faz parte do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN). Esse laboratório de linguagem é um espaço onde se desenvolvem os estudos neurolinguísticos e da Teoria Histórico-Cultural, visando investigar, descrever e analisar o funcionamento da linguagem em contextos típicos e atípicos. Ele está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGlin) oferecido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, Bahia.

Ao participar dos encontros com os jovens com Trissomia do Cromossomo 21 (T21) e mediante às pesquisas realizadas no Lapen foi possível perceber que uma parcela significativa dos jovens apresentou uma responsividade pouco eficiente para rodas de conversas, situação que me intrigava bastante, pois muitos deles eram alfabetizados e pertenciam a famílias numerosas, logo, não justificaria o pouco contato com os diversos usos efetivos de linguagem. Essa constatação motivou essa pesquisa.

Pensando no desenvolvimento deste estudo, sublinho que, para além das adversidades burocráticas, veio a pandemia da Covid 19. Como caminhar na incerteza? Como fazer ciência em meio ao caos? Em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde anunciara o início da pandemia que assolou o mundo, trazendo incertezas, terror e sofrimento. As atividades presenciais na UESB foram suspensas, tornando um grande obstáculo para o desenvolvimento das pesquisas, sobretudo para pesquisas com sujeitos atípicos. A opção era mudar a abordagem ou tentar desenvolvê-la de forma remota. Assim fizemos. Em meados do segundo semestre, o nosso grupo de pesquisa Fala Down iniciou os primeiros contatos por meio de chamadas de vídeo do aplicativo WhatsApp. Os pesquisadores usaram como estratégia a ‘ciranda’ em que dividimos os grupos de sujeitos de modo que uma pesquisadora ficasse responsável por cada grupo em particular, mudando os sujeitos toda semana.

A pandemia nos motivou a repensarmos nosso desenho de pesquisa que, a priori, aconteceria em rodas de conversas presenciais. Todavia, a universidade, assim como todas as instituições de ensino permaneciam fechadas e sem previsão de retorno. Outrossim, nossos sujeitos de pesquisa faziam parte do grupo de risco e a solução encontrada foi promover as rodas de conversas virtuais por meio da Plataforma Google Meet, pois trata-se de um grupo que normalmente apresenta diversas comorbidades ligadas à Trissomia, a saber, problemas com os sistemas imunológicos, cardiológicos e respiratórios. E, frequentemente apresentam obesidade, condição agravante para as infecções pelo coronavírus.

A Trissomia do Cromossomo 21 é uma condição genética que ocorre pela trissomia do par cromossômico de número 21 que provoca alterações no desenvolvimento global do sujeito.

De acordo com Schwatzman (2003), essa condição pode atingir pessoas de diversas etnias, raças e classes sociais e a sua incidência é de 1/800 nativos.

De acordo com Lima, Delgado e Calvalcante (2017), é comum que sujeitos com T21 apresentem alterações na aquisição de linguagem, principalmente no que tange ao desenvolvimento da linguagem verbal expressiva, situação que reflete na comunicação desses sujeitos.

O atraso no desenvolvimento da linguagem desse público é multifactorial como disfunções neurobiológicas, hipotonia muscular orofacial, problemas nas estruturas sintáticas, baixo estímulo e interações quando bebês. Os autores destacam que é crucial que a produção linguística da criança seja estimulada considerando todas as formas de comunicação. Essas especificidades podem prejudicar a linguagem como um todo, dificultando o processo de aquisição e desenvolvimento deste. Para os autores a deficiência intelectual apresentada por sujeitos com T21 pode prejudicar inicialmente sua aprendizagem. No entanto ela não será determinante para que se estabeleça seu desenvolvimento.

Neste contexto, o estudo partiu dos seguintes problemas de pesquisa: 1) Pensando os sujeitos com T21, enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade e dela poder se apropriar de ferramentas da cultura, como a linguagem, mas que muitas vezes ainda apresentam dificuldades de se manter num curso discursivo, de que modo o mediador social⁴ pode favorecer a responsividade de sujeitos com T21 em situações dialógicas?

A fim de responder às indagações apresentadas, levantamos as hipóteses:

- Considerando a dificuldade de linguagem estabelecida pela deficiência intelectual em sujeito com T21, o curso discursivo desses sujeitos pode ficar prejudicado, pois eles não conseguem, na maioria dos casos, iniciar e nem alternar turnos de fala, comprometendo sua atitude responsiva nas situações dialógicas, entretanto, eles podem alcançar uma melhor responsividade se forem oferecidos modelos de uso da linguagem para que, ao internalizá-los, possam utilizá-los nos diversos contextos nos quais estão inseridos, conforme Vigotski (2010).

⁴Mediador social é para essa pesquisa, um sujeito mais experiente que promove uma ação planejada, intencional de intervenção. Conforme pontuou Díaz (2011), a mediação social “implica ajuda, o que por sua vez implica um esforço por parte daquele que medeia para oferecê-la, como por parte do mediado, que haverá de aproveitá-la” (2011, p. 220). Dessa forma, a mediação social tem o sentido colaborativo que busca criar condições favoráveis para que aconteça avanços no desenvolvimento do outro. Sentido convergente ao termo professor mediador usado por Paulo Freire (2011) e muitas vezes atribuído a Vigotski. Todavia, o teórico russo nunca utilizou essa categoria, embora valorizasse bastante o papel do docente, ao qual considerava-o como o organizador do ambiente social. É importante salientar que para Vigotski, os mediadores são os instrumentos, os instrumentos produzidos historicamente.

- Entendendo que o desenvolvimento se inicia na esfera intersíquica e depois intrapsíquica, o mediador social poderá ter papel essencial, pois ao agir intencionalmente, ele pode conduzir da melhor forma a apropriação dos elementos culturais, operando de modo efetivo na constituição do sujeito da linguagem, sobretudo frente às dificuldades que ele apresenta em tomar uma atitude responsiva. (Goes, 2000)

A pesquisa teve como objetivo geral analisar como os sujeitos com T21 constituem suas responsabilidades nas alternâncias de turnos em situações dialogais a partir da mediação social numa perspectiva de base histórico-cultural. A partir deste objetivo geral, configuram-se os desdobramentos para os seguintes objetivos específicos: (a) Verificar qual a forma mais usual de responsividade que sujeitos com T21 utilizam em situações dialógicas a partir de rodas virtuais de conversas; (b) Investigar se a apropriação dos elementos simbólicos pode ajudar os sujeitos com T21 a apresentarem uma responsividade imediata em situações reais de uso da língua; (c) Analisar a mediação social no aprimoramento do repertório linguístico dos sujeitos com T21.

Dessa maneira, buscamos sujeitos que tivessem acesso à internet com boa conexão mesmo que ainda não estivessem familiarizados com a plataforma Meet. Além dos critérios de inclusão estabelecidos, a saber, ter o diagnóstico de trissomia do Cromossomo 21 (T21) e serem alfabetizados, eles não poderiam apresentar comprometimento auditivo, baixa visão ou cegueira e nem comprometimento linguístico severo. Os jovens também não poderiam apresentar alterações neurológicas além da Trissomia, como esquizofrenia e autismo. Para tanto, fizemos um levantamento nos documentos arquivados no grupo de pesquisa. **De posse do parecer positivo do Comitê de Ética e Pesquisa**, iniciamos a tentativa de auxiliar aqueles que ainda não sabiam utilizar a plataforma para que eles conseguissem acessar com autonomia as futuras rodas virtuais de conversas.

Considerando os critérios de inclusão, escolhemos quatro jovens com T21, todas do gênero feminino⁵. Apresentamos aos responsáveis o termo de consentimento livre e esclarecido e para as jovens apresentamos o termo de assentimento. Após assinatura dos documentos, iniciamos as rodas de conversas. Por pedido dos participantes, construímos um grupo no aplicativo Whats Apps que foi “batizado” de Jardim de meninas. Por conta desse nome, apesar

⁵Embora não tenha sido a intenção desta pesquisa escolher jovens apenas do gênero feminino, uma parcela significativa dos sujeitos que fazem parte do Grupo Fala Down faz parte desta categoria, acontecendo assim a coincidência. Outrossim, após conversas com os responsáveis, estes informaram que se sentiriam mais confortáveis que no grupo para encontros semanais tivessem apenas jovens do gênero feminino.

de termos seguido todos os procedimentos éticos, optamos por identificar as participantes com pseudônimos de flores, a saber, Acácia, Margarida, Camélia e Lavanda.

É sabido que a linguagem é inerente ao ser humano, pois ela satisfaz as necessidades físicas e emocionais dos sujeitos, ou seja, a linguagem, para além da função comunicativa, é ferramenta de interação, de sobrevivência. Todavia, o processo de interação entre sujeitos, embora seja natural, solicita uma série de fatores e se estabelece através de elementos verbais e não verbais entre pelo menos duas pessoas que alternam entre si um determinado propósito comunicativo.

Segundo Bakhtin (1986), a palavra enunciada é um signo por excelência, pois é por meio dela que apresentamos nossas ideias, anseios, ideologias... Para o filósofo, "não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdade ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc" (1986, p. 95), isto é, as palavras comportam significados socialmente construídos, mas que ao serem enunciadas, permitem sentidos diversos tendo em vista a realidade dos interlocutores, assim como o contexto da interlocução.

Numa perspectiva vigotskiana, a atividade cerebral é modelada no curso da história da humanidade e, através do desenvolvimento individual de cada um como efeito das interações estabelecidas em seu meio, essa união se estabelece pela apropriação da experiência histórica e cultural, de modo que é atravessado pela linguagem. Conforme Vigotski, "o homem é o conjunto das relações sociais encarnado no indivíduo" (2000, p. 33), ou seja, as relações são constitutivas do sujeito. Nesta égide, o teórico procura compreender o indivíduo forjado pela história, pela cultura e pelas relações que ele estabelece através da linguagem.

A linguagem como ação se estabelece nas relações sociais dentro de uma realidade histórica e cultural. Esses sujeitos são elementos sociais, uma vez que é por meio deles que se realizam as trocas de experiências. Ao sopesar sobre as alternâncias dos sujeitos, somos direcionados a refletir sobre a responsividade enquanto perspectiva de respostas entre os interlocutores e, assim, na relação interativa, o outro precisa compreender o que lhe é apresentado, assumindo uma atitude ativa de resposta. Dito isso, podemos perceber que a compreensão do enunciado, assim como sua continuação são possibilitadas pela responsividade, logo condizentes ao dialogismo bakhtiniano.

Conforme Menegassi (2009), a responsividade é um elemento da cadeia enunciativa, concebendo a compreensão como uma peculiaridade do dialogismo. Lançamos mão também,

nesta pesquisa, da Análise de Conversação⁶ (AC), por creditar a ela a apresentação dos modelos conversacionais instituídos socialmente e que nos possibilita instrumentalizar modelos nos processos de aprendizagem dos sujeitos.

Dito isso, convergente com a proposta teórica de base histórico-cultural, nos ancoramos na Neurolinguística Discursiva (ND), pois ela nos possibilita a “articulação de vários aportes teóricos” (Coudry *et al.*, 2010, p. 24), como os que estamos propondo: um movimento entre as ideias bakhtinianas e vigotskianas e utilizando algumas categorias da Análise da Conversação.

Neste prisma, as reflexões referentes à linguagem na T21, dentro da abordagem a que nos aliamos, não podem ser pensadas apenas como uma característica peculiar estabelecida pela trissomia em si, mas percebidas como marcas constitutivas da linguagem humana que possibilitam o processo interativo e adaptativo na linguagem posta em uso.

Diante disso, o papel do mediador social se torna essencial para que o sujeito se aproprie, através da palavra, de elementos culturais estabelecidos na e pela sociedade em que vive, pois sabemos que a fala do sujeito com T21 ainda é desmerecida por uma parcela significativa da sociedade, tida como sem sentido, situação que reforça o desrespeito, legitimando apenas as irregularidades encontradas, negando-o enquanto sujeito da linguagem.

Neste sentido, para direcionamento desta leitura, apresentamos uma síntese da tese, constituída em sete seções, a saber: Seção “Uma conversa inicial” que, por sua característica introdutória, apresenta o caminhar acadêmico da pesquisadora, as motivações e as razões do estudo, assim como a questão problema da pesquisa. Outrossim, delinea o aporte teórico-metodológico, objetivos, geral e específicos, além das hipóteses, considerações metodológicas e sua relevância.

A seção 2, “Conversando sobre a Trissomia do cromossomo 21”, dedicamos aos aspectos gerais da trissomia, a saber, a etiologia e considerações sobre a oralidade na T21. Posteriormente, pontuamos o papel da família no processo inclusivo e no desenvolvimento da autonomia dos sujeitos com T21.⁷

⁶ É importante salientar que estamos abordando a perspectiva teórica da Análise da Conversação (AC) e não a Análise da Conversa Etnometodológica (ACE). Apesar de ambas as perspectivas terem denominações semelhantes, elas apresentam objetos de análise distintos. A Análise da Conversação investiga materiais de situações reais de uso que acontecem em diferentes lugares e com grupos diversos, ou seja, seu objeto de análise é a conversa, assim como algumas categorias turno conversacional, tópico discursivo e marcadores conversacionais, conforme assevera Souza (2017). Já a ACE é uma perspectiva ancorada na teoria social, logo seu objeto de análise não é somente a conversa, mais as relações sociais que envolvem o cotidiano, para esta abordagem, a compreensão dos fatos e das relações sociais precisam ser percebidas considerando os microambientes, conforme aponta Mira (2016).

Na seção 3, “Com a palavra a conversa: o diálogo como lugar de reflexão”, é apresentada a relevância da linguagem para a constituição do sujeito com T21, em seguida apontamos aspectos da Análise da Conversação, pois os preceitos conversacionais, enquanto unidades culturais, precisam ser apropriados para que os sujeitos possam produzir sentido. Para tanto, discorreremos sobre a importância da gestão dos turnos de fala, assim como dos marcadores discursivos.

A seção 4, “Encontros que nos constituem: reflexões sobre o ideário histórico-cultural acerca do sujeito da linguagem”, traz importantes considerações sobre o aporte teórico em que nos ancoramos, a saber, os conceitos teóricos advindos de dois pensadores russos, L. S. Vigotski⁸ (1896 - 1934) e Mikhail M. Bakhtin (1895 - 1975). Esse recorte teórico que constitui esta pesquisa serve de base para a análise dos enunciados proferidos pelos sujeitos investigados. Ainda aqui, salientamos a relevância das experiências vividas para a formação do sujeito e, conseqüentemente, para o desenvolvimento da linguagem, sobretudo em seu caráter responsivo. Ao final, discorreremos sobre o papel da mediadora social na constituição dos sujeitos da pesquisa.

Na seção 5, “Do intervir ao transformar: o papel da investigadora na constituição do sujeito com T21”, nessa seção refletimos sobre a importância do outro na intervenção e desenvolvimento da fala no contexto da T21. Verificamos como as atividades elaboradas de forma planejada e intencional é crucial para o desenvolvimento da linguagem em contexto atípico.

Na seção 6, “Com a palavra, o caminhar metodológico: um olhar microgenético sobre a conversa dialogal”, detalhamos os caminhos trilhados para a realização da pesquisa, expondo a respeito do tipo e abordagem escolhidos nesta seara, assim como apresentamos os sujeitos e as estratégias utilizadas.

A seção 7, “Fala que eu te escuto: analisando os dados encontrados”, exploramos de que forma os sujeitos se posicionam em suas responsividade, assim como discutimos como a investigadora, enquanto mediadora social, auxiliou no aprimoramento da responsividade destes sujeitos, cumpro informar que os dados serão tratados à luz dos postulados vigotskianos, bem como utilizaremos proposições bakhtinianas.

Na seção 8, “Dois dedos de prosa para encerrar a conversa”, pelo caráter peculiar da seção, apresentamos as considerações finais. Todavia, retomamos as reflexões iniciais da

⁸ Embora cientes que o nome desse autor vem sendo grafado de diversas formas, em função das peculiaridades entre o sistema linguístico russo e o sistema ocidental (Duarte, 2001), tomaremos neste trabalho a grafia *Vigotski*, em consonância com as publicações recentes no Brasil com tradução do russo por Paulo Bezerra. Todavia, ao nos reportar aos estudos de outros pesquisadores, manteremos a grafia apresentada por eles.

pesquisa, sinalizando sobre a necessidade de atividades de intervenções intencionais e diversificadas com sujeitos com T21 para o aprimoramento do repertório cultural e, conseqüentemente linguístico destes, pontuando sobre a relevância do mediador social na apropriação da cultural, operando de modo efetivo na constituição do sujeito da linguagem e, sobretudo frente às dificuldades que esses sujeitos apresentam em adotar uma atitude responsiva e, conseqüentemente, com mais autonomia em situações dialógicas.

2 CONVERSANDO SOBRE A TRISSOMIA DO CROMOSSOMO 21

“O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.”
Guimarães Rosa

Nesta seção, apresentamos uma contextualização da Trissomia do Cromossomo 21 (T21) sob o viés dos estudos genéticos através de um percurso histórico da síndrome e de sua etiologia. Abordamos também questões relacionadas às famílias de sujeitos com T21 e sobre o processo inclusivo. Finalizamos a seção apresentando como se dá o desenvolvimento da linguagem desses sujeitos. Para tanto, utilizamos a literatura médica e os estudos da linguagem, buscando entender como se estabelece o desenvolvimento dos sujeitos com T21.

2.1 Aspectos gerais sobre a Trissomia do Cromossomo 21

A Trissomia do Cromossomo 21 é uma condição genética que provoca alterações no desenvolvimento global do sujeito. De acordo com Schwatzman (2003), essa condição pode atingir pessoas de diversas etnias, raças e classes sociais e a sua incidência é de 1/800 nativos.

De acordo com Link (2002), os primeiros trabalhos acadêmicos sobre a T21 aconteceram no século XIX. Em 1866 John Langdon Down escreveu o artigo *Observations on an Ethnic Classification of idiots* (Down, 1866). Esse médico, que era superintendente do Asilo para idiotas de Earlswood, Inglaterra, atendia um número significativo de sujeitos com atraso intelectual, o que possibilitou descrever pela primeira vez as características físicas que observou em alguns filhos cujas mães possuíam idade acima de 35 anos. Somente em 1959, o francês Jerome Lejeune descobriu que os sujeitos descritos pelo Dr. John Langdon Down, teriam uma síndrome genética, batizando-a como síndrome de Down que, mais recentemente, passou a ser chamada por Trissomia do Cromossomo 21⁹ (T21).

Em seu artigo, Down (1866) apresenta as características desses indivíduos como pessoas com o rosto arredondado e inchados, olhos oblíquos, próximos entre si e com fissura palpebral nos cantos internos. Os lábios apresentavam-se largos e a língua longa (macroglossia¹⁰), nariz

9 Embora o nome Síndrome de Down seja um epônimo, ou seja, uma homenagem à pessoa que descreveu a condição, nos dias atuais essa expressão é considerada capacitista, pois a tradução da palavra “Down” com significado traduzido em inglês “baixo, para baixo ou por baixo” tornando o termo pejorativo, pois foi associado a estereótipos negativos e preconceitos, que podem levar a uma visão estigmatizada e limitante da condição.

¹⁰Nos estudos mais recentes foi evidenciado a não existência da macroglossia em sujeitos com T21.

pequeno e pele com pouca elasticidade. De acordo com o médico inglês, as pessoas que apresentavam essas características eram semelhantes entre si, mais que com seus pais. No entanto, Gunn (1995) salienta que apesar das peculiaridades da síndrome, os sujeitos dispõem sim de traços físicos de seus pais e parentes.

Imagem 1 – Características fenotípicas da Trissomia do Cromossomo 21



Ainda que os trabalhos sobre a T21 nos transportem para o século XIX, supõe-se que ela sempre permeou a história da humanidade. Em 1500 a.C até cerca de 30 d.C na região do golfo do México, em Olmecas, encontram-se desenhos e esculturas de pessoas com características da T21. Na antiga Europa, os sujeitos com deficiência viviam no ostracismo, destinados à morte por inanição (Schwartzman, 1999). Em 1846, Edouard Seguin escreveu sobre um subtipo do cretinismo, deixando subentendido que se tratava de um problema bastante conhecido.

Ainda que esses estudos apresentem discrepâncias com o pensamento vigente, eles auxiliaram a difundir os conhecimentos sobre a T21. Dez anos após a publicação do artigo de Jonh Down, Faser e Michell publicaram os primeiros desenhos médicos da síndrome, período em que apresentaram as repercussões da necrópsia de um caso clínico.

Todavia, apenas em 1932 o oftalmologista holandês Waarderburg insinua que poderia ser uma mudança cromossômica. Vinte quatro anos depois, Tigo e Levan (1956) afirmaram que os seres humanos apresentariam 46 cromossomos. Passando-se mais três anos Jerome Lejeune e colaboradores notaram a presença das translocações de cromossomos, isto é, após quase 100

¹¹ Disponível em: <http://promovefisio.com.br/sindrome-de-down-caracteristicas/caracteristicas-sindrome-de-down-2/>

anos, Lejeune (1959) identificou a alteração genética responsável pela síndrome, o que permitiu a realização do diagnóstico laboratorial pelo cariótipo, praticamente anulando a possibilidade de erro diagnóstico, e também tornando possível o aconselhamento genético para os pais. Em 1961 o mosaïcismo foi descoberto por Clarke (Schwartzman, 1999). Sobre a etiologia e as especificidades da condição genética, discutiremos no subtópico a seguir.

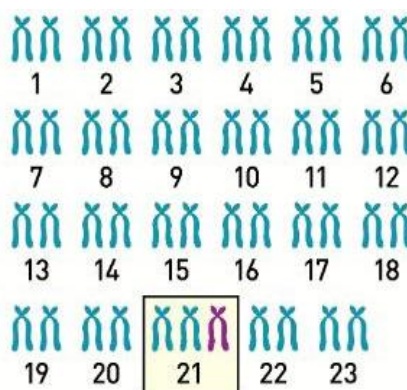
2.2 A etiologia da Trissomia do Cromossomo 21

Conforme informado anteriormente, a T21 se estabelece por um conjunto de alterações promovidas no cromossomo 21 que altera o desenvolvimento global do indivíduo desde a sua formação fetal. A condição pode ocorrer em qualquer família de modo que ainda não há estudos que comprovem quais fatores determinam a ocorrência do nascimento de uma criança com T21. Todavia, é consenso entre os geneticistas que as mulheres acima dos 35 anos de idade têm uma possibilidade maior de gerarem uma criança com essa condição genética e, para mulheres acima de 45 anos a probabilidade é de 1/30 nativos.

Segundo Silva e Dessen (2002), ainda que a incidência aconteça com o aumento da idade materna, não pode ser descartada a possibilidade de mulheres jovens gerarem crianças com a Trissomia do Cromossomo 21. De acordo com Freire (2014), no tocante ao material genético excedente, oriundo do cromossomo 21, podemos encontrar três formas diferentes:

- Trissomia simples: situação que ocorre com 95% dos casos de Trissomia do Cromossomo 21 em que durante a fecundação um óvulo ou um espermatozoide com 24 cromossomos consegue ser fecundado de modo que o zigoto a mais terá 47 cromossomos, ao invés de 46. Sendo assim, caso o material genético for o cromossomo 21, a criança nascerá com a condição.

Imagem 2 – Trissomia do 21 simples



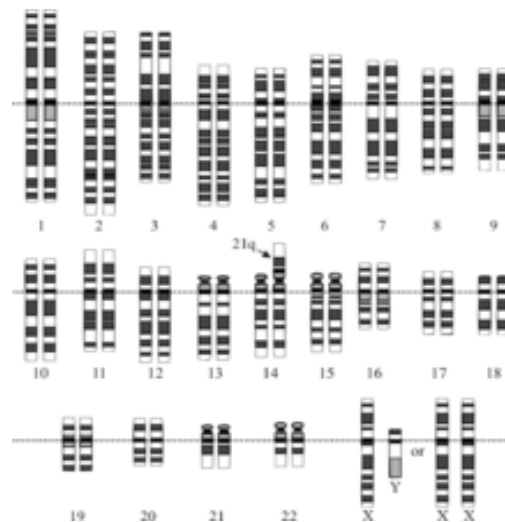
Fonte: Portal Movimento Down.

- Translocação: Situação que ocorre em 4% dos casos em que é possível observar a presença do cromossomo extra 21 em todas as células do corpo, ou seja, o cromossomo extra do par 21 fica "grudado" em outro cromossomo. Nesse caso, embora o indivíduo tenha 46 cromossomos, ele terá Trissomia do Cromossomo 21. É importante salientar que esse material
- é ligado a outro par do cromossomo que não é o 21, normalmente ao par 14 ou 22.

Isso ocorre porque o pai ou a mãe dessa pessoa apresenta, nas células do seu organismo, no lugar de cromossomos 21 completos, que é o normal, um cromossomo 21 completo mais um pedaço de outro cromossomo 21 que se soltou e se colou a outro cromossomo (suponhamos que a outro do par 14). Assim, o pai ou a mãe tem um cromossomo 14, um cromossomo 14 com um pedaço de 21 colado, e um cromossomo 21: por isso não apresentam a condição genética. Quando se formam seus óvulos ou seus espermatozoides, o par 14 se separa: o cromossomo 14 inteiro vai para uma célula e o cromossomo “misto” (14 + pedaço de 21) vai para outra, e o 21 que não tinha par vai para uma das duas. Desse modo, algum óvulo ou espermatozoide ficará com um cromossomo 14 + um pedaço do 21, e outro 21 completo, ou seja, já têm dois elementos de 21. Ao se unir com o parceiro, na concepção, esse parceiro contribui com o seu cromossomo 21 normal, o que resultará em dois cromossomos 21 completos mais um pedaço do terceiro colocado (translocado) ao outro cromossomo (p.ex., o 14 de nosso exemplo).

Geralmente as consequências orgânicas da translocação costumam ser similares às da trissomia simples e aparece Trissomia do Cromossomo 21 com todas as suas manifestações (a menos que o pedaço translocado seja muito pequeno e de uma região do cromossomo pouco rica em genes).

Imagem 3 – Translocação



Fonte: <http://arquivo.ufv.br/>.

- Mosaicismo: Situação que ocorre em cerca de 1% dos sujeitos Trissomia do Cromossomo 21, no qual ocorre uma modificação no número extra de cromossomo 21 em determinadas células, de modo que as demais são preservadas. Sendo assim, no organismo do sujeito existirão algumas células com 46 cromossomos e outras com 47. Embora não haja consenso na literatura, para alguns autores, o sujeito com o tipo mosaicismo apresenta características menos acentuadas da condição genética e o desempenho intelectual dele é melhor do que a média das crianças com T21.

Em qualquer tipo de T21, o diagnóstico é feito através do cariótipo, que é a representação do conjunto de cromossomos de uma célula. O cariótipo é, geralmente, realizado a partir de uma pequena amostra de sangue periférico. Somente este exame é que realmente comprova o cromossomo extra com um número total de 47, como resultante de uma trissomia do cromossomo 21. Também é possível realizá-lo, antes do nascimento, depois da décima primeira semana de vida intrauterina, utilizando-se tecido fetal. No entanto, as características fenotípicas, citadas anteriormente, podem apresentar um forte indício da condição sem o uso do teste.

Segundo Silva e Dessen (2001), a reação dos pais e mães diante do diagnóstico se apresenta de formas variadas. Entretanto, após a confirmação da suspeita da condição genética, a chegada do bebê torna-se um evento traumático, pois pode interromper o equilíbrio familiar, visto que normalmente os pais esperam o filho idealizado. Todavia, nesse momento, a esfera familiar terá a oportunidade de repensar sua dinâmica e suas estratégias para ajudar essa criança a ser incluída nos espaços sociais. Sobre isso discutiremos no tópico seguinte.

2.3 A estrutura familiar na Trissomia do Cromossomo 21: da construção da aceitação à inclusão

De acordo com o dicionário Priberam (2019) o termo família designa o "conjunto de todos os parentes de uma pessoa e, principalmente dos que moram com ela". O dicionário Dicio (2019) confere o termo ao " Grupo das pessoas que compartilham a mesma casa, especialmente os pais, filhos, irmãos etc". Podemos notar que, o termo apresenta uma pluralidade de significados visto que a família é para além de um conjunto de indivíduos, ela é um todo organizado do qual as partes funcionam de modo a ultrapassar suas características singulares, sobretudo, ela perpassa por contextos socioculturais, impossibilitando restringir a um modelo de funcionamento.

As mudanças sócio-políticas-econômicas das últimas décadas vêm influenciando na dinâmica e na estrutura familiar, acarretando mudanças em seu padrão tradicional de organização. Diante disso, não se pode falar em família, mas sim famílias, devido à diversidade de relações existentes em nossa sociedade (Souza, 2009, p.13).

Considerando as relações que costumam se estabelecer entre os elementos que constituem a família, é possível afirmar que sua estrutura foi modificada ao passar dos tempos, ou seja, a família é uma construção social e histórica e, por ser dessa forma, ela pode conter diferentes composições com peculiaridades que as diferem uma das outras: na atualidade, suplantam os laços de companheirismo, solidariedade, além de, na maioria das vezes, apresentar laços consanguíneos. Todavia, nem sempre essa predominância aconteceu dessa maneira. Na era medieval, a família apresentava tão somente uma função social.

De acordo com Gueiros (2002), foi após a revolução industrial que a família mudou de formato, trazendo para si a responsabilidade de formação de seus membros, função que outrora é atribuída à comunidade. Surge então o modelo de família nuclear¹², atravessada pelas relações de afetividade e pela necessidade de proteger e prover as necessidades de seus membros.

A família não é um organismo estanque, visto que sempre está na interação permanente com seu contexto, numa relação direta e recíproca, influenciando e sofrendo influências. Compreendê-la desde sua origem, sua constituição e sua função, entender a sua inter-relação no próprio grupo, proporciona-nos condições para entender as interações que ocorrem entre os seus membros (Sprovieri, 1991).

Dessa forma, podemos perceber que a família é um corpo social estruturado que, de acordo com Minuchin (2009), é demarcada por fronteiras (regras) em que a função de cada membro que participa daquele corpo estruturado denota um tipo de poder e que irá desenvolver habilidades diversas. É nesta perspectiva que a família precisa desenvolver a habilidade de se ajustar em situações que essas estruturas se modificam sem assim deixar seus encadeamentos.

A família se constitui hoje como uma unidade de pessoas em interação, um sistema semiaberto, com uma história natural composta por vários estágios, sendo que a cada um deles correspondem tarefas específicas por parte da família [...] um sistema inserido numa diversidade de contextos e constituído por pessoas que compartilham sentimentos e valores formando laços de interesse, solidariedade e reciprocidade, com especificidade e funcionamento próprios (Elsen, 2002, p. 58).

¹² De acordo com Popenoe (1988), a família nuclear é aquela composta de um homem e uma mulher que coabitam e mantêm um relacionamento sexual socialmente aprovado, tendo pelo menos um filho.

A dinâmica familiar se estabelece então como uma esfera primária para o desenvolvimento humano, haja vista que, ela é a primeira referência social do ser humano. É através dela que o sujeito recebe condições fisiológicas para seu desenvolvimento, assim como condições sociais, psicológicas e intelectuais. Dessa forma, o movimento dessa estrutura, que permite a qualquer episódio atípico afetar o equilíbrio na estrutura como um todo, também pode ocasionar desequilíbrio aos membros desse sistema de maneira individual.

É nessa arena que os indivíduos vivem e convivem entre si, experimentando conflitos e buscando caminhos para suplantar tais situações. A família é o espaço de constituição de valores sociais e experiências de funções, possibilitando ao sujeito desenvolver sua cidadania como um todo. Ela assume um caráter social e educacional por excelência, estabelecendo-se como uma representação de como estar no mundo.

Mesmo com diversas organizações familiares que se desenvolveram no decorrer da história, a família, a priori, ainda se estabelece com o objetivo de preservação da união afetiva baseada nos princípios éticos. Apesar das transformações ocorridas na instituição familiar, ela continua sendo um espaço de vínculos em que se dá o processo de desenvolvimento do sujeito como um todo, ou seja, a família dispõe de funções determinantes na vida de seus membros, sobretudo na promoção da educação informal e no desenvolvimento da criticidade da cultura a qual pertence. Conforme afirma Silva (2003), neste sentido, é que podemos considerar que a dinâmica familiar é determinada tanto pela sua organização interna como por sua posição interna na comunidade mais geral em que participa.

Cabe salientar que o evento mais significativo que desencadeará uma modificação expressiva na estrutura familiar nuclear será a chegada de uma criança. Tal situação solicita adaptações à vida dos membros da família, assim como em toda dinâmica familiar, buscando dar continuidade no desenvolvimento desse ciclo, mas procurando acolher o novo membro de maneira tranquila e afetiva. Para tanto, faz-se necessário o estabelecimento de regras, tarefas e responsabilidades que irão surgir com o nascimento da criança.

Considerando a necessidade de refletir sobre modificações das configurações dessa instituição, desde delegações de atribuições, como as mudanças no sistema conjugal, acreditamos que o nascimento de uma criança com deficiência solicita uma reconfiguração ainda maior na dinâmica familiar.

O impacto causado pelo nascimento de uma criança com deficiência denota um novo movimento na família. Ainda que esta busque meios de se adaptar ao novo contexto, a amplitude do abalo provocado pela nova realidade e a maneira de como será direcionada

determinará como essa família ressignifica essa nova realidade para cada um dos seus componentes.

Brunhara e Petean (1999) apontam para sentimentos como culpa, raiva, medo e negação que atravessam o eixo familiar e afetam os laços afetivos que serão desenvolvidos com a criança. É necessária atenção para essa situação, pois esses laços poderão ser estabelecidos com a deficiência e não com a criança em si, ou seja, as relações serão estabelecidas com a condição que a criança apresenta, sobretudo no que tange às questões terapêuticas e não necessariamente com as relações afetivas.

Não podemos desconsiderar que de fato a criança com deficiência traz um impacto significativo no sistema familiar, pois além das demandas referentes ao nascimento de um filho, a família precisa aprender lidar com as transformações que essa criança traz aos membros de maneira individual e coletiva. Para Brito e Dessen (1999), tal experiência a princípio é bastante traumática, mas faz-se necessário a busca pela superação das dificuldades através da reorganização do seu sistema familiar interno para possibilitar a aceitação dessa criança.

Petean (1995) afirma que o nascimento de um bebê com deficiência pode unir os pais quando há apoio mútuo, visando o processo de adaptação. Contudo, caso os mesmos não consigam atingir tais transformações na dinâmica familiar é comum acontecer a separação do casal como consequência da não aceitação/adaptação à deficiência. De acordo com esse autor, a receptividade da criança e a maneira de como acontecerá a organização familiar estará vinculado à maneira como os pais entenderão o diagnóstico e em que proporção ele se apresenta para a família.

Todos vivenciam o choque e o medo com relação ao evento ou ao reconhecimento da deficiência, bem como a dor e a ansiedade de se imaginar quais serão as implicações futuras. Todos experienciam a perda que gera desapontamento, frustração, raiva, à medida que desaparecem a liberdade e o tempo para o lazer (Petean, 1999, p. 32).

Dessa forma, ao receber o diagnóstico de uma alteração cromossômica, como no caso da Trissomia do Cromossomo 21, uma nova configuração familiar se instaura, não apenas pela chegada do bebê, mas pela chegada da deficiência no seio familiar, pois ainda que a deficiência acometa apenas o novo membro da família, ela atinge a todos e os pais se veem submersos em um novo lugar, o lugar dos pais de sujeitos com deficiência.

Após o enfrentamento do diagnóstico, a família vivencia sentimentos relacionados a perda do filho imaginário, aquele que foi idealizado e passa experimentar o sentimento de luto para, posteriormente amparar o filho real. De acordo com Pimentel (2012), a chegada da criança

com algum tipo de deficiência acarreta a desconstrução das expectativas criadas anteriormente, pois subitamente perde-se o filho idealizado e recebe-se o filho com características que não estavam previstas, solicitando adaptações pontuais na estrutura familiar.

Ao receberem a notícia de que seu filho tem T21 o encontro com essa criança não condiz ao que foi idealizado. Instaura-se o processo de luto psicológico e aceitação do filho com deficiência como um "desmoronar de castelo de areia". Os pais são invadidos por sensações de ansiedade, medo e insegurança. Segundo Lopes (1997), esse processo de luto psicológico é de suma importância para elaboração dessas sensações negativas, fazendo com que alterações qualitativas aconteçam para que mudanças de significados dessa nova ordem familiar.

Para Barbosa (2008), depois que a condição da criança é apresentada, uma batalha adaptativa é iniciada na tentativa de recuperar o equilíbrio. Será através desse processo adaptativo que ocorrerá a aceitação daquela condição, situação que direciona a construção de um ambiente favorável que incluirá essa criança enquanto membro da família e, neste esteio, essa criança se desenvolverá e, posteriormente, se relacionará com todas as esferas que a família participa.

O fato é que os pais não têm a possibilidade de modificar a condição apresentada pelo filho, mas têm a obrigação de proporcionar um ambiente acolhedor, afetivo e estimulador para que sua criança desenvolva toda sua potencialidade, uma vez que a família é a primeira esfera de socialização do ser humano. Nela se estabelece relações que trarão encadeamentos significativos para o desenvolvimento do sujeito como um todo. Dessa forma, o amparo familiar no contexto de Trissomia do Cromossomo 21 é ainda mais importante considerando as peculiaridades necessárias ao desenvolvimento dessa criança, pois como é de conhecimento de todos, o sujeito com T21 normalmente encontrará dificuldades em sua vida diária tanto relacionada ao convívio social, como em sua aprendizagem, uma vez que o desenvolvimento motor e cognitivo acontece num ritmo diferente.

Nesse contexto, a dinâmica familiar é de suma importância, não somente no tocante à aceitação, mas na inclusão desse sujeito no convívio social e na constituição de sua autonomia.

2.3.1 Da inclusão à autonomia: um caminhar devagar, mas efetivo

Conforme discutimos anteriormente, a família do sujeito com T21 é extremamente importante para que esse indivíduo seja incluído nas esferas sociais. No entanto, é relevante informar que muitos pais ainda se sentem inseguros em relação a esse processo, contudo, eles

precisam entender o quanto eles podem oportunizar ao seu filho um ambiente favorável ao desenvolvimento e aprendizagem. (Schwartzman, 2003)

Sopesando no desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças em meados da década de 1990, surgiram discussões acerca da inclusão de sujeitos com deficiência na tentativa de combater o modelo integrativo de educação que visava inserir a criança com deficiência, desde que ela conseguisse se adaptar à classe regular sem a necessidade de mudança no formato do ensino. Essa perspectiva excluía aqueles que não conseguiam se adaptar por conta de suas especificidades.

A experiência de integração se mostrou insuficiente para inserir pessoas com deficiência na sociedade em virtude da discriminação ainda vigente. Iniciou-se então um movimento liderado por intelectuais, organizações de pessoas com deficiência e simpatizantes da causa, redimensionando o enfoque da deficiência em relação à sociedade, denominado inclusão (Saad, 2002, p. 60).

Por considerar injusta a tentativa de integração desses sujeitos que estavam sendo culpabilizados por suas condições cognitivas, surge nesta arena teóricos que preconizavam pela inclusão desses sujeitos, de modo que competiria a sociedade mudar seus paradigmas educacionais e pensar no sujeito com deficiência enquanto sujeitos capazes de se desenvolverem e aprenderem de forma eficiente, ainda que tal aprendizado ocorresse em ritmo diferente (Correia, 1999).

Com isso, fundamentado na Declaração de Salamanca (1994), buscou-se incluir a criança com deficiência na educação formal, estabelecendo o ambiente escolar como um espaço acolhedor e inclusivo. Dessa forma, a inclusão torna-se uma prática obrigatória.

Entendemos que aconteceu um avanço no tocante ao processo inclusivo, pois surgiu uma reorganização das unidades de ensino para se estabelecerem enquanto ambientes democráticos e acolhedores. Tais prerrogativas trazem à tona uma série de questionamentos, pois ainda existem situações nas instituições de ensino em que esses sujeitos não conseguem participar por conta de suas especificidades e não há nenhum planejamento para uma adaptação às atividades desenvolvidas naqueles espaços.

Dessa forma, podemos inferir que estar frequentando os mesmos espaços dos sujeitos típicos não confere ao sujeito com deficiência a oportunidade de serem incluídos de fato naqueles espaços.

Ratificamos o papel da família na luta para que esses direitos sejam efetivos e, para tanto, os membros da família precisam acolher essa criança e estabelecer sua real função de proteção e promoção da autonomia.

Uma educação calcada no pleno desenvolvimento das funções superiores, na atualização das potencialidades da pessoa com Síndrome de Down, poderia talvez reverter o quadro preconceituoso atual, derrubando os tabus que a sociedade, de maneira geral, considera como barreira na aceitação da diferença para conviver com a diversidade (Saad, 2003, p. 20).

A noção de autonomia está vinculada à competência individual de cuidar de si mesmo, de realizar suas atividades diárias, podendo inclusive se responsabilizar por suas escolhas. É necessário salientar que quanto maior a participação nos espaços diversos, maior será a autonomia que o sujeito com T21 desenvolverá, a depender dos arranjos sociais que ele será capaz de estabelecer.

É salutar informar que apesar de etimologicamente a autonomia seja "dar a si próprio a lei", não necessariamente essa emancipação seja ilimitada ou autossuficiente, ao contrário, ela sugere que sua existência se dê considerando as peculiaridades do sujeito (Ferrater Mora, 1965).

Nesta perspectiva, o sujeito com deficiência precisa desenvolver sua autonomia para que possa viver numa sociedade de maneira mais independente. Para tanto, faz-se necessário oportunizar aos sujeitos com deficiência o acesso e permanência nas instituições de ensino, assegurando a participação de todos.

Todavia, conforme sinaliza Saad (2003, p. 20):

Não se trata apenas de preparar as pessoas com síndrome de Down para adaptar-se à sociedade ou ao mundo do trabalho, mas para, na medida do possível, compreender a realidade que o cerca, dentro de sua complexidade e historicidade, atuando em prol de formas mais humanizadas de existência social. É necessário que a sociedade, por sua vez, esteja aberta para dar lugar a elas, ao qual todos temos direitos, sem que haja para isso alguma deferência especial.

É necessário entender que o desenvolvimento do indivíduo com T21 precisa ser direcionado em função de suas possibilidades e potencialidades. Contudo, é preciso romper com o preconceito existente na sociedade e possibilitar que esses sujeitos participem ativamente daqueles espaços, pois cada sujeito com T21 têm suas especificidades, sendo capaz de se desenvolver de maneira que o possibilite cumprir atividades que o permita atuar nos seus grupos sociais (Rodrigues, 2005).

Dessa forma, compreendemos que, conforme pontuou Vygotsky (1997), a deficiência deve assumir um outro lugar e sinalizar para outra maneira de conceber tal condição, considerando sempre a época e a cultura a qual o sujeito está inserido. Não se trata de negar a existência da deficiência, mas de como lidar com as consequências dos conflitos promovidos

por ela. Educar o indivíduo com deficiência requer direcioná-los às compensações¹³ adequadas a caminhos paralelos de desenvolvimento, uma vez que a educação não somente influencia os processos de desenvolvimento, como reestrutura as funções do comportamento como um todo. (Vygotsky, 1997, p. 69)

Considerando que o comportamento opera como uma forma de transformação contínua de aprendizagem, pensar na educação de sujeito com T21 é pensar também nas perspectivas de interações sociais permeadas através das mediações estabelecidas entre os sujeitos, uma vez que não se pode refletir sobre o desenvolvimento do sujeito com T21 sem pensar sobre a linguagem e seu papel essencial na promoção sócio-histórico-cultural e seu aspecto constitutivo do ser humano. Concebendo a linguagem neste contexto, faremos a abordagem a seguir considerando a acuidade da oralidade no contexto de T21.

2.4 Considerações sobre a oralidade dos sujeitos com T21

Segundo os estudos de Meyers (1989), sujeitos com T21 apresentam atraso de fala e até o quarto ano de vida têm dificuldades em fazer combinações entre palavras. Para ela, esses sujeitos utilizam sequências simples para produzirem sentidos, apresentando uma fala muitas vezes escassa de conectivos. Todavia, Ghirello-Pires (2010), em seus estudos sobre a linguagem de crianças com T21, salienta que se deve atentar que crianças com T21, assim como as crianças neurotípicas tendem a suprimir palavras que não tenham sentido para elas. Nessa mesma perspectiva aponta Freitas (1995), quando informa que as peculiaridades orgânicas desses sujeitos não são impedimentos para que eles possam avançar em seus desenvolvimentos, corroborando com Vygotski (1997), quando o teórico pontuava que os sujeitos com deficiências podem trilhar por caminhos diferentes e com tempos diferentes, mas conseguem se desenvolver.

No que tange às questões cognitivas, a deficiência intelectual é o aspecto mais significativo na T21, uma vez que essa condição atrapalha sua aprendizagem e, conseqüentemente, sua vida como um todo.

É preciso estar atento ao fato de que a produção do conhecimento humano se apóia nos avanços científicos e na correlação de forças presentes em cada época, respondendo à forma de organização social vigente. Assim, é importante resgatar que o conceito de deficiência mental foi constituído a partir da exigência e da valorização de uma produtividade intelectual [...] é a partir dessas exigências que emergem os diferentes, os considerados

¹³Como compensação, compreende todo o processo de estratégias culturais que tem por objetivo superar limitações biológicas.

improdutivos. Surge então a necessidade de medir a capacidade intelectual dos indivíduos, classificando-os. [...] a deficiência mental deixa de ser propriedade da medicina e torna-se atribuição da psicologia como questão teórica. Essa contribuição se traduzirá, mais tarde, na estigmatização e na cristalização dos rótulos de deficiente mental, limítrofe, dentre outros termos que passarão a expressar a incapacidade intelectual daqueles indivíduos que não correspondem às expectativas [...] (Carneiro, 2008, p. 19).

O posicionamento de Carneiro (2008), vai ao encontro dos postulados vigotskianos em “Fundamentos da Defectologia” (1997), quando ele pontua que o destino de uma pessoa, em última instância, não está vinculado ao defeito¹⁴ em si, mas às relações sociais em sua realização psicossocial, ou seja, os aspectos sociais que irão tornar esse sujeito mais ou menos deficiente.

Conforme Pimentel; Pimentel (2017)

É importante ressaltarmos que, em se tratando de pessoas com deficiência, a correta adequação do ambiente no qual estão inseridas pode potencializar, ou não, sua deficiência. Essa compreensão só é percebida caso a deficiência seja entendida não como o resultado de um infortúnio que acomete uma determinada pessoa, que passa a ser responsabilizada por adequar-se às condições sociais que lhe são oferecidas, mas como uma condição que pode ter seus efeitos reforçados pelo ambiente.

Podemos verificar que a pessoa com deficiência não pode ser pensada naquilo que lhe falta, mas naquilo que ela poderá desenvolver caso sejam oferecidas condições adequadas a esse desenvolvimento.

Cumpramos pontuar que nos últimos anos temos verificado que os sujeitos com Trissomia do Cromossomo 21 têm apresentado um avanço significativo no que diz respeito às questões relacionadas ao seu desenvolvimento intelectual. Isso talvez se deva ao fato de que ultimamente se tem discutido bastante sobre inclusão social, o que nos possibilita pensar que o intelecto não está definido somente pela condição orgânica, mas também pelas questões sociais. Sobre essa questão, Carneiro (2008) pontua:

É interessante notar que na presença de uma deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento não se dá naturalmente, mas é desencadeado em condições concretas de vida, que não estão pré-definidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais. É a partir das significações atribuídas inicialmente pelo outro

¹⁴Utilizaremos aqui o termo “defeito” como Vigotski usou em sua obra. Porém é pertinente informar que tais registros do autor aconteceram entre 1920 e 1930 e, logo, tornar-se rotineiro encontrarmos esses termos em textos que fazem referências aos postulados vigotskianos ainda que essa nomenclatura não seja mais utilizada nos dias de hoje.

e, mais tarde, internalizadas pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de maneira singular (Carneiro, 2008, p. 33).

Contudo, é sabido que a busca pela comunicação é inerente ao ser humano, pois ela satisfaz às necessidades físicas e emocionais dos seres humanos, ou seja, a comunicação é um meio de sobrevivência. O processo de interação entre sujeitos solicita uma série de fatores e se estabelece através de elementos linguísticos (fala, escrita, etc) e não-linguísticos (gestos, expressões faciais, corporais, etc) entre pelo menos duas pessoas que alternam entre si com um propósito comunicativo em uma situação real de linguagem.

Para Bakhtin (1988) a linguagem oral é um fenômeno social, histórico e dialógico logo, todas as expressões que envolvem o enunciado carecem de ser analisadas considerando o lugar de produção, pois somente assim será possível identificar as peculiaridades que atravessam o enunciado. Para o teórico, o homem é um ser relacional e por conta disso as circunstâncias enunciativas sempre estarão para além do uso de unidades linguísticas. As palavras comportam significados socialmente construídos, mas que ao serem enunciadas, possibilitam a veiculação de sentidos diversos, considerando questões com a realidade dos interlocutores, assim como pelo contexto da interlocução.

Numa perspectiva vigotskiana, o desenvolvimento linguístico está diretamente ligado às relações sociais que o sujeito estabelece com o outro, pois por meio da interação acontece uma mudança intrapessoal, possibilitando a internalização de signos que se desdobram por meio da socialização e organização da linguagem.

Não existem pensamentos que pensam a si próprios, dissociados da plenitude da vida, das necessidades e dos interesses pessoais, das inclinações e dos impulsos daquele que pensa (Vygotsky, 1995, p. 6).

A partir dessa visão, Vigotski procura compreender o indivíduo forjado pela história, pela cultura e pelas relações que ele estabelece através da linguagem. Ao refletir sobre a linguagem, o autor buscou estabelecer a relação desta com o pensamento e, para além disso, procurou refletir sobre a gênese da consciência, por meio da internalização da linguagem. Para ele a linguagem tem uma função determinante ao se estabelecer como o mais importante modo de mediação do comportamento humano.

As reflexões referentes à linguagem na T21, dentro de uma perspectiva histórico-cultural, não podem ser pensadas apenas como uma característica peculiar estabelecida pela condição em si, mas devem ser pensadas como marcas constitutivas da linguagem humana que possibilitam o processo interativo e adaptativo na linguagem posta em uso.

As pessoas com T21, assim como as pessoas com desenvolvimento típico necessitam de um ambiente que estimulem seu desenvolvimento global. Dessa forma, é de suma importância que as pessoas com T21 transitem por variadas esferas de atividade humana. Nessa perspectiva, estimular o desenvolvimento de habilidades ligadas à oralidade, como, por exemplo, das atitudes responsivas, pois o intuito é que esse sujeito corresponda às demandas sociais às quais eles são expostos. Por conseguinte, valorizar a oralidade desse sujeito é ajudar na promoção da inclusão nas diversas esferas sociais, diminuindo o preconceito e discriminação que eles sofrem no decorrer da vida (Coenga, 2008).

Ao refletirmos sobre a linguagem oral, nos ancoramos na perspectiva de Marcuschi (2001) o qual pontua que a oralidade é uma prática social interativa para fins comunicativos, que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais fundados através da fala. Dessa forma, entendemos que, enquanto modalidade ela possibilita a "elaboração de raciocínios abstratos e exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante." (Marcuschi, 2001, p. 17).

De acordo com Bentes (2010), a oralidade se configura numa esfera complexa se estabelecendo para além dos recursos linguísticos, ou seja, para o observador, faz-se necessário uma percepção mais abrangente desta modalidade da língua.

A consideração destas outras linguagens leva a uma compreensão da oralidade que ultrapassa, mais uma vez, a visão de que esta é apenas um conjunto de práticas que tem por objetivo maior a transmissão de informações pelo meio sonoro. Considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a percepção visual que se tem do outro e que o outro tem de nós (Bentes, 2010 p. 134).

As outras modalidades apontadas pela autora, referem-se aos gestos, expressões faciais e corporais que coexistem na oralidade, situação que solicita uma acuidade do observador para considerar não somente os aspectos linguísticos, mas toda situação discursiva. Conforme sinaliza Leite (2012):

Na realidade, é um "baú" que abriga aspectos psicológicos, sociais, cognitivos e culturais de todos os envolvidos nas interações por isso, o dado provindo de situações de oralidade deve ser examinado a partir de uma visão de 360° que capte, com base no que é visível e audível, tudo o que é inerente à interação, não somente o posto, pressuposto e subentendido, mas também o que condiciona formas, conteúdos e propicia a estabilidade, ou instabilidade, da interação (Leite, 2012, p. 2017).

Sendo assim, considerando os diversos contextos de uso, a oralidade é uma modalidade da língua de grande valor social e, nessa perspectiva, podemos sopesar na prática conversacional como situação em que os interlocutores intercalam-se na função de falante e de ouvinte por meio de uma interação verbal que se efetiva durante o período em que dois ou mais interlocutores convergem sua atenção, em uma tarefa comum (Marcuschi, 1986). Os interlocutores são participativos na situação, mas cada um assume uma função diferente. O falante, sendo aquele que assume o papel condutor do tópico discursivo, não toma o ouvinte como é um mero espectador, pois ele atua de forma ativa seja implícita ou explicitamente.

Na análise de um processo interacional focalizado, numa conversação, ou mesmo em parte dela, pode-se observar a possibilidade de planejamento (ou replanejamento) dos falantes, bem como suas estratégias discursivas, ao longo da conversação, que podem resultar em sucesso ou não de sua argumentação; as possíveis manifestações de poder ou solidariedade entre os interlocutores, que podem refletir-se na simetria ou assimetria dos turnos; a colaboração mútua na realização do ‘discurso a dois’, observável até em nível de construção dos enunciados; a conservação ou a perda da face, expressão social do eu individual; a fluência conversacional e sua relação com os conhecimentos prévios ou partilhados; as formas de tratamento e as variações socioculturais da linguagem; o uso de narrativas ou a reprodução do ‘discurso do outro’; etc. (Preti, 2002).

Marcuschi (2001, p.16) diz que a língua é adjacente às práticas sociais fundamentadas no uso. Ele pontua que, “oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias [...]”. Dessa forma, o linguista concebe que essas duas modalidades possibilitam a construção de sentidos do texto, ambas permitem exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais e assim por diante. Para ele a oralidade e a escrita são necessárias na nossa vida, tendo em vista os vários contextos de uso, seja na esfera burocrática, na família, na escola, entre outros.

Conforme às circunstâncias, os interlocutores constroem o texto de maneira coletiva para desenvolver o diálogo ali estabelecido, ou seja, a conversação é construída através da oralidade por interlocutores em interação. Nesse processo, pelo menos dois interlocutores interagem oralmente, alternando seus papéis.

Todavia, nessa dinâmica interativa, é preciso considerar que na oralidade, sobretudo na conversação, alguns problemas podem ser suscitados se considerarmos que ao produzir sua fala, o sujeito está constantemente elaborando-a, ou seja, há um tempo consideravelmente curto entre o planejar o que dizer e o que será dito. No entanto, essa prática social, que é o diálogo, permite que o sujeito falante receba suporte de seu interlocutor. Via de regra, o sujeito com o

desenvolvimento típico consegue desenvolver seu turno discursivo buscando meios linguísticos ou extralinguísticos para prosseguir em sua fala.

Dessa forma, entendendo as diversas dificuldades linguísticas que o sujeito com Trissomia do Cromossomo 21 pode apresentar, sobretudo por considerar que o texto falado por esses sujeitos costuma ser circunscrito por enunciados curtos (Barrio, 1997), é relevante estimular a linguagem desses, pois esse estímulo poderá proporcionar meios para que possam aprender novas palavras e estruturar seus enunciados.

3 COM A PALAVRA, A CONVERSA: UM LUGAR DE REFLEXÃO

“Buscamos, no outro, não a sabedoria do conselho, mas o silêncio da escuta; não a solidez do músculo, mas o colo que acolhe.” Rubem Alves

Investigar sobre a linguagem na Trissomia do Cromossomo 21 é impelir em um universo complexo, sobretudo por considerarmos as influências de questões socioculturais que rotulam as condutas concernentes aos sujeitos com deficiência intelectual, mais precisamente, aqueles com T21.

A sociedade sempre utilizou mecanismos de repressão para aqueles que tinham condutas fora dos padrões socialmente estabelecidos como aceitáveis. E ela, a sociedade, da mesma forma se esquivou de qualquer responsabilidade sobre esses indivíduos, colocando-os às margens da "regularidade".

A importância da retomada dessas proposições se deve ao fato de muitas vezes não nos darmos conta da razão destas crianças/adultos, com SD, ou qualquer outra deficiência, ainda hoje serem tão estigmatizados, marginalizados e desconsiderados. Por mais que sejam veiculadas campanhas direcionadas à inclusão - aliás, a grande necessidade de campanhas na mídia é um forte indício de rejeição social – o preconceito permanece algumas vezes de forma velada, outras vezes escancarada, mas está sempre presente. A teoria da degeneração, vigente há mais de cem anos, ainda traz consequências nos dias de hoje, mesmo que de forma silenciosa. Assim, é comum encontrarmos na literatura, quando se trata da descrição da SD (...). É importante, desta forma, conhecer as condições históricas e culturais nas quais os estudos do século XIX ocorreram, a fim de percebermos mais claramente os porquês de algumas designações que caracterizam a deficiência mental se manterem ainda hoje, mais especificamente a SD. A forma de conceber doenças/síndromes pode ser compreendida pelo modo de pensar de uma época, ou ainda, nas palavras de Foucault (2004), pela vontade de verdade de uma época (Ghirello-Pires, 2010).

Esse tipo de abordagem institui aos sujeitos com trissomia uma transgressão daquilo que eles poderiam estar gozando, como exemplo a participação das esferas sociais de maneira atuante, constituindo-se enquanto atores sociais¹⁵. Dessa forma, os sujeitos acabam não participando de maneira significativa dos espaços de conversas, uma vez que ainda são considerados por muitos enquanto incapazes de desenvolver um diálogo coerente, significativo.

¹⁵Segundo Alain Touraine (1998, p.37), o ator social é alguém que, engajado em relações concretas, profissionais, econômicas, mas também igualmente ligado à nacionalidade ou gênero, procura aumentar à sua autonomia, refletindo sobre sua existência. Este autor, por seu caráter histórico, questiona as relações sociais e enfatiza mudanças oportunas.

Nos dias atuais, percebemos uma mudança de conduta por parte de algumas pessoas em relação a esses sujeitos. No entanto, a eles ainda são negados muitos direitos, como o diálogo nas esferas sociais, pois suas falas causam estranhamentos aos ouvidos de quem as ouve e assim, acredita-se que eles não consigam estabelecer uma linearidade naquilo que buscam dizer, logo, o entendimento ficará, segundo alguns, comprometido. Todavia, percebemos que se trata de um paradoxo, pois o elemento que normalmente é negado para esses sujeitos é o mesmo elemento solicitado para eles no momento de estabelecer um diagnóstico sobre seus aspectos cognitivos, físicos ou linguísticos, em detrimento da avaliação da linguagem em funcionamento.

A avaliação de linguagem que deriva dessa perspectiva relaciona-se aos processos de descoberta e conhecimento das dificuldades que o sujeito apresenta, bem como aos processos alternativos de significação de que lança mão para com elas lidar. A avaliação leva em conta, por constituir-se em meio às várias práticas discursivas em que o sujeito se engaja, ou pode se engajar, as tendências que a língua pode manifestar quando o sujeito trabalha com os processos patológicos, exibindo a ação criadora afeita ao exercício da linguagem por sujeitos pragmáticos (Coudry, 2002, p. 111).

Considerando a nossa concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva do sujeito, refutamos a concepção que reduz a língua enquanto ferramenta de comunicação. Acreditamos, pois, que dessa forma ela priva-se de sua peculiaridade essencial que é a interação, deslocando-se de tal maneira que temos a sensação de que ela, a linguagem, poderá ser colocada numa lâmina à espera das lentes microscópicas.

A língua para nós é algo vivo. Portanto, para estudá-la precisamos vivenciá-la, ou seja, percebê-la dentro do processo interativo. Conforme afirma Franchi (1977, p. 47):

Antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências.

Esse caráter criativo mencionado por Franchi (1977), já estabelece uma justificativa plausível para analisar o tipo de linguagem que estamos pesquisando. Sendo a língua um recurso básico à criatividade, ela não se limita a um conjunto de frases prontas, caso contrário, em algum momento ela se esgotaria nela mesma e negaríamos a própria experiência sobre ela, a qual desenvolvemos no decorrer dos tempos.

A dependência que se estabelece entre a estrutura linguística e as suas funções na comunicação exige que se leve em conta o conjunto de fatores e relações

que se estabelecem entre os participantes do ato de comunicação, das circunstâncias desse ato, do universo de coisas e eventos a que se referem segundo suas experiências, como condições de efetivação da comunicação (Franchi, 1977, p. 17).

Ao analisar o pensamento de Franchi, Ilari (2003) exerce um posicionamento semelhante:

A tese de que somos falados pelo código é monstruosa. Equivale a reduzir as línguas naturais ao procedimento utilizado durante a segunda guerra mundial na comunicação entre os soldados ingleses das frentes asiáticas e suas famílias residentes nas Ilhas Britânicas. [...] para os usuários existia apenas a possibilidade de trocar mensagens a partir de um inventário fechado; o que não estava previsto neste inventário não poderia ser comunicado. Não é assim que funciona a linguagem humana: a comunicação lingüística não se reduz à discriminação de mensagens, e as mensagens possíveis não constituem, em nenhum sentido válido, um repertório pré-estabelecido. Por sorte, o código não é nenhuma prisão (Ilari, 2003, p. 48).

Conforme vimos, a língua não pode se reduzir a um código engessado, ela é viva e permite-se a criatividade através do uso. É o uso concreto da língua que interessa a essa pesquisa, uma vez que a conversa é um acontecimento sócio-histórico da produção entre dois ou mais indivíduos e, não sendo algo individual, torna-se também um texto único e irrepetível.

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. [...] O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, [...], mas, acima de tudo, por sua construção composicional. [...] cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (Bakhtin, 2003, p. 261-262).

De acordo com Bakhtin (2003), as palavras e as orações não podem constituir um sentido completo e real da comunicação ao dizê-las, uma vez que a unidade real da comunicação verbal é o enunciado que, no que lhe concerne, se liga a outros enunciados pela identidade de sua esfera de comunicação discursiva.

O desenvolvimento da linguagem é um processo dinâmico em que as mudanças podem ser facilmente percebidas ao observar longitudinalmente uma criança que, em um determinado momento, ainda não apresenta nenhuma expressão lingüística, mas que no decorrer do tempo e em situações favoráveis se apropria da língua de sua comunidade. Tal situação acontece tanto em contexto típico, como em contexto atípico a diferença está no tempo que o desenvolvimento

acontece e nas condições apresentadas, como é o caso da Trissomia do cromossomo 21. Conforme Lima, Delgado e Cavalcante (2017), a T21 provoca alterações na aquisição, sobretudo no que tange a linguagem verbal, situação que repercute na comunicação social desses sujeitos.

Nessa perspectiva, no contexto de Trissomia do Cromossomo 21, precisamos perceber o sujeito e não a condição em si. Precisamos creditar suas falas, pois muitas vezes os sujeitos são silenciados por aqueles que desmerecem seus dizeres. Ao desvalorizar a fala do sujeito com T21, as pessoas costumam falar por ele, desconsiderando seus anseios e suas possibilidades. O sujeito cala para a sua deficiência aparecer e assim ele é sentenciado como incapaz de discorrer sobre um assunto de maneira coerente.

Não buscamos aqui negar a deficiência e suas peculiaridades. Estamos querendo dar voz a, paradoxalmente, uma grande parcela entre as minorias, pois segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019), no Brasil existem aproximadamente 300 mil pessoas com Trissomia do Cromossomo 21. Diante desse dado, precisamos valorizar a relação desse sujeito com a linguagem e considerar a heterogeneidade dessa abordagem. Estamos aqui querendo dizer que suas falas, embora possam parecer inconclusas, são ricas de sentidos. Todavia, os sujeitos ainda encontram no outro dificuldades no acolhimento de seus dizeres, de suas histórias e necessidades. Além disso, muitas vezes terão o estigma de serem considerados indivíduos com deficiência intelectual, incapazes de manterem um diálogo significativo.

Esse tipo de postura se enraíza por meio da concepção de linguagem enquanto expressão do pensamento. Numa concepção de linguagem enquanto ação, interação, esse sujeito ganha vez e voz. É um sujeito no mundo falando a outro sujeito no mundo. Não há apenas troca de palavras, mas de vivências. Ou seja, nessa acepção, os indivíduos com T21 são pessoas que, enquanto sujeitos da linguagem, se comunicam e interagem com outras pessoas da comunidade. Transmitindo suas vivências e necessidades, pois essa troca se dá nas "interações centradas que se desenvolvem durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum" (Marcuschi, 1997).

Segundo Marcuschi (1997), a conversa é a primeira forma de linguagem a que estamos expostos e provavelmente a única da qual nunca abdicaremos pela vida afora, pois ela não se estabelece enquanto sistema abstrato de formas, nem pela enunciação monológica, mas pelo fenômeno social da interação constituída na e pela interação.

Moda ou não, creio que há boas razões para o estudo da conversação. Em primeiro lugar, ela é a prática social mais comum no dia a dia do ser humano; em segundo lugar, desenvolve o espaço privilegiado para a construção das identidades sociais no contexto real, sendo uma das formas mais eficientes de controle social imediato; por fim, exige uma enorme coordenação de ações que exorbitam em muito a simples habilidade linguística do falante (Marcuschi, 1997, p. 05).

Conforme já sinalizamos, mesmo com diversas publicações sobre a Análise da Conversação, buscamos aqui estudar a situação de interação conversacional dos sujeitos com Trissomia do Cromossomo 21, procurando compreender como se estabelece o caráter responsivo nas falas destes sujeitos em situação real de uso, sobretudo, em rodas de conversas.

Conforme postulou Marcuschi (2001), o diálogo se desenvolve através de uma ação interativa centrada entre pelo menos dois interlocutores, em que a cooperação é um elemento essencial para a sequenciação do evento comunicativo. Sendo assim, fatores sociais, cognitivos, contextuais e linguísticos entram em jogo para que haja uma interação bem sucedida. E, para tanto, lançaremos mão de categorias da Análise da Conversação, pois os preceitos conversacionais, enquanto unidades culturais, precisam ser apropriados para que os sujeitos possam significar, compreender e serem responsivos.

No caso de sujeitos com deficiência intelectual, mais especificamente a T21, é relevante destacar que eles nem sempre têm as mesmas oportunidades que outros sujeitos, no que tange às situações interacionais. Segundo Vygotski (1997), a experiência com o outro é de suma importância, pois é por meio do outro que se tem acesso ao universo dos signos e aos processos de significação, os quais permitirão a formação de formas superiores de pensamento. Portanto, as oportunidades de mediação, e não a trissomia em si, é que serão responsáveis pela realização (ou não) do aprendizado, e conseqüentemente do desenvolvimento.

De acordo com Vygotski (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento da linguagem de pessoas com deficiência, é preciso que a atividade com a linguagem seja parte integrante e efetiva do cotidiano. Para ele, é preciso que a atividade seja significativa, apresentando as possibilidades de veiculação em sua vida cotidiana. Diante disso, o papel dos instrumentos mediadores torna-se essencial para que o sujeito se aproprie, através da palavra, de elementos culturais estabelecidos na e pela sociedade em que vive, pois sabemos que a fala do sujeito com T21 ainda é desmerecida, tida como sem sentido, situação que reforça o desrespeito, legitimando apenas a irregularidade encontrada, negando-o enquanto ator social.

A concepção da deficiência como algo que está inerentemente presente no organismo e/ou comportamento da pessoa identificada como deficiente e a sua

delimitação em função de áreas supostamente distintas de comprometimento implicam automaticamente um modo específico de lidar com as deficiências e as pessoas deficientes. Criam-se nomes e categorias para especificar (talvez construir) diferentes tipos de deficiência, especializam-se profissionais e profissionalizam-se as nomenclaturas. (...) Com isso cria-se a ilusão da homogeneidade entre os membros pertencentes a uma mesma categoria e de muita diferença entre eles e os membros de qualquer outra categoria. Assim os portadores da síndrome de Down podem ser vistos como muito parecidos uns com os outros, e o que é pior, vistos como tendo as mesmas necessidades e possibilidades, o que até pode ser usado para justificar a padronização de atendimento a eles dispensado. Ao mesmo tempo, esses deficientes podem ser vistos como muito diferentes dos deficientes pertencentes a outras categorias (Omote, 1996, p.127).

O ser humano é por excelência um ser comunicativo, ávido de interação, seguramente direcionado a agir como seus pares e a conversação talvez seja a forma mais legítima de interação. No convívio social esses hábitos são construídos. Quando criança, aprendemos a falar por meio do diálogo como os nossos interlocutores, no entanto, quando a fala se apresenta de modo diferente, ela passa a ser estigmatizada. Segundo Novaes (2008), o artifício da exclusão é permeado pela irregularidade do signo. Esse desvio assume então um caráter patologizante, pois todos devem agir de acordo com as normas estabelecidas pela sociedade, isto é, os enunciados dos sujeitos são valorizados pelo modo como utilizam as normas convencionadas socialmente.

Marcuschi (1997), nos lembra que a conversa é peculiar ao ser humano e que uma das características mais marcantes da interação face a face são dois interlocutores engajados e focados em suas trocas. É salutar informar que a conversa enquanto atividade interativa, ocorre por meio de regularidades de trocas, através de cenários sociais. Para nós, a conversa, enquanto situação de interação conversacional é percebida como:

[...] uma interação centrada, da qual participam pelo menos dois interlocutores que se revezam, tomando cada qual pelo menos uma vez a palavra, dando-se o evento comunicativo uma identidade temporal e num determinado quadro social (W. Labov/D. Fanshel, 1977, p. 26). Como numa conversação várias pessoas agem (ao mesmo tempo ou sequencialmente), trata-se também de uma sequência de ações interrelacionadas que, de algum modo, devem formar um todo coerente para que sejam compreensíveis. Evidentemente, uma conversação deve preencher uma série de condições cognitivas, contextuais, sociais e linguísticas para que se dê uma interação bem-sucedida (Marcuschi, 1997, p. 320).

É considerando essas condições apresentadas pelo autor que fundamentamos nossa pesquisa pelos caminhos histórico-culturais por estas linhas de pesquisas considerarem os

eventos comunicativos numa perspectiva cognitiva, contextual, social e cultural. É conveniente informar que não negaremos o aspecto semiótico das situações dialógicas, ao contrário, estamos cientes de que as situações dialógicas são constituídas por signos regularmente organizados, e será através deste aspecto que nos inclinamos ao refletir sobre turnos de fala, lugar que nos é caro, pois nos auxiliará junto às indagações sobre as possibilidades de responsividade apresentadas pelos sujeitos de pesquisa, uma vez que a interação verbal é, conforme Marcuschi (1997, p. 7):

O exercício prático das potencialidades cognitivas do ser humano em suas relações interpessoais, tornando-se assim um dos melhores testes para a organização e funcionamento da cognição na complexa atividade de comunicação humana. Neste contexto, a língua é um dos tantos investimentos, mas não único, o que permite uma análise de múltiplos fenômenos em seu entrecruzamento.

Nas situações discursivas, até mesmo nas conversas mais corriqueiras, encontramos regras instituídas socialmente que nos orientam nas diversas possibilidades de uso da língua. (Kerbrat-Orecchioni, 2006)

Quando encontro e cumprimento um colega na rua, quando discuto entre amigos em torno de uma mesa ou quando faço minhas compras na mercearia do bairro...para exercer de maneira eficaz essas atividades, por mais banais que elas sejam, adpto-me a algumas regras conversacionais, cuja características são as seguintes: - Essas regras são de natureza bastante diversa, porque as conversações são objetos complexos que funcionam em diferentes níveis; - Algumas dentre elas valem para todos os tipos de interação e outras são específicas de um outro "gênero" particular; - Elas são bastante solidárias com o contexto; - Variam amplamente, segundo as sociedades e as culturas; - Estão em conjuntos relativamente flexíveis (mais flexíveis, por exemplo, que as regras da gramática das frases); - São adquiridas progressivamente desde o nascimento, mas não se constituem, em sua maioria, como o objeto de um aprendizado sistemático. É por isso que elas são geralmente aplicadas de maneira inconsciente (a consciência da existência de tais regras quase nunca ocorre, a não ser que seja suscitada pelo surgimento de alguma "falha" ou fracasso na comunicação) (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 14).

Observamos que a autora apresenta as regras conversacionais como elementos que subsidiam as situações enunciativas ou que ao menos direcionam o comportamento dos que se encontram engajados numa situação interativa.

Para Marcuschi (1997), o processo interativo da conversa ocorre de maneira estrutural, de modo que ele apresente cinco características básicas:

- a) interação entre pelo menos dois falantes;
- b) ocorrência de pelo menos uma troca de falantes;
- c) presença de uma sequência de ações coordenadas;
- d) execução numa identidade temporal;
- e) envolvimento numa interação centrada.

Para o autor, tais características irão moldar o diálogo, tornando-o um elemento social fundamental para o homem e seu desenvolvimento. As características dos diálogos mostram que a interação face a face tem uma organização peculiar, que é estabelecida pela forma como os indivíduos se relacionam. Segundo o linguista, deve-se presumir que uma conversação tenha os seguintes aspectos:

- (a) A troca de falantes ocorre ou pelo menos ocorre;
- (b) Em qualquer turno, fala um de cada vez;
- (c) Ocorrências com mais de um falante por vez são comuns, mas breves;
- (d) Transições de um turno a outro sem intervalo e sem sobreposições extensas são a minoria;
- (e) A ordem dos turnos não é fixa, mas variável;
- (f) O tamanho do turno não é fixo, mas variável;
- (g) A extensão da conversação não é fixa nem previamente especificada;
- (h) O que cada falante dirá não é fixo nem previamente especificado;
- (i) A distribuição dos turnos não é fixa;
- (j) O número de participantes é variável;
- (k) A fala pode ser contínua ou descontínua;
- (l) São usadas técnicas de atribuição de turnos;
- (m) São empregadas diversas unidades construídas de turno: lexema, sintagma, sentença, etc.;
- (n) Certos mecanismos de reparação resolvem falhas ou violações nas decisões tomadas. (Marcuschi, 2003, p. 18)

É salutar entender que cada ação interativa segue suas próprias regras e que os interlocutores estabelecem os caminhos que desejam seguir e a maneira como estabelecer a conversa. Dessa forma, Silva (2005), pontua que ao se engajarem numa situação de interação, os sujeitos colocam em uso, ainda que inconsciente, as diretrizes interacionais assentadas em suas percepções sobre a composição de uma certa situação e sobre como atuar nessa situação interativa.

Para Koch (2007), a conversa também apresenta algumas peculiaridades e é relativamente não planejável, uma vez que ela vai acontecendo ao passo que a conversa se desenvolve, estabelecendo assim uma interação coparticipada que apresenta idas e vindas com o intuito de estabelecer sentido ao diálogo. Essa construção dialógica solicita dos interlocutores determinados arranjos com o objetivo de promover sentido àquilo que está sendo dito. Sendo assim, enunciados truncados, incompletos, repetidos também são peculiares ao texto falado.

Castilho (2002), informa que é imprescindível que os interlocutores apresentem a intenção de um contato, pois o texto falado é um produto da atividade colaborativa na qual os

indivíduos devem se dedicar na negociação do sentido, obedecendo seu próprio ritmo. Eles deverão apresentar sinais que confirmem esse engajamento para que o outro entenda que ele está envolvido de certa forma na ação interativa.

Além das palavras e gestos que poderão sinalizar esse envolvimento, há outros que poderão auxiliar na interação comunicativa como as pausas, as hesitações, as repetições, as retomadas e até mesmo o silêncio. Este por sinal pode indicar diversos sentidos, confirmando ou refutando aquilo que está sendo dito.

Ressaltamos aqui que nosso interesse está em compreender se os sujeitos com T21 conseguem apresentar responsividade ativa imediata em situações enunciativas. Todavia, cientes das dificuldades que estes sujeitos podem encontrar em se manter num diálogo, por conta das peculiaridades que a trissomia pode provocar, nos atentamos também sobre o quanto a intervenção do outro pode ter importância neste processo interativo, uma vez que somente será possível estabelecer um diálogo quando o outro assume seu papel enquanto interlocutor, não somente enquanto ouvinte, mas sobretudo nas negociações e conhecimentos partilhados.

Sendo assim, deixamos claro que não buscamos aqui classificar e normatizar ocorrências e/ou comportamentos, até porque, com a concepção de linguagem dialógica a qual nos vinculamos, não acreditamos na existência de uma homogeneidade linguística, mas numa atividade de linguagem heterogênea e passível de criatividade. E assim sendo, acreditamos que a linguagem tem seu caráter híbrido a depender do contexto histórico-sócio-cultural na qual será empregada, o que nos leva a crer ser uma ilusão conceber a linguagem unicamente verificando sua estrutura.

É conveniente informar que a atividade enunciativa na qual nos propomos a nos debruçar se estabelece por meio da oralidade como prática interativa que se desenvolve sob diversas formas em variados contextos. (Marcuschi, 2001). A fala se estabelece como recurso dialógico, caracterizado pelo uso da língua de maneira sonora e articulada envolvendo uma infinidade de recursos. Ela é produto interacional entre participantes de um diálogo que, por sua vez poderá ser submetida a uma análise formal, uma vez que dispõe de uma estrutura própria. Sobre essa temática discorreremos sucintamente no tópico a seguir.

3.1 A oralidade como ponto de partida para refletir sobre a conversa

Para desenvolver uma pesquisa à guisa da perspectiva enunciativa-discursiva, faz-se necessário considerar as modalidades que podem apresentar esses enunciados. Dentre as diversas facetas da linguagem, ela possui, segundo Kerbrat-Orecchini (2006), uma vocação

comunicativa que se estabelece através de três propriedades: a alocação, a interlocução e a interação. A alocação diz respeito a presença de um sujeito que seja distinto daquele que fala, o interlocutor. A interlocução é a esfera em que os papéis interativos acontecem na situação enunciativa e a interação é a conversa propriamente dita, local em que acontecem as influências mútuas.

Todavia, a autora pontua que a presença de interlocutores conversando de maneira alternada não estabelece por si só a troca necessária, pois para que ela seja alcançada é preciso que esses sujeitos estejam mutuamente engajados nessa atividade. Dessa forma, para que os interactantes possam estabelecer a interação, é necessário considerar algumas regras conversacionais. “Algumas regras [...] valem para todos os tipos de interação e outras são específicas de um ou de outro ‘gênero’ particular” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 14-5); Para a autora, as interações são correlatas com o contexto, variando de acordo com as sociedades e as culturas, de modo que apresentam estruturas mais adaptáveis que as abordagens normativas e são tão tênues aos sentidos que os interlocutores não se dão conta que estão utilizando-as. (Kerbrat-Orecchioni, 2006).

Há três regras que regem as interações verbais, são elas: a) Regras que permitem a gestão das alternâncias dos turnos; b) Regras que orientam a organização estrutural da interação; c) Regras Relacionadas à relação interpessoal. Essas regras abarcam o contexto de interação, conforme Kerbrat-Orecchini (2006),

Qualquer que seja o nível de seu funcionamento as regras criam para os interactantes um sistema de direitos e deveres, portanto um sistema de expectativas, que podem ser satisfeitas ou contrariadas. Porque as regras da conversação podem evidentemente serem transgredidas, e isso ainda mais facilmente porque, em sua maioria, elas são bastantes flexíveis. Mas elas não são imediatamente "corrigidas" (por uma desculpa ou qualquer outro procedimento), essas transgressões podem produzir a aprovações, ou pelo menos, acarretar efeitos observáveis, e geralmente negativos, sobre o desenvolvimento da interação - efeitos que são reveladores da norma (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 46).

Verificamos com essa assertiva que a autora argumenta que as relações verbais estabelecidas na conversa denotam colaboração. O que endossa a perspectiva enunciativa-discursiva das correntes linguísticas as quais nos vinculamos. Para a teórica, o contexto

interacional está intimamente ligado ao contexto da conversa estabelecendo uma relação dialética¹⁶.

Dado, na abertura da interação, o contexto é, ao mesmo tempo, construído pela maneira por meio da qual ele se desenvolve; definida de início, a situação é incessantemente redefinida pelo conjunto de acontecimentos conversacionais. O discurso é uma atividade, ao mesmo tempo, condicionada (pelo contexto) e transformadora (desse mesmo contexto)” (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 35).

Os sujeitos da interação, além das referidas regras, também lançam mão de outras algumas estratégias que esquivam da ordem sintática para alcançar aquilo que almejam, como a exemplo, paráfrases, repetições, pausas, anacolutos, frases incompletas, repetições, correções, acréscimos, etc. Essas estratégias ajudam o falante na reestruturação de sua fala.

Toda atividade de interpretação presente no cotidiano da linguagem fundamenta-se na suposição de que quem tem certas intenções, ao comunicar-se. Compreender uma enunciação é, nesse sentido, apreender essas intenções. A noção de intenção não tem aqui nenhuma realidade psicológica: ela é puramente linguística, determinada pelo enunciado, portanto linguisticamente construída. Ela se deixa representar de certa forma no enunciado, por meio do qual se estabelece entre os interlocutores um jogo de representações, que pode corresponder ou não a uma realidade psicológica social (Koch, 2007, p. 22).

Para a Koch (2007), as estratégias de linguagem podem representar uma desordem aparente no fluxo do texto, no entanto elas provocam uma reelaboração do texto falado. Dessa forma, as estratégias de linguagem se apresentam profícuas para a coerência textual, uma vez que o falante as utiliza para se fazer entender.

[...] o falante lhe dá indicações que permitem esse reconhecimento: é o modo de mostrar, de indicar, do implicar que constitui a forma do enunciado. A significação se dá, portanto, sob dois modos distintos: o da mostração (implícito) e o da representação (explícito) que correspondem à diferença entre o mostrar e o dizer a que se faz referência. Não basta conhecer o significado literal das palavras ou a sentença de uma língua; é preciso saber reconhecer todos os seus empregos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções do falante e as circunstâncias de sua produção (Koch, 2007, p. 27).

¹⁶ Usamos o termo dialético no sentido de considerar que as relações coexistem entre si, uma vez que existe entre polos opostos de uma unidade uma relação de mediação, em que essa mediação precisa ser percebida como um processo que acontece na diferença.

A autora em seus estudos sobre diálogos, apresenta uma reflexão teórica que distingue as modalidades do texto falado do texto escrito, apresentando a fala como sendo não planejada, fragmentada, incompleta e a escrita como sendo planejada, completa, elaborada e complexa. Para a autora essas diferenças não são polos distintos, uma vez que pode existir texto falado de modo planejado e texto escrito incompletos.

Da mesma forma, Marcuschi (1997), argumenta sobre a concepção das modalidades faladas e escritas como atividades complementares dentro de um processo interativo. De modo que cada modalidade tem peculiaridades próprias, mas não sendo opostas, não podem ser consideradas como dicotomias.

A hipótese que defendemos supõe que: as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica entre dois pólos opostos” (Marcuschi, 2001, p. 37).

Dessa forma, o autor aponta as várias tendências dos estudos que se ocupam das relações entre fala e escrita. Ele informa que a primeira tendência é concebida por meio das dicotomias, uma percepção formal que privilegia a modalidade escrita. Conforme o quadro abaixo:

Quadro 1 – Dicotomia fala escrita

Fala	Escrita
Contextualizada	Descontextualizada
Dependente	Autônoma
Implícita	Explícita
Redundante	Condensada
Não Planejada	Planejada
Imprecisa	Precisa
Não Normatizada	Normatizada
Fragmentada	Completa

Fonte: Marcuschi (2001, p. 29).

A segunda tendência apresentada pelo autor denominada culturalista, tem como característica estudar os fenômenos da escrita, salientando seus resultados como maneira de organização e construção do conhecimento. Segundo o quadro abaixo:

Quadro 2 – Visão Culturalista

Pensamento concreto	Pensamento abstrato
Raciocínio prático	Raciocínio lógico
Atividade artesanal	Atividade tecnológica
Cultivo da tradição	Inovação constante
Ritualismo	Analiticidade

Fonte: Marcuschi (2001, p. 29).

A terceira tendência destacada pelo autor é a variacionista, que sinaliza para questões específicas em relação à abordagem das variedades padrão e não padrão no ensino. Não são feitas dicotomias, mas há uma atenção com as regularidades da língua.

Quadro 3 – A perspectiva variacionista

Fala e escrita apresentam:	
Língua padrão	Variedade não-padrão
Língua culta	Língua coloquial
Norma padrão	Norma não-padrão

Fonte: Marcuschi (2001, p. 31)

A quarta perspectiva apresentada por Marcuschi é a sociointeracionista, que pontua a concepção de linguagem como interação, considerando a língua enquanto evento interativo.

Quadro 4 – A perspectiva sociointeracionista

Fala e escrita apresentam:
Dialogicidade
Uso estratégicos
Envolvimento
Negociação
Situacionalidade
Coerência
Dinamicidade

Fonte: Marcuschi (2001, p. 33)

Para o autor, a língua, seja na sua modalidade falada ou escrita, reflete, em boa medida, a maneira como a sociedade se organiza. Isso porque a própria língua mantém complexas relações com as representações e as formações sociais (Marcuschi, 2010).

A língua falada não pode ser percebida como uma modalidade cheia de irregularidades, mas como uma modalidade que coloca a língua em uso, apresentando mecanismos próprios para o seu funcionamento. De acordo com Preti (2002), diversos eventos comunicativos orais podem ser estudados e, considerando que o texto oral é planejado ao passo que vai sendo desenvolvido, ele passa a ser processo e não produto, o falar será construído simultaneamente a interação.

Durante a conversa é salutar a percepção de todos os elementos extralinguísticos ali presentes, pois esses elementos nos direcionará o grau de atenção e interesse de nosso interlocutor. Determina também a intensidade da fala, assim como as associações que vão sendo estabelecidas no curso da fala. (Jakubinskij, 2015). Com efeito, a conversa, por sua própria

natureza, possibilita aos interlocutores estabelecerem um grau de dependência mútua. Ademais, toda interação entre indivíduos é necessariamente uma inter-ação, posto que se busca bilateralidade, a troca.

Nessa perspectiva, entendemos que a troca dialógica precisa ser percebida enquanto fenômeno de uso da língua, estando ela para além da decodificação de um código, mas como atividade cognitiva de sujeitos através das relações interpessoais. Nessa acepção, Marcuschi (1997) salienta que a conversação pode e deve ser investigada cientificamente pelo fato dela obedecer a um fenômeno organizado. Nessa mesma linha de pensamento encontramos Kerbrat-Orecchioni que salienta que ao se discutir sobre a conversa não basta somente a presença de duas pessoas conversando entre si, mas a validação de suas falas precisa ser tecida na coletividade, pois é através do outro que o sentido é construído.

3.2 Os turnos conversacionais, um olhar sobre o direito de fala

Uma das maneiras para entender como uma conversa é organizada será percebendo em que neste tipo de situação acontecem alternâncias de fala entre os sujeitos, ou seja, há troca de turnos. O turno se estabelece como elemento essencial na conversa e sua alternância é definida como a troca de falas situadas e contextualmente orientadas, ou seja, o turno é qualquer intervenção do interlocutor, independentemente de sua duração.

Qualquer que seja seu nível de funcionamento, essas regras criam para os interlocutores um sistema de direitos e deveres, portanto um sistema de expectativas, que podem ser satisfeitas, ou contrariadas. Porque as regras da conversação podem evidentemente ser transgredidas, e isso ainda mais facilmente porque, em sua maioria, elas são bastante flexíveis. Mas se elas não são imediatamente "corrigidas" (por uma desculpa ou qualquer outro procedimento), essas transgressões podem produzir a aprovação, ou pelo menos, acarretar efeitos observáveis, e geralmente negativos, sobre o desenvolvimento da interação - efeitos que são a contrário reveladores da norma (Kerbrat-Orecchioni, 2006, p. 44).

Para Marcuschi (1997), o turno é tudo aquilo que um sujeito diz quando está de posse da fala incluindo, inclusive, a possibilidade do silêncio. De acordo com Sacks, Schegloff e Jefferson (1974), o turno é um dos elementos chave de uma conversação e a troca de turno é a operação básica da conversação.

As disposições dos turnos numa conversa são produtos da interação verbal que se constrói de maneira dinâmica através das alternâncias de quem tem a palavra. Todavia, essas alternâncias não se estabelecem como modelos fixos, na verdade elas se organizam ao passo

que o curso da conversa vai se desenvolvendo. Por conta disso, muitas vezes encontramos discrepâncias nas distribuições dos turnos, pois é comum que um dos falantes dominem o curso da conversa, deixando para seu interlocutor a possibilidade confirmar ou não seu turno.

Para Gamlebeck (1993), existem estratégias que são imprescindíveis para entender como ocorre a troca de falantes no curso conversacional. Para ele, essas estratégias são "procedimentos pelos quais o ouvinte torna-se falante (troca de falantes) e o falante segura o próprio turno, isto é, ele busca a manutenção da fala".

A manutenção da fala ocorre quando o sujeito falante se apresenta de maneira explícita, utilizando marcadores conversacionais, como pausas não muito longas, alongamentos de vogais e consoantes, autocorreção, a vontade em continuar com o turno de fala, ou seja, para sustentar o turno, o interlocutor que está falando precisa lançar mão de recursos para conservar seu turno até que sua elocução se complete. (Castilho, 2002)

De acordo com Galembeck (1999), no texto falado o planejamento e o desenvolvimento se confundem, uma vez que ele é planejado no momento que é executado. O sujeito falante compreende que a sua posição enquanto enunciador não fixa, mas suscetível a sofrer tomada de seu turno. Dessa forma, as pausas apresentadas no planejamento do turno, acabam funcionando como "brechas" importantes. O falante precisa preencher essas "brechas" para que seu turno seja preservado e que não ocorra turno assaltado. Geralmente os falantes utilizam recursos de aprovação discursiva, repetições, alongamentos e elevação de voz para a manter-se no curso de sua fala.

Marcuschi (1986) pontua que as pausas podem ser emitidas pelos falantes para sustentar seu turno assim como para preencher as pausas, ganhar tempo, organizar o pensamento, fazer monitoramento do interlocutor, antecipar o tema que será abordado, correções, entre outros. O interlocutor, por sua vez, também auxilia na sustentação do turno do falante inserindo turnos que remetem à concordância, discordância ou reformulação do turno de seu interlocutor.

De acordo com o linguista, em suas reflexões sobre a mudança de turno, em uma conversa há ocorrência de aspectos linguísticos e paralinguísticos, como gestos, olhares, posição do corpo, entre outros. Ele pontua que quando duas pessoas iniciam uma conversa, faz-se necessário direcionar o foco para o assunto apresentado. Acontecendo convergência em relação àquele tema, as circunstâncias não-verbais ganham destaque na situação interativa e corroboram a compreensão do que está sendo abordado.

Dessa forma, podemos entender que, para que aconteça uma conversa, faz-se necessário, no mínimo, a presença de dois sujeitos que tomem posse de turno de maneira alternada e, para

tanto, segundo Marcuschi (1997), o diálogo para acontecer precisa que haja um equilíbrio no que tange a duração de turno e a focalização da fala, apresentando assim o seguinte roteiro:

A: fala e para;

B: toma a palavra, fala e para;

A: retoma a palavra, fala e para;

B: volta a falar e para.

De acordo com o linguista, o encerramento do turno pode acontecer a qualquer momento na enunciação, todavia, normalmente haverá um momento propício para a passagem de turno. Esse lugar é reconhecido, muitas vezes, através de recursos, os quais podem determinar quem terá a palavra e o momento de tê-la. Para o autor, esse processo acontece de duas maneiras: 1) o falante corrente encerra seu turno e escolhe o próximo falante; 2) o falante corrente encerra seu turno, mas não escolhe o próximo falante, podendo ou não os outros participantes iniciarem um turno, bem como ocorrer a retomada do turno pelo falante corrente. Estes procedimentos solicitam que os interactantes reconheçam o momento oportuno para essa entrada. Caso isso não ocorra, acontecerão as falas simultâneas que possivelmente causarão falhas na conversa.

Para Dionísio (2001), o lugar relevante para a transição de turno significa que os interlocutores sempre observam alguns sinais, como pausa, hesitação, uso de marcadores, entre outras que indicam o momento para entrar no diálogo. O reconhecimento do lugar relevante de transição precisa ocorrer através da observação minuciosa das pistas deixadas pelo falante como pausas, entonações, marcadores discursivos, etc.

Há duas estratégias de mudança de turno: a passagem de turno (requerida ou consentida) e o assalto ao turno. A passagem requerida é aquela em que o sujeito de posse da palavra finaliza seu turno com perguntas diretas ou pela presença de marcadores que visem à confirmação do ouvinte procurando, com essa estratégia, uma confirmação por parte do interlocutor. A passagem é consentida quando o falante entrega seu turno de forma implícita. Ele entrega a palavra ao ouvinte e este interfere e toma para si o turno sem que a passagem seja solicitada pelo falante. O falante faz indicações por meio de alguns recursos, como a pausa, para indicar que já concluiu o seu.

Ainda que a regra básica da organização da conversa seja falar um de cada vez, nem sempre é possível que os falantes permaneçam a todo momento esperando uma passagem consentida ou requerida. Dessa forma, o ouvinte rotineiramente assalta o turno, isto é, nessa estratégia o ouvinte interrompe a fala do outro sem que sua participação tenha sido solicitada direta ou indiretamente. Esses assaltos podem acontecer com uma "deixa", que é quando o ouvinte aproveita uma hesitação, caracterizada por pausas, alongamentos, repetições de

palavras ou sílabas, ou sem "deixa", que é quando ocorre a entrada brusca e inesperada da fala do ouvinte. Quando ocorre uma interação com mais de quatro participantes numa conversa, ocorre a "cisma", fenômeno caracterizado por Marcuschi (1997) como conversas paralelas.

É importante salientar que o assalto sem "deixa" sempre acarretará sobreposições de fala (falas simultâneas do ouvinte e interlocutor). Essas sobreposições de falas normalmente são curtas, pois o interlocutor que assalta o turno percebe que sua fala se estabelece como uma adulteração da "universalidade empírica da regra fala um de cada vez", da qual se refere Marcuschi (2003, p. 17), portanto, sua fala precisa ser suspensa.

Murata (1994) distingue as sobreposições de fala dos assaltos de turno. Para ele as sobreposições são como violações não intencionais e os assaltos são como atos intencionais de interromper declarações do parceiro conversacional. As interrupções podem revelar um grande envolvimento dos sujeitos no diálogo, pois ela "indica o desejo acalorado do interlocutor de participar da conversa, significa a tentativa de colaboração com algo relevante para o que está sendo dito" (Galambeck; Costa, 2009, p. 1943).

Além da regra básica da conversa, falar um de cada vez, Marcuschi (1997) salienta sobre os elementos utilizados na organização da conversa. Esses elementos são os marcadores conversacionais (MC). Eles se estabelecem como unidades que possuem independência sintática em relação ao verbo, formados por um ou mais itens, que auxiliam no desenvolvimento da conversa e na organização do texto falado.

Na perspectiva de Urbano (1993), que os trata como marcadores discursivos, os marcadores são elementos que possibilitam a coerência e a coesão do texto conversacional. Dessa forma, eles funcionam como articuladores do texto,

Só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático" (Urbano, 1993, p. 85).

Percebemos que essas unidades não possuem definições precisas - marcadores discursivos e marcadores conversacionais -, direcionando-nos a observar que os autores esbarram em nomenclaturas diferentes para designar as mesmas unidades.

Para efeitos de designação, adotamos aqui a denominação de marcadores discursivos (doravante designados como MDs), que nos parece ser mais adequada e abrangente do que a de marcadores conversacionais. Embora esta outra seja a mais corrente e aceita entre os linguistas brasileiros, reconhecemos nela uma limitação por sugerir, de forma inevitável e inadequada, um

comprometimento exclusivo com a língua falada, e, dentro dessa modalidade, com um gênero específico, que é a conversação (Risso; Silva; Urbano, 2015, p. 372).

Conquanto, não há um consenso entre os autores sobre a terminologia desses elementos ainda que concordem sobre a importância desses recursos na disposição e gestão da interação verbal. Todavia, optamos pelo termo Marcadores Conversacionais porque acreditamos que ele abarca de maneira mais precisa o desenho de nossa pesquisa.

Marcuschi (1997) divide os marcadores verbais em dois grupos, de acordo com suas procedências: sinais do falante e sinais do ouvinte, conforme imagem abaixo:

Imagem 4 – Sinais conversacionais verbais



Fonte: Marcuschi (1997).

No tocante aos sinais produzidos pelo falante, isto é, apresentação de marcadores conversacionais, eles atuam na manutenção do turno, monitoramento do ouvinte, indagações, entre outras funções. No que tange aos marcadores produzidos pelo ouvinte, eles operam na orientação do falante, monitorando-o quanto ao seu acolhimento, uma vez que indicam concordância, discordância, além de operarem na gestão do curso da conversa. Com essas assertivas é possível perceber que, em situação de interação conversacional, os marcadores discursivos têm a responsabilidade de acompanhar e direcionar as atividades dos sujeitos que

participam da conversa, auxiliando na gestão dos turnos e promovendo a interação (Marcuschi, 1991; Castilho, 2002).

Sublinhamos que os marcadores assumem a função de organizar o pensamento no momento de fala, possibilitando a constituição do sujeito enunciador, assim como a construção de sentido por seu interlocutor.

4 ENCONTROS QUE NOS CONSTITUEM: REFLEXÕES SOBRE O IDEÁRIO HISTÓRICO-CULTURAL ACERCA DO SUJEITO DA LINGUAGEM

“O melhor que o mundo tem está nos muitos mundos que o mundo contém, as diferentes músicas da vida, suas dores e cores: as mil e uma maneira de viver e de falar, crer e criar, comer, trabalhar, dançar, brincar, amar, sofrer e festejar que temos descoberto ao longo de milhares e milhares de anos.” Eduardo Galeano

Nesta seção serão apresentados os conceitos teóricos advindos de dois pensadores russos, L. S. Vigotski (1896 - 1934) e Mikhail M. Bakhtin (1895 - 1975). Esse recorte teórico que primeiro se instaura e constitui esta pesquisa serve de base para a análise dos enunciados proferidos pelos sujeitos investigados. Assim, para nos auxiliar nas reflexões sobre os dados desta pesquisa, selecionamos os seguintes conceitos construídos no pensamento bakhtiniano: *sujeito, alteridade, responsividade, compreensão ativamente responsiva, atitude responsiva ativa, gênero discursivo*. Embora não busquemos fazer uma análise dialógica dos dados, a razão primeira dessa seleção teórica está na relevância que esses conceitos adquirem quando nos orientam e explicam não apenas as várias faces dos sujeitos investigados, mas como reagem com a palavra do outro.

Apoiamo-nos ainda no pensamento vigotskiano por considerar o diálogo que se estabelece com o pensamento bakhtiniano ao compreender a linguagem pela dimensão social, histórica e cultural. Dentre as concepções teóricas vigotskiana, encontramos na relação *fala e pensamento* um caminho possível para análise do funcionamento da linguagem, considerando a materialidade construída nesta pesquisa com os sujeitos com T21, dessa forma, para nos dar suporte às análises desta pesquisa, abordaremos conceitos vigotskianos como: *mediação, internanlização, generalização, funções mentais superiores e desenvolvimento intrapsíquico e interpsíquico*.

Para essa tarefa, organizamos a discussão em sete subseções. Na primeira subseção, “Alinhando concepções para emendar fios”, consideramos como esses dois autores russos concebem a linguagem humana na dimensão sócio-histórico-cultural. Foram, assim, capazes de perceber o fundamento da natureza dialógica da experiência humana como elemento essencial para compreensão e transformação da realidade. Observamos que um grande obstáculo para o desenvolvimento da linguagem, sobretudo no contexto dos sujeitos com T21, é a escassez de convívio com outras pessoas, a pobreza de estímulos culturais e o fato de, muitas vezes, não se relacionar com seus pares.

Na segunda subseção “Conversando sobre o Simpósio Conceitual”, buscamos aqui a integração de alguns conceitos, uma vez que essas reflexões teóricas são necessárias para essa pesquisa, sobretudo por encontrar nelas convergências nas concepções de linguagem e de sujeito e por conferir a esse conjunto aspectos histórico-cultural.

Na terceira subseção, “A alteridade e da responsividade como constitutivas das relações entre sujeitos: um olhar bakhtiniano” discutimos as concepções de alteridade, responsividade, compreensão ativamente responsiva advinda do pensamento bakhtiniano adquire relevância neste trabalho na medida em que nos abre um caminho possível para análise dos enunciados proferidos nos turnos de fala entre os sujeitos investigados.

Em “Fazendo gênero no bate-papo: reflexões sobre os gêneros discursivos”, quarta subseção deste capítulo, tendo em vista que o interesse dessa pesquisa está voltado para jovens com T21, não podemos deixar de trazer o pensamento bakhtiniano sobre gênero discursivo. Examinamos o gênero “Roda de conversa” como elemento constituinte desta pesquisa, para compreender o funcionamento da linguagem em contexto de interação verbal com os sujeitos da T21.

Na quinta subseção, “Dialogando sobre os processos mentais”, considerando as especificidades dos nossos sujeitos de pesquisa, buscamos apoio nos estudos vigotskianos, a saber, suas proposições sobre o estudo da deficiência, a fim de compreender e explicar processos mentais em sujeitos com T21.

Na sexta subseção, “Pensamento e fala, dois caminhos e uma chegada: um olhar vigotskiano”, trouxemos reflexões sobre “pensamento e palavra”, sob o viés do ideário vigotskiano, com o objetivo de perceber a construção teórica de Vigotski na relação entre pensamento e fala. A partir, dessa perspectiva, compreender como se dá o desenvolvimento intelectual do sujeito com T21.

Por fim, na sétima subseção¹⁷, em “Diálogos que medeiam: a linguagem como ação mediada na atividade com sujeitos com T21”, abordaremos um aspecto do contexto da pesquisa: nos encontros virtuais com os sujeitos de pesquisa, a pesquisadora, na condição de interlocutora, pôde auxiliar os sujeitos no aprimoramento do uso efetivo da linguagem, em especial, em situações conversacionais. O estudo da linguagem como ação mediada contribui para a compreensão do modo como os sujeitos da pesquisa posicionaram-se e puderam expor suas experiências.

¹⁷Embora a subseção apresente nuances metodológicas, consideramos pertinente mantê-la como escopo teórico por acreditarmos que ficaria didaticamente mais fluído para o leitor deste trabalho.

4.1 Alinhavando concepções para emendar fios

Na década de 1980, os trabalhos de Vigotski e de Bakhtin despertaram o interesse dos pesquisadores brasileiros no campo nas Ciências Humanas em razão de esses dois pensadores russos oferecerem aportes teóricos de relevância para análise de diversos objetos de pesquisa. Esses dois autores russos concebem a linguagem humana na dimensão histórico-cultural. Foram, assim, capazes de perceber o fundamento da natureza dialógica da experiência humana como elemento essencial para compreensão e transformação da realidade. Por essa razão, buscamos encontrar nas concepções teóricas desses dois pensadores um caminho possível para compreender o funcionamento da linguagem em sujeito com T21.

O diálogo entre os dois autores dá-se na inter-relação entre seus textos em que verificamos que as ideias de Vigotski e Bakhtin podem convergir em certo ponto. Todavia, buscamos aqui tecer reflexões filosóficas ou confrontos teóricos com objetivos de análises, mas apresentamos pressupostos que nos possibilita perceber o fenômeno da linguagem por meio da égide histórico-cultural. Desta forma, essa abordagem não pode ser percebida apenas numa perspectiva da psicologia ou filosofia da linguagem, ao contrário, a perspectiva histórico-cultural está para além dessas reflexões, ela é uma manifestação concreta de um momento de grande importância para o estudo da cultura e da história da União Soviética que apresentava um ambiente intelectual fecundo com pontos de convergências das novas concepções que se articularam em torno das ciências humanas, artes, literatura e psicologia.

Bakhtin e seu Círculo teciam reflexões aos pensamentos da época, o qual imperava o formalismo. Para os formalistas russos, para construir uma literatura de excelência era primordial considerar sobre aquilo que fosse ‘literário’, desprezando a prosa enquanto gênero. Tal situação causou críticas dos pensadores que faziam parte do Círculo. Bakhtin (1992) ao postular que a língua só deveria ser concebida na e pela interação discursiva, criticou duas correntes filosófico-linguísticas de sua época- Subjetivismo idealista e o Objetivismo abstrato – pois para o teórico essas correntes delimitavam a linguagem enquanto objeto de ensino. Nessa arena, o teórico entendia a língua enquanto prática material atravessada pela interação social.

Dessa forma, pontuou sobre a importância de se perceber a palavra falada não apenas em seu aspecto motor, mas fisiológico e psicológico estabelecida nas relações sociais. Sublinhou-se que o contexto de sua obra foi marcado por grandes transformações sociais e políticas, situação que contribuiu para que se interessasse pelo viés histórico e social, sobretudo pela forma como os sujeitos pensavam, agiam e falavam em situações reais cotidianas. Provavelmente por conta disso, muitas pessoas apontam que Bakhtin tinha ideias marxistas

inclusive, atribuíram a autoria do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* ao autor. Todavia, embora não seja interesse desta pesquisa tecer discussões sobre autoria, torna-se pertinente informar que o autor¹⁸ do livro supracitado é o Volochínov, estudioso que fazia parte do círculo de Bakhtin.

Neste paradigma, a perspectiva histórico-cultural, não se posiciona numa vertente fechada, fixa e acabada, ao contrário, ela se configurava por meio das possibilidades de reflexões sobre o sujeito em seu contexto.

Dessa forma, esses aportes teóricos nos permitem refletir sobre os sujeitos desta pesquisa como sujeitos únicos, sociais e situados historicamente. Esses sujeitos com Trissomia do cromossomo 21 interagem uns com o outro dentro de um contexto social e cultural, o que nos direciona a perceber que, no bojo dessa discussão, os diálogos são práticas assentadas em situações únicas. Assim, considerando nossos interesses de estudo, a conversa de sujeitos com T21 se estabelece como fulcro sobre o qual esta pesquisa estabelece.

Nesta arena, a discussão não procura acentuar as peculiaridades dos sujeitos de pesquisa, mas compreender como esse sujeito, enquanto sujeito da linguagem, coloca sua língua em uso e como ele se organiza numa relação responsiva com a fala do outro, dentro de uma cultura em um espaço social.

Consideramos que o sujeito já nasce dentro de um contexto social mediado pela linguagem por meio do outro, ou seja, cada sujeito se constitui por meio da linguagem e na relação com o outro. A linguagem se materializa nas interações que vivemos. Sendo assim, compreender a dinâmica das relações do sujeito com o outro requer considerar o que o que a cultura produz em cada época e espaço, valores e percepções de mundo. Conforme Bakhtin (2006), a cada nova época, há um novo homem.

Diante disso, apresentamos pontas de fios que, ao nosso ver, convergem em pontos significativos para essa pesquisa, uma vez que tanto Vigotski como Bakhtin não aceitam interpretações idealistas da linguagem e da consciência. Ambos se interessam também por outras áreas como Arte, Psicologia, Semiótica e Filosofia. Eles percebem a relevância dos processos interativos nas trocas com o outro para que o sujeito se constitua. Conforme Ponzio (2008), Vigotski e Bakhtin não consideram a fala como um fenômeno unicamente fisiológico, para eles o elemento social e cultural é de grande importância. Ambos, consideram, sobretudo,

¹⁸Para esclarecer essa questão sobre autoria de livros atribuídos ao Bakhtin, sugerimos a leitura da tese “Análise Dialógica da Argumentação: a polêmica entre afetivossexuais reformistas e cristãos tradicionalistas no espaço político” (2018), do professor Lucas Nascimento Silva.

a conversa como eixo para discurso interior e o signo como balizador de todas as relações socioculturais.

Essa reflexão introdutória por uma busca de fundamentos teóricos de eixo social, histórico e cultural nos é cara, sobretudo por nos permitir compreender como os estudos sobre o sujeito e suas peculiaridades linguísticas foram construídas considerando sua história e sua cultura e não como um fenômeno engessado e normativo.

Nesta arena, a discussão não procura acentuar as peculiaridades dos sujeitos de pesquisa, mas compreender como esse sujeito, enquanto sujeito da linguagem, coloca sua língua em uso e como ele se organiza numa relação responsiva com a fala do outro, dentro de uma cultura em um espaço social.

Consideramos que o sujeito já nasce dentro de um contexto social mediado pela linguagem por meio do outro, ou seja, cada sujeito se constitui por meio da linguagem e na relação com o outro. A linguagem se materializa nas interações que vivemos. Sendo assim, compreender a dinâmica das relações do sujeito com o outro requer considerar o que a cultura produz em cada época e espaço, valores e percepções de mundo. Conforme Bakhtin (2006), a cada nova época, há um novo homem.

Diante disso, apresentamos pontas de fios que, ao nosso ver, convergem em pontos significativos para essa pesquisa, uma vez que tanto Vigotski como Bakhtin não aceitam interpretações idealistas da linguagem e da consciência. Ambos se interessam também por outras áreas como Arte, Psicologia, Semiótica e Filosofia. Eles percebem a relevância dos processos interativos nas trocas com o outro para que o sujeito se constitua. Conforme Ponzio (2008), Vigotski e Bakhtin não consideram a fala como um fenômeno unicamente fisiológico, para eles o elemento social e cultural é de grande importância. Ambos, consideram, sobretudo, a conversa como eixo para discurso interior e o signo como balizador de todas as relações socioculturais.

A abordagem teórica a que nos filiamos é de base histórico-cultural, pelo viés do simpósio conceitual¹⁹ que vincula os ideários bakhtiniano e vigotskiano, a qual tomamos nesta tese. A conversa é concebida como a materialização da situação interativa real construídas por sujeitos historicamente situados. Dito isso, conforme pontuou Ponzio (2013), o signo verbal falado é para nós um enunciado carregado de sentido, uma vez que ele não se encontra isolado

¹⁹ São aproximações teóricas propostas por Geraldi (2010) e Moitello (2011) que procuram alcançar neste encontro endereçamentos entre a Filosofia da linguagem e Psicologia da linguagem convergências para um entendimento epistemológico de base histórico-cultural, as quais podem possibilitar reflexões, mas sem desconsiderar as peculiaridades originais de cada abordagem.

de um contexto, ou seja, todo enunciado é uma conexão numa corrente discursiva. Destarte, cabe ainda pontuar que, nesta abordagem do ideário histórico-cultural, o contexto discursivo é a história e, assim sendo, a língua toma um importante lugar, pois os signos linguísticos são consequências da própria história do homem, conforme pontuou Bakhtin (1930).

4.2 Conversando sobre o Simpósio Conceitual

Iniciaremos esse tópico buscando elucidar sobre nossa afiliação teórica-epistemológica ao qual foi denominada de Ideário Histórico-Cultural²⁰. Nesta pesquisa estamos concebendo este ideário enquanto uma composição teórica que concebe a linguagem²¹ como instrumento psicológico de mediação simbólica, no decurso em que se estabelecem as relações interpessoais posta histórica e culturalmente, assim entendemos o sujeito como corporificado, marcado em sua incompletude, que modifica e é modificado nas relações com o outro, esses conceitos tão essenciais para este estudo, faz nos remeter a Vigotsky e Bakhtin, assim como seus seguidores. Desta forma, trataremos sobre tais bases que, para nós, assentam-se como o princípio desse conjunto de pensamentos dos autores supracitados.

Cumpramos pontuar que esse arcabouço teórico nos subsidia reflexões necessárias para entendermos o funcionamento linguístico construído nos encontros²² dialógicos com sujeitos com T21. Tais práticas dialógicas são concebidas aqui como construções de sentidos estabelecidas na inter-relações com o outro, efetivada por meio de gêneros discursivos.

²⁰Denominado por Cerutti-Rizzatti, Mossmann e Irigoite (2013), o ideário histórico-cultural vem sendo bastante difundido através do que as autoras chamam de Simpósio Conceitual, em que busca estabelecer um amálgama entre os autores citados, atrelados também às reflexões sobre letramento. Embora o letramento não seja uma abordagem a qual lançaremos mão nesta pesquisa, estimamos esta abordagem por entender o Letramento enquanto práticas sociais concretas do uso da língua que não abarca dicotomização entre a comunicação oral e a escrita, essas práticas que se constituem processos intersubjetivos derivados de processos intersubjetivos. As autoras salientam que Histórico-Cultural é uma denominação da teoria vigotskiana, todavia, entendem que essa composição conflui sob a égide de uma reflexão epistêmica que favorece as instâncias históricas e culturais situadas socialmente, que comungam (mas não são idênticas) da percepção sobre sujeito histórico e culturalmente situado, em que assinalam as interações instaladas na arena histórica-cultural, assim como sobre o entendimento do caráter social da língua. Dessa forma, esse ideário teórico nos possibilita, em certo grau, estabelecer uma compreensão fecunda sobre o funcionamento linguístico de sujeitos com T21 em situações conversacionais.

²¹ Considerando os fundamentos os quais respaldam essa tese, depreendemo-nos das peculiaridades do emprego dos termos língua e linguagem, embora legitimamos a existência delas, ao abordarmos os referidos termos, utilizaremos considerando o caráter histórico-cultural dos mesmos.

²²Conforme apresentaremos mais adiante, para esta tese, o encontro tem o sentido na perspectiva de Ponzio (2013) quando o autor pontua que se trata da relação estabelecida entre os interlocutores, posicionamento que converge com o pensamento bakhtiniano, interação.

Damos assim início a discussão, apontando o primeiro texto que se instaura nesta pesquisa como ângulo escolhido para olhar os sujeitos investigados. Trata-se de um estudo produzido por Bakhtin no início dos anos de 1920: “O autor e o personagem na atividade estética”. Esse estudo está publicado na coletânea *Estética da criação verbal*. Voltamos nosso olhar, em especial, para o tópico “O excedente da visão estética”. Nesse tópico, Bakhtin (2003) afirma que, para compreender o outro, é necessário:

[...] entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele vê, colocar-me no lugar dele e, depois de ter retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento (Bakhtin, 2003, p.23).

Essas afirmações de Bakhtin (2003) sobre o excedente de visão são apropriadas para o pesquisador que tem por objetivo olhar, examinar, descrever, compreender e interpretar os sujeitos. Cumpri apresentarmos o conceito bakhtiniano sobre o sujeito para que possamos compreender suas proposições sobre o outro.

De acordo com Sheila Grillo (2012), o sujeito para Bakhtin não é isolado, mas um ser que se encontra em constante interação com o outro e com o mundo que o circunda. Ele é moldado e influenciado pelas relações sociais e pelas diversas vozes que ecoam em seu meio. O pensador russo concebe o sujeito uma ser dinâmico, cuja identidade é forjada por meio do diálogo e pela relação com o outro. Neste prisma, a identidade do sujeito é fluida e em está sempre em processo de construção, refletindo as diversas influências e perspectivas encontradas ao longo de sua trajetória.

Assim, avançando na direção de Vigotski (2010), no intuito de não apenas compreender o diálogo com Bakhtin do início dos anos de 1920, mas de verificar a pertinência de seus escritos nesta pesquisa. Dessa forma, Conforme Vigotski (2009), o sujeito é percebido com um ser intrinsecamente ligado ao meio social e cultural. Para o psicólogo russo, o desenvolvimento humano é resultado das interações sociais e da apropriação dos instrumentos culturais, a saber, a linguagem e as ferramentas. O sujeito é ativo em seu processo de aprendizagem, construindo seu conhecimento por meio das interações com outros sujeitos. Dessa forma, Vigotski enfatiza a importância do meio social para a constituição do sujeito, balizando que o desenvolvimento é um processo complexo e culturalmente mediado.

Diante dessas proposições, acreditamos que numa pesquisa em que busca analisar a fala do outro, faz-se necessário um olhar cuidadoso sobre as informações coletadas, conforme salienta o psicólogo russo:

Métodos adequados de pesquisa devem incluir mais que a simples observação, e nossos métodos aproximam-se de uma investigação experimental em pleno desenvolvimento. [...] Por isso, começamos, tais como muitos pesquisadores que se dedicam a trabalhos de campo, ampliando o contato com as pessoas que seriam nossos sujeitos. Procuramos estabelecer relações cordiais de forma a conseguir que as sessões experimentais parecessem naturais e não ameaçadoras (Vigotski, 2010, p. 43).

Essas colocações que se referem ao cuidado com o sujeito da pesquisa parecem dialogar com o que diz Bakhtin sobre a necessidade de ver axiologicamente o mundo de dentro do sujeito da pesquisa dele tal qual ele vê. No pensamento vigotskiano, de acordo com Freitas (2005, p.315), “todos os fenômenos devem ser estudados como um processo em movimento e mudança, buscando-se conhecer sua gênese e transformação”. Com essa afirmação, é possível enxergar o diálogo de Vigotski com Bakhtin, uma vez que, no pensamento bakhtiniano, segundo Freitas (2005, p. 324), “o melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e desenvolvimento”.

Ghirello-Pires (2020), em seus estudos sobre a linguagem de crianças com T21, pontua que Vigotsky (1983) chama a atenção para a necessidade de valorização desses sujeitos como sendo algo de crucial importância para o seu processo de desenvolvimento, pois há de ser considerado que a deficiência não retira do homem a possibilidade de humanização e sua inserção em uma cultura.

Nesse sentido, as proposições vigotskianas, ainda segundo Ghirello-Pires (2020), consideram que as leis do desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças. Todavia, para aquelas que têm deficiência, as relações entre as diferentes funções psíquicas podem acontecer de maneira diferente. Vigotski (1997, p. 181) esclarece que “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas sim que se desenvolve de outro modo”.

Para Vygotsky (1988), o processo de internalização e a transformação em estruturas mais complexas das funções mentais superiores não é algo simples. Ele considera que todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes, ou seja, primeiro no nível social e depois ao nível individual; primeiro entre pessoas - intersíquico, e depois no interior da criança – intrapsíquico. Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos

humanos. Nesse sentido, a transformação de um processo interpessoal em um processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos no processo de desenvolvimento. Na transformação do social em interno os sistemas simbólicos mediadores, principalmente a linguagem, têm papel fundamental na organização superior tipicamente humana.

Percebemos que, para Vigotski, não se deve focar na deficiência, mas buscar entender as necessidades desse sujeito para ajudá-lo a superá-las por meio da mediação²³. Fica evidente a importância do outro no processo de desenvolvimento do sujeito, sobretudo, do sujeito com T21, pois caso seja deixado ao acaso, poderá apresentar significativas dificuldades em avançar em seu processo de desenvolvimento. Dessa forma, é na troca, no encontro entre sujeitos, entre a outra palavra e a palavra outra²⁴ (Ponzio, 2008) que os sujeitos se constituem, ou seja, no que tange o desenvolvimento linguístico de sujeitos com T21 irá depender muito mais das circunstâncias culturais do que das condições orgânicas inerentes à trissomia. (Ghirello-Pires, 2010)

Compreendemos que, de acordo com Vygotski (1997), a base para a superação das dificuldades no contexto de deficiência não está somente na condição orgânica, mas advém também das relações que os sujeitos estabelecem, ou seja, a forma como as pessoas compreendem o mundo direcionará a superação ou não das dificuldades estabelecidas pela deficiência. Nesta perspectiva, entendemos que um grande obstáculo para o desenvolvimento da linguagem, sobretudo no contexto da T21, é a escassez de convívio com outras pessoas, a pobreza de estímulos culturais, não se relacionar com seus pares, pois conforme afirmou Luria (1981), o cérebro humano é estruturado pelas experiências externas, sendo que essas experiências se transformarão em funções cognitivas.

Salientamos novamente que não estamos desconsiderando o encargo biológico na T21, ao contrário, entendemos que neste contexto a linguagem é bastante afetada considerando que as áreas frontal, temporal e occipital são reduzidas nos sujeitos com T21, conforme afirma Wisniewki; Kida (1994). Todavia, compreendemos que ao se apropriar da cultura do outro, através da mediação dos signos linguísticos, o sujeito internaliza esses signos, promovendo assim a significação.

²³ Para Vigotski (1998), a mediação se institui por meio da relação sujeito/outro, sujeito/mundo que se estabelece por meio das práticas histórico-culturais através da linguagem.

²⁴ De acordo com Ponzio (2008) a relação com o outro não se resume a encontros individuais, mas por meio da palavra do falante (a outra palavra) com a palavra do interlocutor (palavra outra).

Vale ressaltar que o principal exercício é a própria produção da fala, advindo de modelos proporcionados pelo outro da comunidade na qual ela está inserida, nas relações interpessoais que ela estabelece, ou, melhor dizendo, nas oportunidades reais de sociabilização possibilitadas a ela, nas quais veiculam as significações de sua cultura. Dessa forma, torna-se imprescindível o acesso desse sujeito, desde cedo, às escolas e às mais variadas situações de socialização em seu meio social (Ghirello-Pires; Barroco, 2017, p. 10).

Neste sentido, consideramos que todo sujeito necessita estabelecer relações com o outro e com a sociedade como um todo para que se apropriem de habilidades socialmente convencionadas. É na relação com o outro e com o mundo que o sujeito se constitui.

Geraldi (2010) também tensiona um diálogo entre os construtos teóricos de Bakhtin e Vigotski, pontuando que os conceitos de sujeito e linguagem são compartimentos epistêmicos entre os autores.

Ao conceber a linguagem como lugar de uma ação reguladora do psiquismo, ou tomá-la como atividade constitutiva do sujeito, tanto Bakhtin quanto Vigotski enfrentam, de forma radical, a questão da correlação entre sujeito e sociedade, entre o que já está dado e o que está por ser alcançado, entre passado e futuro (Geraldi; Benites; Fichtner, 2006, p. 143).

Verificamos, assim, a possibilidade de convergência entre os teóricos, possibilitando-nos um olhar cuidadoso sobre o desenvolvimento linguístico de sujeitos com T21, pois acreditamos que, conforme afirma Geraldi (2010), nós temos diferentes histórias em relação às outras pessoas e construímos nossas consciências por meio da internalização de palavras que assumem função de contrapalavras na consolidação dos sentidos que vivemos, ouvimos e lemos, de modo que são essas experiências que nos fazem singulares.

Para tratar da concepção de alteridade nos estudos bakhtiniano, partimos das observações de Ponzio (2013). Para o autor, as relações, que se estabelecem entre o eu e o outro, fundam-se por meio da alteridade absoluta, isto é, aquelas relações que não permitem substituir nenhum interlocutor. Para ele, não existem indivíduos, mas sujeitos únicos. Concerne então o que Ponzio (2010) chama de diferença não-indiferente, ou seja, há uma diferença, todavia não pode haver indiferença à diferença, uma vez que, trata-se de sujeitos singulares, estamos então aqui, efetivamente falando de encontro, com base em Ponzio (2010).

O encontro, a reunião, não são todos juntos, juntos em um lugar, mas é cada um fora do lugar; o encontro é ali onde estamos, é a possibilidade na qual cada um encontra cada um na sua singularidade irrepitível, insubstituível, fora do papel e fora da identidade, e cada um diz algo no qual a palavra está fora do discurso dos seus lugares comuns (Ponzio, 2010, p. 31).

Apropriamo-nos dessa definição para classificar as reuniões que aconteceram com os sujeitos participantes desta pesquisa. Os sujeitos (jovens com T21) afetam e são afetados pela alteridade, atravessados pela história e pela cultura que cada um traz. E é, nesses encontros, que se observa a diferença não-diferente, isto é, a diferença é significativa, não apenas por se tratar de sujeitos com trissomia do cromossomo 21, mas por considerarmos os interlocutores como sujeitos singulares e historicizados.

Corroboramos com Bakhtin (2006), no sentido de que nossas experiências se estruturam e se modificam por meio da relação com o outro. Corroboramos também com Vigotsky (2010), ao pontuar que as interrelações transformam as intrarelações quando se apropriam da cultura do outro. Caso não haja essa permuta de experiências, o encontro não se estabelecerá.

As reuniões demandaram o encontro entre a “outra palavra e a palavra outra”, ou conforme salienta Ponzio (2010), um encontro localizado na história e na cultura. Dessa forma, o diálogo teórico se assenta também com a Neurolinguística enunciativa-discursiva²⁵, por seu caráter híbrido, nos convida a refletir, em certa medida, a entender o funcionamento linguístico-discursivos em situações dialógicas, sobretudo no que tange a responsividade apresentada por sujeitos com T21, participantes desta pesquisa.

No tocante ao ideário histórico-cultural, as reflexões sobre sujeito e linguagem são essenciais, pois, nesta perspectiva, o sujeito se constitui na inter-relação com o outro por meio das trocas insubstituíveis. Esse sujeito é atravessado pela história e pela cultura (Bakhtin, 2010) e, os encontros que ele participa com o outro são mediados pela língua e situados historicamente, conforme afirma Geraldi (2010, p. 145)

Ser datado e situado limita as condições de nossa constituição em sujeitos, mas, por participarmos da construção do grande tempo da humanidade, deixamos rastros do passado no que será futuro.

Compreendemos nesse sentido que na interação com seu outro, o sujeito com T21 não apenas é mediado pela linguagem como também é constituído pelo seu outro. Consideramos assim examinar o funcionamento da linguagem desses sujeitos por meio dos enunciados construídos em situações reais de uso. Nesse ponto, vale destacar que os enunciados²⁶ logram formatos em consonância com seu interactante, pois a enunciação sempre advém de um sujeito

²⁵ Área do conhecimento que estuda a linguagem em situação de uso em contexto atípico que considera que o sujeito sempre será atravessado por elementos históricos e culturais.

²⁶ Enunciado é entendido nesta pesquisa sob a perspectiva bakhtiniana, isto é, como unidade real de comunicação, estabelecida em situações concretas e não como sinônimo de frase (Rodrigues, 2005), de modo que enunciação será o produto da interação social entre sujeitos.

direcionado para outro em que o sujeito se torna história do outro e de si próprio. (Geraldi, 2010)

Nessa perspectiva, pensar sobre as conversas, desenvolvidas com os sujeitos de pesquisa, direciona nosso olhar para ações que se estabelecem por meio de relações intersubjetivas em um determinado espaço histórico e localizado culturalmente.

4.3 A alteridade e a responsividade como constitutivas das relações entre sujeitos: um olhar bakhtiniano

A concepção de “compreensão ativamente responsiva” advinda do pensamento bakhtiniano adquire relevância neste trabalho na medida em que nos abre um caminho possível para análise dos turnos de fala entre os sujeitos investigados. Para melhor compreender o significado dessa concepção, recorreremos ao estudo de Bakhtin sobre os gêneros do discurso, produzido entre os anos de 1951 e 1953. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) esclarece que a linguística do século XIX:

[...] a começar Wilhem Humboldt, sem negar a função comunicativa da linguagem, procurou colocá-la em segundo plano, como algo secundário, promovia-se ao primeiro plano a função da formação do pensamento, *independente da comunicação* (Bakhtin, 2016, p. 29).

Essa análise desse teórico russo mostra “que se era levado em conta o papel do outro, era apenas o papel de ouvinte que apenas compreende passivamente o falante”. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) afirma o contrário. O autor russo esclarece que

O falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua **compreensão ativamente responsiva**. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra do outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu a sua fala (Bakhtin, 2016, p. 29, grifo nosso).

Nesse sentido, a concepção de “compreensão ativamente responsiva” permite-nos refletir sobre os sujeitos desta pesquisa nas suas singularidades. Vigotski e Bakhtin, conforme demonstra Freitas (2005, p.214), “são autores que realizam de fato um rompimento com a positividade das ciências de seu tempo, em que o homem é considerado objeto e os fatos sociais são vistos como coisa”. Esse rompimento aponta para o homem como ser humano constituído por “ações responsivas”. E é, nesse sentido, que esse ângulo teórico favorece o exame dos enunciados proferidos pelos sujeitos investigados.

Na enunciação e na relação entre o sujeito e o outro, é preciso considerar que o discurso é constituído por ação responsiva. Nesse caso, a alternância dos sujeitos do discurso cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida. Nesse ponto, vale considerar que os sujeitos investigados nesta pesquisa estão inseridos em diferentes condições e situações enunciativas, uma vez que analisamos suas singularidades. De fato, os sujeitos com Trissomia do cromossomo 21 interagem dentro de um determinado contexto sociocultural. Vale ressaltar que, nos enunciados proferidos por esses sujeitos, a posição do falante suscita uma resposta.

Para melhor compreensão da posição que esse falante ocupa na interação com o seu outro, apoiamo-nos no que mostra o pensamento bakhtiniano: o falante constrói a sua enunciação de maneira ativa em relação ao ouvinte, procurando antecipar uma resposta; o ouvinte, ao percebê-la e compreendê-la, ocupa uma ativa posição de responsividade, concordando ou não com o discurso, modificando-o, completando-o, preparando-se para utilizá-lo, etc.; o falante, por sua vez, aguarda uma resposta, uma participação, uma objeção, etc.

Esse viés por onde Bakhtin observa como o falante constrói sua enunciação ajuda-nos a compreender como os sujeitos investigados colocam a língua em uso e como eles se organizam numa relação responsiva com a fala do outro, dentro de uma determinada cultura e espaço social. Vale observar que o sujeito já nasce dentro de um contexto social mediado pela linguagem por meio do outro, ou seja, cada sujeito se constitui por meio da linguagem e na relação com o outro. A linguagem se materializa nas interações que vivemos. Sendo assim, compreender a dinâmica das relações do sujeito com o outro requer considerar o que o que a cultura produz em cada época e espaço, valores e percepções de mundo.

Nesse ponto, vale retomar o diálogo existente no campo das ideias entre Vigotski e Bakhtin. Esses dois teóricos russos compreendem a relevância dos processos de interação verbal. Não consideram, portanto, a fala como um fenômeno unicamente fisiológico. Compreendemos, portanto, que a interação dos sujeitos investigados é concebida como a materialização da situação de comunicação real constituída por sujeitos situados em determinados contexto socio-histórico-culturais.

A linguagem como ação se estabelece nas relações sociais dentro de uma realidade histórica e cultural. Os sujeitos são dessa maneira elementos sociais, uma vez que é por meio deles que se realizam as trocas de experiências. Ao sopesar sobre as alternâncias dos sujeitos, somos direcionados a refletir sobre a responsividade como perspectiva de respostas entre os interlocutores e, assim, na relação interativa, o outro precisa compreender o que lhe é

apresentado, assumindo uma atitude ativa de resposta. Dito isso, podemos perceber que a compreensão do enunciado, assim como sua continuação são possibilitadas pela responsividade, logo como pertinentes ao dialogismo.

Podemos encontrar as primeiras proposições sobre a responsividade no texto “O discurso na vida e na arte”, de Bakhtin (1996). Nesse estudo, as relações verbais não são postas como autônomas, uma vez elas se desenvolvem dentro de um contexto ao qual estão ligadas, isto é, uma fala é uma resposta de outra fala e, assim sendo, influencia e é influenciada por esse contexto (Bakhtin, 1976).

Em outro estudo bakhtiniano, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, P. Volochinov (1992) elenca as características da concepção interacionista de linguagem, voltando-se para a natureza social da enunciação. Os elementos que a constituem, desse modo, só são percebidos e compreendidos quando relacionados a outras enunciações completas, pertencentes a um único domínio ideológico, constituindo-se, assim, aquilo que se denominou “elo da cadeia dos atos de fala” (Volochinov, 1992, p. 96). Para o membro do Círculo de Bakhtin, o ato de compreender está intimamente ligado à interação verbal. Nesse sentido, os sujeitos transformam a língua em conhecimento e possibilitam a apresentação de uma resposta. Estabelece-se, assim, uma cadeia enunciativa.

Ainda sobre o conceito de responsividade no pensamento bakhtiniano, Bakhtin (2003), o texto publicado na coletânea *Estética da criação verbal* e intitulado “Reformulação do livro sobre Dostoiévski”, remete-nos ao alcance da dimensão do conceito de responsividade ao falar da dialogicidade de todo o dizer.

A única forma adequada de *expressão verbal* da autêntica vida do homem é o *diálogo inconcluso*. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (Bakhtin, 2003, p.348, grifo do autor).

Essas afirmações advindas do pensamento bakhtiniano esclarece-nos que em nosso caso, considerando os sujeitos da pesquisa, o falante e o ouvinte alternam seus turnos de fala por meio de um processo dinâmico, bastante diferente da concepção em que se considera a língua como ferramenta de comunicação e que confere o *status* de ativo e passivo ao falante e ouvinte.

De fato, em *Questões de literatura e estética*, Bakhtin (1998) destaca que o discurso possui dupla direção, a saber, uma para o discurso e outra para a resposta do outro. Nas palavras de Bakhtin,

Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica (Bakhtin, 2006, p. 137).

De acordo com Menegassi (2009), no referido texto, a responsividade é um elemento da cadeia enunciativa, concebendo a compreensão como uma peculiaridade do dialogismo. Nesse sentido, os limites do enunciado são deliberados pelas alternâncias dos sujeitos na enunciação. Nesse caso, há que se considerar a importância de existir um início e um fim nos turnos de fala, pois “cada réplica [enunciado], por mais breve e fragmentada que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor” (Bakhtin, 2003, p. 276). Desse modo, o interlocutor compreende o que lhe foi dito e assume diante do outro uma atitude responsiva ativa, ou seja, “compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (Bakhtin, 2003, p. 137).

Zozzoli (2002), nos estudos sobre o ensino na perspectiva dialógica, ao perceber que nas práticas institucionais não é dado o devido valor à abordagem enunciativa, pontua que a qualidade da compreensão é modificada quando é desenvolvida uma prática que proporcione uma resposta ativa. Nesse ponto, vale destacar o que afirma Gnerre (1987), ao salientar que os sujeitos sempre falam para serem ouvidos, respeitados e para influenciar seu espaço enunciativo.

É nesse processo de compreensão que vem à tona conceitos construídos historicamente e eles são acionados para responder ao outro. A resposta é construída quando o outro assimila o enunciado apresentado, ou seja, será a compreensão que favorece essa atitude. No entanto, tal situação somente será possível se for incitada uma atividade mental com os signos falados (Lima, 2010). Para Bakhtin,

O ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota simultaneamente, para com este discurso, uma atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor (Bakhtin, 2003, p. 271).

Verificamos que uma atitude responsiva ativa envolve a percepção e a compreensão do enunciado pelo interlocutor, não apenas pela decodificação, mas pelo compartilhamento de conhecimento de mundo. Em virtude disso, para que se estabeleça as trocas interativas, cujo resultado é a resposta do outro, faz-se necessário que o que foi falado encontre eco nas experiências do interlocutor. Somente dessa maneira a fala motivará resposta.

Bakhtin (2010), em *Para uma filosofia do ato responsável*, esclarece que não há condições de agir e pensar como se o sujeito não fosse ele próprio, nem tampouco como se não existisse um outro que também atua a partir de seu contexto histórico-cultural. O outro sempre se apresentará de alguma maneira para os sujeitos em três momentos: o eu-para mim, o eu-para-o-outro e o o-outro-para-mim.

Nesse ponto, nas rodas de conversa, que aconteceram na modalidade remota por conta da pandemia da Covid 19, vale ressaltar que as relações estabelecidas nas interações verbais, provenientes delas, são heterogêneas, diversas e atravessadas por conflitos, anseios e valores. É neste espaço interativo, permeado por múltiplas vozes que nos empenhamos na tentativa de entender como os sujeitos com T21 constituem suas responsividade, o que torna legítimo o estudo da responsividade nos diálogos. Conforme Bakhtin (2006),

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele **atitudes responsivas** diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. Quando o enunciado é criado por um falante, tais elos ainda não existem. Desde o início, porém, o enunciado se constrói levando em conta as **atitudes responsivas**, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos *outros* para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande [...] (Bakhtin, 2006, p. 300-1, grifo nosso).

É salutar nesse sentido considerar que o dialogismo não implica em situação de interação conversacional propriamente dito. A interação conversacional é produzida pela cadeia discursiva que abarca o dialogismo, sendo um de seus níveis mais expressivos de construção verbal. Conforme pontua Lima (2010), será por meio da compreensão que a atitude responsiva se constitui.

Dessa forma, a partir de nosso desenho de pesquisa, inclinam-nos ao dialogismo como situação de viabilidade de produção de enunciados, lembrando que dialogismo não pode ser confundido interação face a face, uma vez que existe dialogismo em toda e qualquer situação em que abarque sujeitos em interação enunciativa. Corroboramos Bakhtin (2006), pois

acreditamos que a aquisição de linguagem acontece em situação de uso e em vários contextos ao qual somos apresentados.

Nossa fala, isto é, nossos enunciados [...] estão repletos de palavras dos outros. (Elas) introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. [...] Em todo o enunciado, contanto que o examinemos com apuro, [...] descobriremos as palavras do outro ocultas ou semi-ocultas, e com graus diferentes de alteridade (Bakhtin, 2006, p. 314/318).

Com isso, não há como compreender a existência da fala neutra, nem mesmo num monólogo, posto que fala é sempre dialógica, pois ele sempre será dirigido a alguém ainda que seu interlocutor seja imaginário. Sobre a real substância da língua,

Não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação ou das enunciações* (Bakhtin, 2006, p. 172).

Para o autor, será por meio do uso da língua que os interlocutores se relacionam, não num sistema abstrato de regras, mas na enunciação em suas diversas possibilidades de uso, em que não são apenas palavras que são enunciadas ou ouvidas, mas verdades, mentiras, coisas boas, más, importantes, triviais, agradáveis ou não (Bakhtin, 2006).

A interação na perspectiva bakhtiniana é sobretudo dialógica, uma vez que ela se estabelece no discurso. E no sentido imputado à fala do outro é um reflexo, pois “*o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido*. [...] O sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo” (Bakhtin, 1997, p. 386). Diálogo é compreender o outro.

Os sujeitos atuam no mundo permeados por valores, de modo que estabelecer sentido ao enunciado é uma forma de se posicionar em relação ao próprio sentido, isto é, o sujeito responde a algo de maneira contínua.

Compreender sem julgar é impossível. As duas operações são inseparáveis: são simultâneas e constituem um ato total. A pessoa aproxima-se da obra com uma visão do mundo já formada, a partir de um dado ponto de vista. Esta situação em certa medida determina o juízo sobre a obra, mas nem por isso permanece inalterada: ela é submetida à ação da obra que sempre introduz algo novo (Bakhtin, 1997, p. 382).

A valoração é necessária ao passo em que sem ela não há possibilidade de interação, pois ao interagir com o outro por meio da linguagem, o sujeito se posiciona, apresentando seu juízo de valor.

Nesse ponto, vale relacionar a concepção de responsividade à outra bastante significativa neste trabalho: alteridade. Na perspectiva bakhtiniana, a linguagem é dialógica posto que o eu só se constitui na interação com outros eu's por meio da interação. Outrossim, não havendo o eu, não haverá possibilidade de existência de outros eu's, neste prisma, o eu e o outro (outros eu's) carecem de uma relação valorativa sobre a fala do outro.

Sobral (2005), em suas reflexões sobre a arquitetura bakhtiniana, salienta que o sujeito é constituído em relação ao outro e o outro de igual maneira se constitui em relação ao seu interlocutor, uma vez que, desta forma há possibilidade de formação de identidade, assim como possibilidade de inserir essa identidade na esfera relacional com o outro.

De acordo com Sobral (2009), para Bakhtin o sujeito traz consigo três características importantes, a saber,

1. É dotado de uma constituição psíquica que explica sua identidade relativamente fixada, ou seja, os elementos que o permitem perceber uma continuidade psíquica de si mesmo, para que ele possa identificar a si mesmo como “eu”. O autor denomina a identidade como relativamente fixada, pois o sujeito apesar de não deixar de ser ele mesmo, vai se alterando a partir da relação com outros sujeitos;
2. Sua subjetividade é constituída pelas marcas sociais e históricas de sua vida em sociedade, sendo que essas marcas vão se integrando gradativamente à sua identidade;
3. Age sempre segundo uma avaliação/valoração daquilo que faz ao agir/falar e o faz a partir de sua identidade como também das coerções sociais impostas ao longo da vida, e que vão alterando essa identidade que ele veio a formar (Sobral, 2009, p. 48).

Podemos perceber, nessas afirmações, que o sujeito induz e é induzido por seu contexto social. Ele é único e responde à fala do outro de maneira ativa e, mediante a sua interação com seus interlocutores e com suas vivências, ele modifica e é modificado continuamente.

Neste liame, a alteridade se configura como essencial na arquitetura bakhtiniana, pois ela apresenta a palavra do outro como elemento que ecoa em nossos discursos. Geraldí (2004), pontua que o pensamento desvela em si a alteridade, uma vez que será por meio da linguagem que são internalizadas as alteridades que mediam as relações sociais.

A responsabilidade abarca, contém, implica necessariamente a alteridade perante a qual o ato responsável é uma resposta. Somos cada um com o outro na irrecusável continuidade da história. Buscar nos eventos, nas

singularidades, nas unidades dos atos desta caminhada como se realizam as ‘respostas responsáveis’ é um modo de reencontrar os deslocamentos imperceptíveis na construção contínua dos valores, dos sentidos que regem, mas que se fazem e se desfazem na existência (Geraldi, 2004, p. 229).

Neste sentido, conforme assevera Bakhtin,

Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma ‘resposta’ aos enunciados precedentes de um determinado campo: ela os rejeita, confirma completa, baseia-se neles, subtende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição definida em uma dada esfera de comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-las com outras posições. Por isso, cada enunciado é pleno de variadas atitudes responsivas a outros enunciados, de doutra esfera da comunicação discursiva (Bakhtin, 2003, p. 297).

Conforme pontuou Bakhtin (1999), as vivências do sujeito se dão por meio de uma vontade frequente de interagir com a fala do outro. É nessa esteira de ir e vir que se concebe a alteridade, uma vez que o sujeito não se estabelece como tal de forma isolada, mas na dinâmica conflituosa com seu interlocutor, ou seja, o sujeito se constitui através de contínuos atos concretos, únicos e irrepetíveis, mas que contêm traços comuns a outros atos e mesmo assim continuam sendo únicos.

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado [...] reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes os próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural) (Bakhtin, 1997, p. 319).

No pensamento bakhtiniano, de acordo com Sobral (2009), assim como Geraldi (2010), a alteridade só pode acontecer porque o eu existe em relação ao outro e, assim sendo, as respostas trocadas pelos sujeitos serão sempre engendradas pela alteridade, isso é, conforme pontuou Bakhtin (2006), a resposta do sujeito é a contrapalavra à palavra do outro e por meio desta dinâmica que se constitui a compreensão responsiva, pois ao elaborar sua fala, o sujeito espera uma resposta do outro. Na perspectiva dialógica da linguagem,

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de **natureza ativamente responsiva** (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera

obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2006, p. 271, grifo nosso).

Destarte, o autor salienta que as interações humanas nem sempre acontecem por meio de trocas verbais. Sendo assim, a falta de uma interlocução verbalizada não é também a falta de resposta. Ao contrário, ela também se configura como um enunciado, isto é, o silêncio, embora pareça para o senso comum uma não-resposta, para Bakhtin, é um tipo de resposta em que o interlocutor escolheu para se comunicar. Dito isso, concebemos que toda ação humana é basicamente dialógica e nunca monológica. Nas palavras de Bakhtin (1999), todo enunciado está na,

Interação com outras consciências. [...], a consciência nunca gravita em direção a si mesma, mas é sempre encontrada em intensa relação com outra consciência. Cada experiência, cada pensamento [...] é internamente dialógico (Bakhtin, 1999, p. 32).

Conforme assegurou Bakhtin (1997), o princípio da responsividade notifica que, ao passo que o enunciado responde ao interlocutor, ele também possibilita respostas, ou seja, ao responder, o sujeito se posiciona diante do outro e aguarda que aquele concorde ou refute sua fala e, de igual modo o outro também espera essa postura. Para o autor, a enunciação é um evento real em que os sujeitos compreendem a fala do outro e reage ao que foi proferido. Posto isso, o ouvinte não se estabelece numa função secundária, ao contrário, ele reage de maneira responsiva alternando os turnos de fala com o seu interlocutor.

Sobral (2005) nos lembra que para Bakhtin não há álibi na existência e, sendo assim os sujeitos são responsáveis por suas ações, assim como têm obrigações éticas, ou seja, são responsáveis pelas ações do outro. É pertinente informar que, ainda que os postulados bakhtinianos nos diz que cada ação do sujeito é irrepetível e única no tempo-espço, eles detêm componentes em comum que se estabelecem em categorias. Nesse sentido, o sujeito não reage de modo aleatório, mas direcionado pela responsividade. Neste ponto, cabe lembrar que a ética não está relacionada à conduta moral, mas ao agir responsável diante de seu ato. (Sobral, 2009).

Percebemos que o agir responsivo não se trata de replicar ao que foi proferido pelo outro, mas sobretudo de compreender que aquela fala também é uma resposta a outro enunciado apresentado outrora.

No tocante à palavra do outro, é pertinente considerar o repertório que o sujeito traz desde a aquisição e desenvolvimento da linguagem até o momento da enunciação, pois é nesse percurso que ele desenvolve a consciência das práticas sociais e assimila a fala do outro.

Todavia, não se pode considerar que esse processo é apenas uma repetição de falares; ao contrário, é uma apropriação e reconstrução do enunciado apresentado, cujo sentido foi construído em situação enunciativa.

Assinalamos também que o outro sempre oportuniza uma réplica à fala que ele se apropriou, conforme Bakhtin (2003, p. 295), “essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo, que assimilamos, e elaboramos e reacentuamos”, possibilitando, nesse sentido, uma responsividade necessária à interação, ao processo de enunciação. Em virtude desse processo, constitui-se ao que o autor pontua como ‘a minha palavra’, isto é, a palavra é o nascedouro da escuta, ela sempre busca ser ouvida e respondida para novamente se transformar em resposta e assim, *ad infinitum*, conforme apresenta Ponzio (2011, p.8)

Cumprir lembrar que a responsividade se estabelece como premissa essencial do sujeito, pois ainda que dispense apresentar uma réplica, o desejo de não atuar presume em responder ao outro. De acordo com Bakhtin (1997), a responsividade se manifesta por três formas, a saber, atitude responsiva imediata, atitude responsiva passiva e atitude responsiva de ação retardada.

A atitude responsiva imediata é concebida como uma apresentação ativa da responsividade. Nela o interlocutor, ao receber o enunciado, compreende-o e, prontamente oferece ao falante uma réplica ao que foi dito, isto é, o ouvinte expõe sua opinião a respeito do discurso do outro. Cumprir pontuar que essa devolutiva não carece de ser apresentada nunca situação verbo-temporal, uma vez que, a depender do contexto de produção, haverá um distanciamento sujeito-tempo-espço.

Nas conversas do dia a dia, este tipo de atitude responsiva costuma ser bastante expressiva, posto que neste tipo de interação verbal é esperado que o outro contribua com a cadeia enunciativa. Podemos, dessa forma, pontuar que a atitude responsiva imediata é bastante plausível nas relações interativas virtuais sincrônicas, uma vez que a questão temporal entre o que foi dito e compreendido acontece em tempo real.

A atitude responsiva passiva não abrange necessariamente uma resposta verbalizada. Ela consiste numa resposta apresentada ou cumprimento de uma demanda, isto é, o interlocutor recebe o enunciado, compreende o que lhe foi solicitado e cumpre o pedido. Percebemos que essa atitude acontece nas relações assimétricas entre os interlocutores, comumente apresentadas em instituições em que o ouvinte muitas vezes só tem como opção atender à demanda ou ficar em silêncio.

A atitude responsiva de ação retardada diverge da atitude imediata e da atitude passiva por relacionar-se a um resultado tardio de resposta pertinente a um dado enunciado. Nela

permeia a compreensão do enunciado, todavia, o outro não assume seu lugar de interlocutor no mesmo instante em que recebe o enunciado. Dito de outra forma, a resposta será apresentada em outra situação seja ela verbal ou não. Esse fato ocorre por força de natureza específica da enunciação, embora não apresente a manifestação imediata da responsividade ao outro. Possibilita, entretanto, que, tardiamente, a sua resposta se materialize em forma não apenas verbal, mas sempre pela compreensão daquilo que foi proferido anteriormente. Outrossim, ao contrário da atitude passiva em que sempre acata um comando, na atitude de ação retardada, a resposta poderá ser uma refutação daquilo que foi ouvido.

Conforme salienta Menegassi (2009), a responsividade é uma qualidade típica das relações interativas que se manifestam por meio da língua. Outrossim, as vias da enunciação são estabelecidas por atitudes responsivas contínuas, uma vez que toda fala é uma resposta à fala anterior que, por conseguinte, motivará outra resposta.

Corroboramos o autor quando ele apresenta uma síntese sobre as principais características da responsividade, a saber:

- A responsividade é uma exigência das práticas sociais de interação;
- A responsividade não é apenas uma simples decorrência das práticas de linguagem, mas, antes, um fator ativo e imprescindível para que elas aconteçam;
- Os sujeitos organizados em sociedade são reciprocamente falantes e respondentes das palavras e atitudes coletivamente produzidos;
- A formulação de um enunciado endereçado ao outro constitui, por si, uma possível resposta a outros enunciados que circulam na sociedade;
- A responsividade constitui-se como resposta interna aos processos interiorizados e, ao mesmo tempo, fundamenta as respostas que o sujeito produz aos eventos futuros;
- O outro sempre oferece, embora sob várias formas, uma resposta à palavra da qual se apropria, que gera, necessariamente, um novo dizer, marcado pelas características de seu novo locutor;
- A resposta à palavra do outro produz a minha palavra;
- O falante aguarda a resposta do interlocutor, espera uma ativa compreensão responsiva;
- Elos vão se constituindo, alimentados pela perene movência da palavra continuamente assumida e delegada;
- Por parte do locutor, a resposta nem sempre poderá ser sensivelmente notada;
- Três modalidades de manifestação da responsividade que, segundo a sua natureza, podem ser propostas como: imediata, passiva ou silenciosa;
- Na atitude responsiva passiva, não se envolve necessariamente a verbalização da resposta. Sua passividade reside justamente no fato de que a devolutiva ao enunciado formulado pelo locutor se manifesta, no outro, pelo atendimento e cumprimento de um pedido, uma solicitação ou uma ordem;
- A atitude responsiva silenciosa difere das anteriores por ser uma materialização de efeito retardado da resposta inerente a um determinado enunciado;

- A percepção da intenção e da possível totalidade do conteúdo que se está sendo dito/escrito são fundamentais para a construção da atitude responsiva, reorganizando o futuro dizer;
- O silêncio, com sentido de indignação ou desprezo à arbitrariedade daquele que fala, pode ser entendido como uma ativa posição responsiva. (Menegassi, 2009, p.22)

Essas afirmações citadas sobre a natureza da concepção de responsividade validam o caráter dialógico da linguagem. Sendo assim, compreender o outro requer um compartilhamento de mundo que possibilitará a tomada de consciência pelo outro e, conseqüentemente, motivará uma resposta ao que lhe foi apresentado.

Vigotski (2007) também aborda o mote da alteridade na constituição do sujeito quando salienta que o ser humano é o conjunto de suas relações sociais, encarnado no indivíduo. Logo, um eixo que perpassa a abordagem vigotskiana relativa aos processos de mediação simbólica é o lugar de destaque da alteridade na constituição de singularidades.

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade.... A relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas se relacionam comigo (Vigotski, 2007, p.24).

Essa compreensão de como a personalidade manifesta-se em relação ao outro permite-nos estabelecer um diálogo com o pensamento bakhtiniano, uma vez que a existência do outro, para Bakhtin, é uma observação permanente dentro do processo constitutivo do sujeito. Para Bakhtin (1997),

Que vantagem teria eu em que o outro se funda comigo? Ele só verá e só saberá o que eu mesmo vejo e sei, ele somente reproduzirá em si mesmo o que em minha vida continua sem solução; é preferível que ele permaneça fora de mim, pois é a partir de sua posição que pode ver e saber o que, a partir da minha posição, não posso nem ver nem saber, sendo assim que ele poderá enriquecer o acontecimento da minha vida. (Bakhtin, 1997, p. 102-103)

O enunciado é elaborado sempre em função do outro, por isso o autor de um texto, oral ou escrito, sempre espera ser compreendido pelo outro, ou seja, não há passividade. Sendo assim, todo enunciado é compreendido e validado pelo outro dentro de uma cadeia dialógica. Essa situação torna o enunciado dependente do processo interativo que o constitui, viabilizando a atividade responsiva do outro.

É necessário que o sentido atribuído ao enunciado esteja relacionado às nossas falas com o outro, e que nossas narrativas ressoem com as narrativas do outro, de forma que ambos validem o que está sendo apresentado mediante às reações que essas narrativas causam. Dessa forma, podemos entender que somos elementos de um processo dialógico dinâmico de diálogos encontrados.

4.4 Fazendo gênero no bate-papo virtual: reflexões sobre a roda de conversa

Tendo em vista que o interesse dessa pesquisa está voltado para os jovens com T21, não podemos deixar de trazer pontuações bakhtinianas sobre gênero discursivo que nos permita pensar no funcionamento da linguagem e, nessa perspectiva, contribui para compreensão de como jovens com T21 apropriam-se da linguagem e como se dá a responsividade em processos conversacionais.

Na concepção bakhtiniana, os gêneros são “tipos relativamente estáveis” de enunciado que se efetivam nas várias áreas da atividade humana, logo, os enunciados podem se transformar a depender do contexto de uso. Os gêneros atualizam-se, instaurando novos tipos e formas de enunciados que tentam se adequar à diversidade e às diferentes esferas da atividade humana.

Sobral (2009, p. 117) dispõe sobre os aspectos elementares dos gêneros, no tocante ao seu dinamismo:

- 1 O gênero é dotado de uma lógica orgânica, isto é, não há algo que venha de fora se impor a ele, mas uma ação generificada, criadora de suas características como gênero.
- 2 Protótipos e fragmentos do gênero permitem ‘dominá-lo’, ou seja, o gênero tem um certo ‘tom’, certa ‘linguagem’, que não devem ser confundidos com fórmulas fixas (embora alguns gêneros possam ser ‘formulaicos’).
- 3 Sua lógica não é abstrata, porque se manifesta em cada variedade nova, em cada nova obra, e, portanto, o gênero não é rígido em sua normatividade, mas dinâmico e concreto.
- 4 O gênero traz o *novo* (a singularidade, a impermanência) articulado ao *mesmo* (a generalidade, a permanência), porque não é uma abstração normativa, mas um vir-a-ser concreto cujas regras supõem uma dada regularidade e não uma fixidez.

Para Silva (1999), a interação verbal real solicita o domínio das competências linguísticas, logo, elas precisam ser potencializadas e o trabalho com gêneros contribui para o desenvolvimento dessas competências linguísticas dos sujeitos.

A Roda de Conversa²⁷ (RC), enquanto gênero discursivo, se estabelece como uma prática educativa classificado como gênero discursivo secundário que se organiza a partir dos três principais elementos que o constitui: forma composicional, conteúdo temático e estilo. A Roda de Conversa contém objetivos sistematizados e finalidades estabelecidas, ou seja, ela é organizada por outrem de forma intencional para se discutir determinados temas de interesses comuns entre os participantes.

A RC é um espaço de atividade democrática que preconiza o diálogo e discussões de ideias. Ela se estabelece também como método para subsidiar a promoção da linguagem falada e a valorização dos discursos. Dessa forma, reconhecemos seu valor como ferramenta que possibilita a interação dos sujeitos com T21, estabelecendo assim uma abertura para que eles se constituam na e pela linguagem.

Consoante à Teoria histórico-cultural (Vigotski, 2009), assim como a Teoria dialógica da linguagem (Bakhtin, 2006), as quais nos vinculamos, convém reafirmar sobre a importância do funcionamento da linguagem para o desenvolvimento psíquico. Dessa forma, a RC instaura-se como uma ferramenta metodológica para orientar e gerir os momentos enunciativos.

Corroboramos Brito (2006) que, embasado na perspectiva histórico-cultural, alinhando aportes teóricos de Bakhtin (2006) e Vigotski (2010), em seus estudos sobre a roda de conversa na escola, concebe-a como espaço para falar, narrar, opinar, interpretar, expressar angústias e desejos por meio da linguagem. Para o autor, o sujeito que participa da roda de conversa se constitui como sujeito social, marcando-se no tempo e espaço em relação aos seus pares, assim como com aquele que organiza as rodas, a saber, um adulto. Nessa perspectiva, a RC é tida como um momento que estimula as competências discursivas dos sujeitos, mediante a relação com o outro e pela troca de ideias, ou seja, a RC se estabelece como arena dialógica.

[...] a unidade real da língua que é realizada na fala não é a enunciação monológica individual e isolada, mas a interação, isto é o diálogo. A recepção torna-se fundamental na consolidação do diálogo entre os indivíduos. Ao ser interpelado pela enunciação de outrem no processo de compreensão e interpretação desses enunciados, o interlocutor oferece suas contrapalavras, o que torna a relação falante-ouvinte dialógica. Ouvir é parte integrante do falar. Se dá de forma concomitante. Ambas ativas igualmente. Ambas em relação. Escutar e auscultar. Os sujeitos, carregando consigo suas orientações ideológicas, se constituem através do(s) outro(s) dialogicamente, em uma interatividade complexa e dinâmica. (Gege, 2013, p. 82).

²⁷ Cumpre lembrar que as rodas de conversas aconteceram no período da pandemia da Covid 19. Dessa forma, ela foi desenvolvida na modalidade remota. Todavia, ciente das características peculiares de um espaço virtual, a RC remota enquanto gênero discurso se estabeleceu como espaço de interação e troca de experiências entre os sujeitos.

No processo de compreensão e interpretação, essas afirmações mostram que o interlocutor oferece suas contrapalavras, o que torna a relação falante-ouvinte dialógica. Neste trabalho, cabe o exame das contrapalavras com o objetivo de analisar o alcance da compreensão e interpretação do que diz o outro.

Posto assim, a roda de conversa é caracterizada como um gênero discursivo que permite que os sujeitos com T21 pratiquem o dialogismo, como mecanismo que promove um diálogo ininterrupto na medida em que sua fala sempre será uma resposta às falas anteriores. Esse diálogo nem sempre será harmonioso (e nem deve sempre ser), pois existe uma série de conflitos que atravessam os enunciados e que são carregados de vivências individuais. Logo, a dialogia se faz presente na RC dos sujeitos com T21 quando se estabelece nas relações entre enunciados que, ao serem emitidos, reformulam-se e se reconstituem segundo as diversas vozes que perpassam por essas enunciações.

Cumprido informar que a RC se apresenta como bastante pertinente para estimular práticas linguageiras, promovendo trocas de ideias e transmissão de conhecimentos. Entendemos que a apropriação desses conhecimentos é fundamental para que os sujeitos consigam autonomia na comunidade letrada. Para tanto, não basta conhecer o sistema linguístico, faz-se necessário que os sujeitos consigam usar esse conhecimento em situações cotidianas.

Para ir além da decodificação e conseguir compreender o que está sendo dito, os sujeitos neurotípicos ou atípicos precisam ser estimulados a se posicionarem como sujeitos da linguagem para que possam desenvolver suas habilidades linguísticas. Nesse sentido, a RC se estabelece como um importante instrumento para o desenvolvimento da linguagem expressiva, sobretudo para aqueles sujeitos que apresentam dificuldades significativas. Torna-se assim oportuna por propiciar uma ação planejada para estimular as interações verbais dos sujeitos com T21. Além disso, a RC possui acento valorativo convergente com a orientação contextual e se apresenta permeada de elementos discursivos não verbais, que ajudam na construção do enunciado, a saber, entonações, pausas, gestos, repetições que corroboram para valorizar o que se pretende enunciar.

Inicialmente, ao estabelecer normas para a RC, pode parecer que existe uma rigidez na sua estruturação. No entanto, considerando a perspectiva vigotskiana, essas normas também instigam o aprimoramento das funções mentais superiores dos sujeitos, uma vez que a RC, para além de uma arena dialógica, apresenta-se também no liame da função reguladora da linguagem, posto que possibilita a organização dos enunciados dentro da égide do tempo, espaço, alteridade, atenção, generalização entre outros elementos (Vigotski, 2009).

Essa proposição materializa-se na roda de conversa como arena que possibilita o trabalho com a linguagem com sujeitos com T21, pois ela abre possibilidade para a construção de sentido por meio da interação e valorização da fala do outro. Nela encontramos falas construídas por meio de diversas experiências vividas por esses sujeitos, logo, as RC's são relevantes ferramentas para promover interações e interpretações sobre a relação tempo-espaço, nos quais estão inseridos os sujeitos investigados, assim como permitem que eles expressem seus posicionamentos perante o outro.

A RC, enquanto gênero do discurso, se estabeleceu ao logo dos anos como uma importante ferramenta para a promoção das interações sociais. Todavia, cumpri salientar que com a pandemia da Covid19, muitas atividades cotidianas precisaram ser repensadas. Desta forma, a roda de conversa que se planejou para esta pesquisa precisou ser desenvolvida no formato virtual, com isto, a roda de conversa ao migrarem para a plataforma Meet ganharam novas características.

No contexto do ciberespaço²⁸, a presença física dos participantes foi substituída pela presença virtual que, embora apresente especificidades, buscou manter as situações de interação conversacional preservadas, impulsionando a troca de experiências e construção do conhecimento por meio da coletividade. Outrossim, a videoconferência oportunizou o compartilhamento de telas proporcionando um novo modo de interação que se estabeleceu de suma importância para os sujeitos da pesquisa, ou seja, a roda de conversa virtual, para além de promover a interação, promoveu a inclusão dos participantes, uma vez que eles concebiam o espaço como local de posicionamentos, trocas e indagações, isto é, lugar que ele tinha vez e voz para se posicionarem enquanto sujeitos da linguagem.

As grandes tecnologias digitais surgiram, então, como a infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado de informação e do conhecimento (Lévy, 1999, p. 32).

É conveniente considerar que o ciberespaço se apresentou como um grande desafio para o desenvolvimento da pesquisa, não apenas porque os sujeitos são pessoas com deficiência intelectual, mas pela complexidade de buscar estabelecer uma interação que o mais próxima possível da interação presencial. Todos precisavam ser ouvidos e ouvir, no entanto não foram

²⁸Conforme Pierre Lévy (1999), o ciberespaço é definido como o espaço de comunicação formado pela interconexão mundial dos computadores e das suas memórias. Constituindo-se num espaço virtual de trocas simbólicas entre pessoas poderão ser entendidos enquanto espaço de troca de informação na cultura contemporânea.

solicitados que os mesmos silenciassem seus microfones, eles deveriam se apropriar das regras conversacionais e conseguirem manter interações conversacionais de forma fluida, respeitando os demais. Vale salientar que, assim como nas conversas presenciais, aconteciam situações de interrupções, sobreposições de vozes, sobretudo quando as participantes se apresentavam empolgadas com as discussões.

Cumpri apontar outro elemento desafiador foi a necessidade de desenvolver uma maior atenção às pausas, expressões faciais e todo elemento visual possível dentro de uma tela. Falamos com o corpo e os elementos extravertais compõem a enunciação. Dessa forma, deixamos os participantes escolherem seus espaços para o encontro, desde que pudéssemos nos ver o máximo possível. Houve momentos que as participantes estavam sentadas no sofá de casa, outras deitadas sobre à cama, possibilitando assim verificar o quanto possível seus gestos e expressões.

Desse modo, fomos impelidos a direcionar um olhar cuidadoso às falas, considerando as entonações dos participantes, bem como construir sentidos, mesmo na ausência da presença física, como assevera Bakhtin (1997), o diálogo não se limita à interação física com o outro.

O suporte virtual proporcionado pelo ciberespaço permitiu transcender as fronteiras físicas, conectando sujeitos e desempenhando um importante papel durante o período da pandemia, pois enquanto as restrições solicitadas pelo distanciamento social, o ambiente virtual emergiu com subterfúgio digital, oportunizando um caminho alternativo de interação entre sujeitos que, co-criando laços sociais e emocionais, permitiu o sentimento de pertencimento em um momento de crise.

Em suma, o suporte digital apresentado pelas rodas de conversas virtuais não serviu apenas como ferramenta de comunicação no período da pandemia, mas se estabeleceu como um importante recurso em tempos de crise.

4.5 Dialogando sobre os processos mentais

Considerando as peculiaridades dos sujeitos de pesquisas, buscamos apoio nos estudos vigotskianos, a saber, suas proposições sobre a defectologia²⁹. No Tomo 5 das *Obras Escogidas de Lev Vigotski* (1997), o pensador russo apresenta suas reflexões sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência, entre elas pessoas com deficiência auditiva, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual.

²⁹ O termo defectologia utilizado nesta tese, foi mantido na presente tradução por corresponderem à terminologia utilizada no início do século XX, quando Vigotski produziu seus textos.

No pensamento vigotskiano, as chamadas funções psíquicas superiores ou funções psicológicas superiores são funções mentais que caracterizam o comportamento consciente do homem, ou seja, memória, atenção e lembrança voluntária, memorização ativa, imaginação, capacidade de planejar, estabelecer relações, ação intencional, desenvolvimento da vontade, elaboração conceitual, uso da linguagem, representação simbólica das ações propositadas, raciocínio dedutivo, pensamento abstrato. Apoiado nessa perspectiva, Rego (2000) salienta que as funções mentais superiores são desenvolvidas na relação com o outro por meio dos processos interativos que o sujeito participa.

Vigotski direcionou suas investigações sobre a formação da consciência, de modo que buscou não somente estudar o desenvolvimento típico do psiquismo, mas se dedicou com afinco às pesquisas do desenvolvimento atípico apresentado nas deficiências para além do componente orgânico. O teórico é apontado pelos estudiosos contemporâneos da Educação como pioneiro dos estudos sobre Educação Inclusiva (Newman; Holzman, 2001).

Conforme esclarece Barroco (2007), Vigotski combatia o entendimento sobre a deficiência em que apenas levava em consideração os aspectos orgânicos e desmerecia os aspectos históricos e os psíquicos, apresentando considerações relevantes às crianças com deficiência e seus processos educativos. Ao considerar o caráter histórico-cultural no desenvolvimento, o autor russo compreende, portanto, a deficiência em seu caráter social, em que o meio pobre de estímulos prejudicaria ainda mais o sujeito.

Ao assumir um posicionamento divergente aos estabelecidos pela época, em que preconizavam os fatores orgânicos, Vigotski assinala que essa perspectiva direcionava à excessiva patologização dos sujeitos.

Não obstante, no puede dejar de advertir que ‘la anormalidade infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales’ (idem, p. XV) y el más craso error reside en que «se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe en ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal la que, en virtud de condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra en los niños normales’ (Vygotski, 1997, p. 77-78).

Para ele, a deficiência conduz a algumas mudanças no desenvolvimento do sujeito, todavia elas são motivadas não apenas às questões orgânicas, mas sobretudo a questões sociais. Assim, quando o sujeito tem seu desenvolvimento prejudicado por alguma deficiência, essas alterações possibilitam uma forma de reorganizar o processo como um todo, ou seja, um novo jeito de estar no mundo. Todavia, considerando que a sociedade ainda se estrutura considerando

“sujeitos perfeitos” e que não vê com bons olhos aqueles que possuem características peculiares, tais dificuldades legítimas as barreiras encontradas.

A Teoria Histórica-cultural tem como pilar a concepção de que a criança que tem seu desenvolvimento alterado pela deficiência não é menos desenvolvida em relação às demais crianças, apenas o seu desenvolvimento se organizará de forma. Vygotski (1997) não desconsidera as questões biológicas da deficiência, mas salienta que as relações sociais podem provocar e promover maiores prejuízos do que as questões biológicas, uma vez que o desenvolvimento do sujeito é condicionado duplamente pelo meio em que vive. O primeiro condicionamento se dá pela maneira como o sujeito se percebe em face a sua deficiência; o outro condicionante é pela propensão social de buscar que a deficiência seja superada pela compensação.

Como já disse antes a criança não sente diretamente a sua deficiência. Percebe as dificuldades que derivam dela mesma. A consequência direta do defeito é a desvalorização da posição social, o defeito é o desvio social. Ela vai estruturando a pessoa, em todos os momentos que determinam o lugar do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções de sua existência social. (Vygotski, 1997, p. 18). (Tradução nossa)

Percebemos que essas afirmações endossam a relevância de uma prática intencional para que o sujeito aprenda e se desenvolva, ao romper com a crença do determinismo orgânico. Nesse sentido, no pensamento vigotskiano, a deficiência desempenha dupla função, pois se por um lado há uma questão que prejudica esse desenvolvimento, por outro lado, esse acometimento motiva o próprio desenvolvimento quando busca integrar-se à esfera social. O estudo da deficiência não pode apenas proceder em medir o grau das dificuldades, mas sobretudo, em buscar mecanismos que promovam as compensações que irão equilibrar o processo de desenvolvimento do sujeito (Vygotski, 1997).

Na perspectiva vigotskiana, há quatro proposições concretas que qualificam o desenvolvimento compensatório no processo de desenvolvimento na deficiência intelectual. A primeira proposição apresenta o modo como as funções passam a ser mais robustas por meio do uso de recursos mediadores. O homem desenvolve ferramentas artificiais como estímulos que o ajudará na sua conduta, isto é, o nosso comportamento é mediado por instrumentos e signos que agem na transformação de nossa realidade como “estímulos-meios artificiais introduzidos pelo homem na situação psicológica, que cumprem a função de auto-estimulação.” (Vygotski, 1995, p. 83).

Essa primeira proposição direciona a segunda, que estabelece a coletividade como elemento promotor do desenvolvimento das funções mentais dos sujeitos com ou sem deficiências. Conforme vimos, esse desenvolvimento se dá em dois momentos, a saber, por meio da manifestação da ação coletiva (externa) e pelo papel individual da ação do sujeito (interno). No sujeito com deficiência intelectual, a atuação coletiva, além de promover os desenvolvimentos das funções superiores, permite o surgimento de uma ação individual, conforme assevera Vygotski (1997).

A terceira proposição aborda os encadeamentos sistêmicos entre as funções, conceituados como vínculos interfuncionais. Ela estabelece que as funções mentais superiores se desenvolvem de modo alinhado e dinâmico, não havendo isolamentos de ações, ou seja, não há desenvolvimento da atenção sem o desenvolvimento da memória, as funções se relacionam entre si.

A quarta proposição sobre a compensação na deficiência intelectual sinaliza as trajetórias de desvios, considerando a natureza criativa e pedagógica. Elas se estabelecem como recursos que permitirão que o sujeito realize uma atividade. Vygotski (1997) apresenta como exemplo a utilização pela criança dos dedos para contar quando percebe a dificuldade de uma resposta direta. O que importa é que ela consiga realizar o cálculo, ou seja, no contexto de deficiência intelectual, o importante é que o sujeito desenvolva o pensamento. Para tanto, faz-se necessário que se trabalhe em prol da apropriação do pensamento como via para desenvolver a abstração.

Entendemos por compensação um procedimento que objetiva superar as dificuldades impostas pela deficiência. Todavia, essa compensação não ocorre de maneira automática, isto é, uma pessoa com deficiência visual não terá uma audição mais apurada, isso é um mito. Vygotski (1997), quando discorre sobre mecanismos de compensação, pontua que não há compensação orgânica, mas social. O sujeito conseguirá superar suas dificuldades por meio de instrumentos que podem ser técnicas, métodos, signos, elementos culturais que o auxiliarão a superar as limitações encontradas.

Para Vygotski (1997), há duas categorias de deficiência: a primária para as deficiências orgânicas e a secundárias para as deficiências sociais. O autor russo salienta que o meio social, a priori, não foi estruturado para lidar com pessoas com deficiências, situação que impede que as pessoas com algum tipo de comprometimento tenham acesso aos espaços, cabe refletirmos que essa afirmação não pode ser percebida enquanto justificativa para que se perpetue a falta de interações significativas, ao contrário, ela precisa servir como um direcionamento para que a sociedade busque estratégias para que essa realidade seja modificada.

No que tange especificamente a deficiência intelectual, prossegue ainda o autor, mostrando que a dificuldade para trabalhar com sujeito que apresenta essa deficiência é motivada pelo fato de que as dificuldades geralmente são percebidas como uma sentença e não como um processo histórico e cultural. Nessa égide, entendemos que a deficiência intelectual precisa ser percebida como o ponto de partida para as intervenções em busca do desenvolvimento e não como obstáculo para que o desenvolvimento aconteça.

Vygotsky e Luria (1996), após diversas pesquisas e intervenções com sujeitos com deficiência intelectual, constataram que a diferença entre aqueles sujeitos e os sujeitos típicos é que estes têm a habilidade de utilizar suas funções de maneira racional. Ao passo em que se desenvolvem, fazem uso de suas habilidades criativas que o auxiliarão no exercício da memória. Quanto aos sujeitos atípicos³⁰, eles têm dificuldade de usar racionalmente suas funções e, conseqüentemente, não utilizam de recursos mediadores. Dessa forma, para rechaçar essa situação, faz-se necessário ações culturais que os auxiliem neste processo.

Para Bakhtin (2010), é pelas vivências que estabelecemos com o outro, mediada pela língua, que nos constituímos e nos apropriamos dos objetos culturais. Dessa forma, o uso da língua é essencial para que aconteçam as interações entre sujeitos. A interação com o outro, mediada pela linguagem, é primordial no aprimoramento da linguagem de sujeitos com T21, uma vez que são sujeitos situados em suas singularidades em determinado contexto sócio-histórico-cultural.

Cada sujeito tem uma maneira diferente de usar a língua e, por meio de um interlocutor mais experiente, conforme pontua Vygotski (1997), os sujeitos com T21 podem se posicionar como sujeitos da linguagem, ampliando seus repertórios socioculturais. Eles se relacionam no mundo, portanto, através de formas específicas de enunciados que constituem. Assim, as relações na teia discursiva, apresentam-se nas alternâncias de falares entre sujeitos. Todo enunciado “tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes do seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros [...]” (Bakhtin, 2011 p. 275). Logo, estamos na entrega da palavra do outro, dessa forma, percebemos

³⁰Salientamos que a escolha pelos termos típicos e atípicos não são utilizados nesta pesquisa como sinônimos substitutos para o termo ‘normal’ e ‘patológico’. O termo atípico tem sido utilizado para apontar para os sujeitos que, por apresentarem um desenvolvimento que se distancia dos postulados marcos do desenvolvimento, são sujeitos que necessitam de intervenções intencionais e significativas para que possam alcançar sua autonomia em sociedade. Sendo assim, reiteramos que consideramos os sujeitos como únicos e singulares em sua forma de ser, ou seja, concebemos a neurodiversidade como forma do sujeito ser no mundo.

que no liame discursivo há, por assim dizer, uma conclusibilidade³¹, conforme pontua Bakhtin (2010).

Para Bakhtin (2002), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (2002, p. 161). Nesse sentido, a enunciação é um diálogo que se estabelece por meio de uma interação contínua, uma vez que não há enunciado isolado. Mediante um querer-dizer, ou seja, o objetivo que se pretende a enunciar, o indivíduo elenca um gênero para participar de determinada situação comunicativa.

[...] “o dito dentro do universo já dito” é apenas um elo de cadeia [...] o ato da fala, ou, mais exatamente, seu produto, a enunciação, não pode de forma alguma ser considerado como individual no sentido estrito do termo; não pode ser explicado a partir de condições psicofisiológicas do sujeito falante. A enunciação é sempre de natureza social (Bakhtin, 2006, p. 95).

Nesta perspectiva, toda fala presume os enunciados que o antecedem, assim como todos que virão. O enunciado é assim um elo na cadeia comunicativa, que somente pode ser compreendido considerando essa cadeia. Todo enunciado se estabelece, portanto, pela relação com o outro e sempre espera ser compreendido por esse outro. Assim, a compreensão de uma cadeia comunicativa se dá por meio de interlocutores que estão inseridos num espaço comum que possibilita que a linguagem seja apresentada na relação de um sujeito com o outro, mobilizando o processo dialógico.

Conforme assegura Fiorin (2006), todos os fenômenos que ocorrem em uma situação enunciativa podem ser concebidos sob o viés dialógico, uma vez que ele se constitui como discurso na palavra do outro agindo para estabelecer uma determinada comunicação na sociedade. São por meio desses falares que são constituídos, repassados e reproduzidos nas conversas diversas atividades humanas.

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra) (Bakhtin, 1997, p. 383).

Esse entendimento nos é essencial por levantar reflexões sobre os vínculos cotidianos nas diversas esferas e como os sujeitos com T21 transitam nessas conversões de linguagem. No

³¹ Falaremos sobre essa questão no próximo tópico.

bojo dessas reflexões, entendemos que aquilo que é apresentado pela cultura a qual estão inseridos, seguramente refletirá na linguagem desses sujeitos. O pensamento que nos ancora, nos direciona a evocar novamente as considerações de Vigotski sobre os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

4.5.1 Reflexões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento

Sabemos que os sujeitos se humanizam por meio das relações com o outro. Desenvolvem-se psiquicamente por meio da apropriação da cultura que acontece nas relações intersubjetivas por via da linguagem. (Vygotski, 1997). Sendo assim, é mediante às interações historicamente situadas, mediada pelo uso da língua que os sujeitos aprenderão a se desenvolver. Tal consideração nos é cara, posto que, no contexto de Trissomia do cromossomo 21, as experiências, a qual o sujeito é exposto, serão determinantes para o seu desenvolvimento.

No encadeamento do ideário histórico-cultural, percebemos que as interações sociais constituem arenas fundantes para o desenvolvimento. Dessa forma, conforme pontuou Vygotski (1997), no processo de desenvolvimento é possível reconhecer duas linhas distintivas com esteio na sua origem: os processos elementares (de ordem biológica) e as funções psíquicas superiores (de ordem histórico-cultural) (Vygotski, 1997).

Vygotski (1997) evidencia que os agentes biológicos não podem direcionar o desenvolvimento pleno do sujeito. Para o autor russo, é fundamental que aconteçam processos interativos situados com o outro, uma vez que as funções psíquicas superiores se desenvolvem na relação com o outro, considerando a história e a cultura, na qual os sujeitos estão inseridos. Podemos perceber a importância da linguagem na regulação da conduta, conforme afirma Schroeder (2008, p. 107),

Para Vygotsky, fundamentalmente, a linguagem, além da função comunicativa, está relacionada às funções de regulação da mente e do comportamento. Além disto, é um importante instrumento que produz efeitos e implicações sobre um contexto social (Schroeder, 2008, p. 107).

Nesse sentido, os sujeitos precisam estar em contato com o mundo e com outros sujeitos para que o desenvolvimento da linguagem se efetive e estabeleça a aprendizagem. Assim, será a aprendizagem que direciona o desenvolvimento e não o contrário. Por ser um ser histórico, inserido numa sociedade repleta de valores, o sujeito vivencia situações e consegue internalizar uma parcela dessas vivências, ou seja, ao se apropriar das vivências culturais, ele se desenvolve.

Dessa forma, o aprendizado é fundamental para que aconteça o desenvolvimento. (Marques; Duarte, 2013). Segundo Vigotski (2007),

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (Vigotski, 2007, p. 103).

Nesta perspectiva, todo conhecimento direcionado precisa ser pareado com o nível do desenvolvimento do sujeito. Sobre isso, Vigotski (2007) pontua sobre a Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Imediato.

A zona de desenvolvimento proximal [imediato] define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de ‘brotos’ ou ‘flores’ do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal [imediato] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente (Vigotski, 2007, p. 98).

Considerando essa proposição, entendemos que as habilidades que o sujeito ainda possa precisar de auxílio (na Zona de Desenvolvimento Imediato), com o passar do tempo, farão parte do seu desenvolvimento real. Destarte, Vigotski (1997), ao se referir sobre a importância da função de imitar o outro mais experiente no processo de aprendizagem, destaca que a imitação é indício de desenvolvimento psíquico do sujeito, só há imitação daquilo que está no nível do desenvolvimento daquele sujeito.

Cumprido salientar que, como o objetivo é avançar em busca da apropriação cultural, sobretudo, a aquisição da linguagem, neste caminho, os elementos são internalizados, ou seja, as condutas externas são edificadas internamente pelos sujeitos nas relações estabelecidas com o outro, isto é, refere-se a um processo que perpassa do social (interpsíquico) para o individual (intrapíquico), conforme pontuou Vigotski (1997). (Cerutti-Rizzatti; Goulart, 2015)

Com relação à linguagem de sujeitos com T21, podemos afirmar que o processo de desenvolvimento ocorre de maneira gradual. Desse modo, o interlocutor mais experiente poderá lhe apresentar modelos, fazendo-os avançarem no seu desenvolvimento a partir da relação de intersubjetividade entre eles. A incorporação dessa intersubjetividade formará a autorregulação de conduta.

4.6 Pensamento e fala, dois caminhos e uma chegada: um olhar vigotskiano

Para melhor compreender concepção vigotskiana, que estabelece relação entre pensamento e palavra, recorreremos ao texto de Ponzio (2016), em “Pensamento e palavra em Lev S. Vigoski”. Nesse ensaio, Ponzio aborda a complicada relação entre pensamento (myšlenie) e linguagem (reč’). O autor ao refletir sobre os estudos vigotskianos, explica que,

Não se enfrenta o problema da relação entre pensamento e linguagem quando nos limitamos a caracterizar o pensamento como “linguagem (reč’) sem o som”, ou se fazemos coincidir o pensamento com a palavra, pois falta o próprio objeto da investigação tratando-se da relação do pensamento com ele mesmo. Também colocando entre pensamento e linguagem e entre pensamento e palavra uma relação de recíproca independência, certamente se coloca o problema da relação entre duas coisas diferentes, mas geralmente se acaba considerando a linguagem como expressão exterior do pensamento e a palavra como a sua roupagem. (Ponzio, 2016, p. 1553)

A perspectiva histórico-cultural surgiu em meio à crise da revolução russa, situação em que convergia com o aparecimento de uma nova perspectiva psicológica. Vigotski trazia consigo, embasado nas proposições marxistas, uma percepção de homem enquanto sujeito social, cultural e historicamente situado.

Conforme Prestes (2010), Vigotski, Leontiev e Luria, formavam a tríada da psicologia Histórico-Cultural que, a partir do materialismo histórico-dialético, buscou entender eventos psicológicos. Dessa forma, conforme Prestes (2010), ele inovou os estudos sobre o homem de modo que sua teoria transformou a psicologia moderna, pois, embora criticasse o determinismo vigente, o teórico apontava a relevância das condições biológicas.

[...] o comportamento do homem é formado pelas peculiaridades e condições biológicas do seu crescimento. O fator biológico determina a base, o fundamento das reações inatas, e o organismo não tem condição de sair dos limites desse fundamento, sobre o qual se erige um sistema de reações adquiridas (Vigotski, 2010, p. 63).

O sujeito não só carrega consigo as impressões da cultura que pertence, como as toma para si mesmo, criando e transformando sua realidade. Essas proposições nos ajudam a perceber a arquitetônica teórica de Vigotski na relação entre pensamento e palavra e sobre como se dá o desenvolvimento intelectual do sujeito com T21. Para Vygotski (1997), em seus estudos sobre o desenvolvimento infantil, “o pensamento não é verbal e a fala não é intelectual” (p.38), de modo que há duas linhas no desenvolvimento, a linha do pensamento e a linha da fala. Elas se

cruzam em determinado momento (próximo dos dois anos), momento em que a fala passará a ser racional e o pensamento verbal. Esse encontro inaugura um novo período no desenvolvimento da criança, a sua participação no mundo da linguagem.

Para Vigotski, o ser humano possui, além dos aspectos inerentes aos animais: a filogênese, relacionada à espécie humana, e a ontogênese, relacionada ao ciclo de vida de cada indivíduo. O homem também possui outros dois modelos de desenvolvimento: o sociogenético, vinculado ao contexto do indivíduo e o modelo microgenético, relacionado à constituição singular das experiências e significações. Esses quatro modelos estão relacionados entre si e determinam o funcionamento psicológico do sujeito (Rego, 2000).

Todavia, com sua morte precoce, Vigotski (2010) não teve tempo hábil para descrever de forma mais robusta este processo. Com isso, surgiram algumas possíveis controvérsias apresentadas por teóricos que o estudavam. No entanto, Davydov e Radzikhovskii (1985) salientam de que não havia nenhuma incoerência, mas problemas com as reflexões feitas sobre a questão, pois as considerações sobre a consciência precisam ser feitas a partir de um entendimento sobre a importância dos processos interativos, da função da linguagem e do desenvolvimento das funções superiores.

De acordo com Prestes (2012), para Vigotski apenas é possível compreender o desenvolvimento humano enquanto uma comunhão entre os preceitos: o amadurecimento biológico e a apropriação cultural e histórica. Ele pontuava que os ganhos qualitativos que o sujeito adquire com as intervenções adequadas modificam as questões biológicas em razão do desenvolvimento das funções mentais superiores.

Trata-se, em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos de desenvolvimento cultural e de pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo lugar, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que qualificamos convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança (Vigotski, 2010, p. 29).

Conforme salienta Prestes (2012), para Vigotski apenas é possível compreender o desenvolvimento humano enquanto uma comunhão entre os preceitos: o amadurecimento biológico e a apropriação cultural e histórica. Ele pontuava que os ganhos qualitativos que o sujeito adquire com as intervenções adequadas, modificam as questões biológicas em razão do desenvolvimento das funções mentais superiores.

Nesta perspectiva, o sujeito é posto diante de uma multiplicidade de elementos culturais adquiridos ao longo de várias gerações. Dessa forma, as gerações tomam para si conhecimentos construídos pela geração passada numa relação dialética entre gerações.

É pertinente informar que não há uma perda das funções elementares quando as funções superiores são desenvolvidas, para Vygotski (1997), existem conexões entre as funções elementares de qualidade biológica com as funções mentais superiores de qualidade psicológica. As funções elementares são modificadas através das relações entre sujeitos, por meio da mediação, desenvolvendo dessa forma as funções mentais superiores. Todavia, as funções elementares não são substituídas, elas permanecem a serviço das funções superiores. Segundo Fonseca-Janes e Lima (2013), é primordial refletir sobre os processos interno e externo, que estão implicados no curso da humanização, pois o sujeito é parte do meio e não um produto dele.

Caetano (2017) também considera que o desenvolvimento psíquico é resultado do desenvolvimento das funções mentais superiores e as atividades humanas estabelecidas no decorrer da história. Para ele, o homem elabora sua individualidade pela união dos fatores externos e internos. Dessa maneira, podemos afirmar que o aparelho psíquico precisa ser percebido como um processo dinâmico. Conforme pontua Pino Sirgado (2013), essa percepção desmistifica a crença de que há um apagamento das funções elementares.

Ver o Homem apenas, ou quase apenas, como um ser cultural portador de funções superiores que o colocariam acima da Natureza, pode significar a negação da sua condição humana e o recuo do pensamento materialista histórico para os limbos nebulosos do idealismo mais radical (Pino Sirgado, 2013, p. 96).

Dito isso, podemos considerar que quando o sujeito começa a interagir com o outro, apropriando-se de conhecimentos, inicia o processo de desenvolvimento das funções mentais superiores. O homem é o único animal entre os demais que é capaz de memorizar, planejar, simbolizar e representar sua realidade. Tais situações são possíveis por meio das funções mentais superiores no decorrer da vida do sujeito ancorado nas relações que ele estabelece com o outro.

Neste sentido, reiteramos que as funções mentais superiores não são inatas, mas adquiridas na relação com o outro através da interação. Dessa forma, ainda que em sua natureza ele tenha mecanismos para se desenvolver, é necessário considerar o aparelho psíquico e o aparelho social.

Apresentadas as ponderações referentes à constituição do sujeito, trazemos a concepção de intersubjetividade, no pensamento vigotskiano, a fim de discutir sobre o processo de internalização e aprendizagem. A intersubjetividade se estabelece na arena em que o sujeito é constituído por meio das interações estabelecidas com seus pares. Cabe informar que não é a existência do outro, mas a relação que o sujeito consegue estabelecer com o outro nos mais variados espaços. Dessa forma, essa constituição é dialética e direciona o aspecto social e dialógico do sujeito.

Em *As raízes genéticas do pensamento e fala*, Vygotski (1997) salienta que o choro, o grito, o balbucio, as primeiras palavras, o pensamento e a linguagem ainda não se relacionam, mas seguem em linhas paralelas. Ele chama de fase pré-intelectual da fala e pré-verbal do pensamento. Ainda que a função comunicativa da fala se apresente, a criança até então não se apropriou da função simbólica da linguagem, pois essa apropriação acontece de maneira gradativa, até que seu pensamento esteja em função de sua fala e do próprio pensamento. Essa fase é o que Vygotski chama de pensamento verbal, pois neste momento a criança conseguirá fazer uso dos signos como ferramentas psíquicas.

É importante salientar que, ainda que Vygotski sopese sobre as linhas paralelas no desenvolvimento inicial, juntando-se num dado momento, ele não quer dizer que quando acontece o encontro de linhas não haverá mais fala sem pensamento ou vice-versa. Para o autor o que é relevante é o aparecimento de uma nova função superior, o pensamento verbal. Essa nova função trará grandes transformações na vida do sujeito. Segundo Vygotski e Lúria, “a convergência entre pensamento e fala constitui o momento mais importante no desenvolvimento de um indivíduo e é exatamente essa conexão que coloca o pensamento humano numa altura sem precedente. (1996, p. 209)

Dentro das funções superiores, o processo de maturação tem o caráter de possibilitar o desenvolvimento cultural, conforme assevera Vygotski,

O fato, no entanto, é que a maturação per se é um fator secundário no desenvolvimento das formas típicas e mais complexas do comportamento humano. O desenvolvimento desses comportamentos caracteriza-se por transformações complexas, qualitativas, de uma forma de comportamento em outra... A noção corrente de maturação como um processo passivo não pode descrever, de forma adequada, os fenômenos complexos" (1984, p. 21).

Na mesma perspectiva, Lúria (1937) sobre a memória em gêmeos esclarece que,

Há algumas funções elementares cuja estrutura permanece inalterada durante todo o período de desenvolvimento, e que preservam em grande medida uma relação estável com o genótipo nas várias idades. A esse grupo pertence, por exemplo, a memória visual elementar. Por outro lado, há um grupo de funções que no curso do desenvolvimento sofrem grandes mudanças estruturais, i.e., de formas elementares e diretas para formas complexas e indiretas. A relação dessas funções com a hereditariedade e o meio não permanece inalterada. Com a transformação da função em uma função superior, complicada, sua relação com os fatores genotípicos se torna indireta, e o grau de influência genotípica diminui muito. Isso sugere que aqueles processos psicológicos complexos que formam a base de funções mentais superiores são em grande parte determinados por fatores não-genéticos. Um exemplo de tais funções é a memorização indireta, cujo desenvolvimento nas várias idades pode ser facilmente traçado em nosso experimento psicológico" (1936/37, p. 46).

Considerando os modelos de desenvolvimento apresentados por Vigotski, Leontiev (1978) pontua que existe uma discrepância entre o adaptar, como condição peculiar dos animais e o apropriar, na condição peculiar dos seres humanos. Para ele, a experiência apresentada pela filogênese, (a hereditária) e a ontogênese (a individual), são vinculadas de modo interdependentes.

O sujeito, ao invés de se adaptar ao espaço, como os outros animais, o homem se apropria do espaço. Para tanto, ele solicita a presença do outro. Por mais simples que possa parecer, uma criança precisará da mediação do outro para poder se apropriar da cultura, por exemplo, uma criança precisa de um adulto para mediar sua apropriação cultural do uso de um copo para tomar água, pois sozinha, será pouco provável que ela consiga perceber a função daquele objeto.

Ao refletir sobre o processo de apropriação cultural por meio da relação com o outro, Leontiev (1978) salienta que, caso a humanidade fosse acometida por uma tragédia em que todos os adultos fossem exterminados, em pouco tempo a espécie humana seria dizimada da Terra, pois, considerando que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá na relação com o outro, por meio de modelos apresentados culturalmente, sem a presença de um sujeito experiente que apresente esses modelos, dificilmente haveria desenvolvimento dessas funções em sujeitos menos experientes.

Para Leontiev (1978), o processo de internalização acontece por meio de três momentos, a saber: primeiramente, mediante uma circunstância interativa, o sujeito com experiência apresenta um sentido que está vinculado às suas vivências sociais. Um exemplo é quando uma mãe apresenta um conceito para seu filho e ele o acolhe através de suas percepções. O segundo momento é a sedimentação do conceito, por exemplo, quando o filho discrimina os conceitos e, apropriando-se da palavra da mãe, constrói um conceito particular, ou seja, há uma reconstrução

do conceito apresentado pela mãe. No terceiro momento, no decorrer das relações que vão sendo construídas, o filho reelabora o conceito e consegue aplicá-los em diversas situações.

Dessa forma, por meio das interações, o filho internaliza o conhecimento construído. Todavia, para que esse processo de internalização aconteça de maneira significativa, faz-se necessário que ele seja exposto a situações que o permita o uso daquele conceito, caso contrário, o processo será superficial. Sendo assim, a internalização não pode ser percebida como o simples processo de trazer para o interno aquilo que estava no externo. Ao contrário, trata-se de um processo bastante complexo que viabiliza o que ocorre no plano intersíquico (com os outros) e se converte como parte do sujeito, por meio das reelaborações de significados da palavra do outro, conforme salienta Vigotski (2010),

A linguagem interior se desenvolve mediante um lento acúmulo de mudanças estruturais e funcionais; que ela se separa da linguagem exterior das crianças ao mesmo tempo em que ocorre a diferenciação das funções social e egocêntrica da linguagem; por último, que as estruturas da linguagem dominada pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento (Vigotski, 2010, p. 148).

Destarte, podemos entender que aquilo que estava no campo externo é percebido e alterado para convergir com os objetivos do sujeito de maneira dinâmica que motivam o desenvolvimento intelectual. Conforme informou Vigotski (2010), os elementos culturais não são cópias de outras pessoas, mas conteúdos nos quais são elaborados sentidos particulares.

Nesse sentido, as funções mentais, como construções sociais, permitem a apropriação da cultura e da regulação do comportamento, ou seja, os conceitos enquanto bens culturais, direcionarão a conduta do sujeito em sua interação com o outro. Para Vigotski (2010), na construção de conceito, a palavra é essencial, pois seu significado passa por modificações e essa construção sempre será o produto de um processo complexo que envolve todas as funções mentais superiores.

O conceito é impossível sem palavras, o pensamento em conceitos é impossível fora do pensamento verbal; em todo esse processo, o momento central, que tem todos os fundamentos para ser considerado causa decorrente do amadurecimento dos conceitos, é o emprego específico da palavra, o emprego funcional do signo como meio de formação de conceitos (Vigotski, 2010, p. 170)

Para Vygotski (1997), o sujeito é um ser de linguagem e, sendo assim, ele é constituído pelo simbólico e regendo toda ação humana, isto é, os signos são o cerne para que o sujeito construa conceitos e a internalização dos signos possibilita transformar o pensamento.

Ainda sobre o conceito, que está atrelado ao pensamento verbal, vale destacar que Vygotski (1997), separa os conceitos espontâneos dos conceitos científicos. Para ele, esses são conhecimentos obtidos no cotidiano, são adquiridos por meio de instrução intencional, ou seja, sistematizada. A instrução se estabelece como um caminho para construção dos conceitos científicos. Nesse sentido, as faculdades mentais não se desenvolvem alheias aos conceitos científicos. Desenvolvem-se, portanto, na interação entre os conceitos espontâneos e científicos.

Ainda, na instrução, a apropriação de conceitos científicos se estabelece como condição de pensamento generalizante. Nesse caso, a função é imprescindível para que o sujeito perceba seus processos mentais. Dessa forma, os conceitos científicos são caminhos pelos quais os sujeitos constroem suas consciências.

A generalização é um processo de construção de um conceito, conforme pontuou Vigotski (2010)

Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (Vigotski, 2010, p. 398).

Sublinhamos que o pensamento e a palavra se situam na generalização. Logo, não é possível reduzir a linguagem a um sistema normativo, pois o sentido da palavra é construção histórica e cultural.

4.7 Diálogos que medeiam: a linguagem como ação mediada na atividade com sujeitos com T21

A linguagem como ação mediada na atividade com sujeitos interessa-nos pois, nos encontros virtuais com os sujeitos de pesquisa, a pesquisadora, na condição de interlocutora mais experiente (Vygotski, 1997), pôde auxiliar os sujeitos no aprimoramento do uso efetivo da linguagem, em especial, em situações conversacionais, abordando temas inerentes à realidade dos sujeitos e incentivando-os a se posicionarem, de modo que foi possível que eles expusessem suas experiências. Para tanto, foi necessário considerar suas singularidades.

O sistema linguístico não pode se impor enquanto sistema normativo estático em que o sujeito deva recebê-lo como tal, pois, desse modo, a língua teria uma história particular despreendida da história dos sujeitos. Ao contrário, para o Bakhtin, o sujeito que pertence a determinada comunidade acaba por entender a flexibilidade linguística e que os signos não são sempre idênticos. Eles são orientados pelos diversos contextos. Para Bakhtin (1999, p. 67) “os contextos não estão simplesmente justapostos, como se fossem indiferentes uns aos outros; encontram-se numa situação de interação e de conflito tenso e ininterrupto”.

Nesta assertiva, o entendimento de linguagem é essencial, uma vez que será nessa esfera que a palavra³² de apresenta enquanto signo verbal, que por si mesma é um elemento ideológico por primazia.

Para o filósofo, a palavra é inerente a toda criação verbal, visto que ela promove todas as interpretações, dessa forma, a linguagem precisa ser refletida no cerne das relações sociais, uma vez que ela institui as próprias relações sociais e, assim sendo, não é possível ser percebida somente como sistema fechado, pois para o teórico, todo enunciado é uma resposta a algo apresentado anteriormente. Dessa forma, não é admissível um entendimento que não considere essa proposição, pois assim, acabaria por se tornar uma concepção sistemática, uma perspectiva que não abarcaria a linguagem como elemento histórico, cultural e vivo.

Nesta perspectiva, aspectos históricos, culturais, além de posição social dos sujeitos precisam ser considerados no estudo dos enunciados-concretos³³ que sempre serão construídos por sujeitos em processos interativos.

Bakhtin (2010, p. 88) salienta que,

A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa.

A compreensão do funcionamento da linguagem é significativa no exame dos enunciados proferidos pelos sujeitos investigados. Para o exame dos desses enunciados faz-se necessário assinalar o que esclarece Bakhtin (2010): os enunciados apresentam basicamente

³² Adotamos aqui palavra no sentido de linguagem, uma vez que a compreensão de palavra pode ser entendida como ferramenta semiótica (signo), conforme a Teoria Histórico-Cultural.

³³ De acordo com Beth Brait (2014), para os estudos bakhtinianos, enunciado-concreto é um elemento fundamental para estabelecer significações. Ela informa que ele é composto pela porção perceptível (signo) e pela porção presumida. Todavia, desvinculado de seu contexto, perde substancialmente sua significação.

três particularidades em sua constituição: a) deve acontecer alternâncias entre os interactantes; b) a conclusividade do falante; c) a expressividade.

No que tange a alternância, Bakhtin (1997) salienta que todo enunciado tem um início e um fim de modo. É estabelecido pela troca dos interactantes no decorrer da enunciação. Para o autor, é através do diálogo que as trocas de falantes podem ser observadas com maior precisão, pois para ele o diálogo “[...] é a forma clássica da comunicação verbal”. (Bakhtin, 1997, p. 294)

No que se refere à conclusividade do falante, Bakhtin (1997) pontua que ela acontece quando o falante encerra sua fala concedendo a vez ao outro.

O interlocutor toma uma **postura de resposta** em relação ao enunciado do outro porque percebe o *dixi*³⁴ conclusivo do falante “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pôde ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os gêneros do discurso (Rodrigues, 2005, p. 16, grifo nosso).

É importante ressaltar que o processo de conclusividade é bastante variável, uma vez que ocorre pela exaustão do tema discutido e pode não remeter a uma atitude responsiva por parte do outro. Outro elemento que direciona a conclusividade é o querer-dizer do falante, uma vez que determinará a construção do enunciado.

Quanto à expressividade, ela se constitui como uma resposta, em maior ou menor grau, a outros enunciados, ou seja, a expressividade se estabelece não apenas no liame da relação própria e o objeto do enunciado, mas também na relação do outro com os enunciados dos outros (Bakhtin, 2000, p. 317). Sendo assim, podemos considerar que a expressividade advém da relação entre o enunciado individual e a situação de uso, assim como na relação com os enunciados dos outros, dentro de determinado contexto. Dessa forma, para que possamos entender o significado de um enunciado, faz-se necessário compreender as circunstâncias nas quais ele foi construído.

O diálogo é assim uma construção permanente, nem sempre permeado por simetria, mas repleto de tensões que se confundem numa história e numa cultura de uma determinada comunidade. Nesse sentido, para Bakhtin (2010), o enunciado se estabelece por meio de uma situação concreta de uso da linguagem.

³⁴ Para Bakhtin (2010), o *dixi* funciona como um sinal que é percebido pelo interlocutor como o fim do turno, possibilitando a sua vez que tomar o turno e enunciar. Todavia, em situações dialógicas a *dixi* pode ser percebida de forma errônea pelo interlocutor, podendo causar sobreposições de falas.

Brait (2005) em seus estudos sobre a arquitetura bakhtiniana, pontua que o diálogo não pode ser percebido apenas como uma construção fônica apresentada por um sujeito falante que será percebido pelo outro passivamente. Ao contrário, para a linguista, toda ação enunciativa se estabelece por meio de uma situação única, determinada por um contexto histórico-cultural, assim como por sujeitos que têm seu ‘quer-dizer’ e assim farão por meio do uso da língua. Sublinhamos que o produto dessa enunciação é o enunciado que, conforme pontuamos anteriormente, diverge de uma sequência de palavras organizadas, mas que se constitui numa unidade de significação irrepetível.

Dessa forma, conceber a linguagem como constitutiva do sujeito é entender que o diálogo é o eixo de sentidos, em que a palavra dentro do enunciado se estabelece através de uma esfera complexa e inacabada, a qual se encontra na relação de interdependência do outro. Nessa perspectiva, os diálogos são efetivados sob a égide das valorações do interlocutor, as quais estão tomadas de experiências e de valores desenvolvidos por meio de diversas áreas de suas vidas.

Diante do exposto, reafirmamos que a linguagem precisa ser percebida como um fenômeno histórico-cultural, considerando suas especificidades na arena do eu e na arena do outro. Nesse sentido, podemos perceber que a alteridade, apresentada por Bakhtin (2010), não é efetivada na relação com o interlocutor ideal que tem como papel exclusivo de compreender o sujeito que fala; ao contrário, o interlocutor posiciona-se como sujeito ativo dentro do processo enunciativo.

5 DO INTERVIR AO TRANSFORMAR: O PAPEL DA INVESTIGADORA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO COM T21

“Não havíamos marcado hora, não havíamos marcado lugar. E, na infinita possibilidade de lugares, na infinita possibilidade de tempos, nossos tempos e nossos lugares coincidiram. E deu-se o encontro.” Rubem Alves

Nesta seção, buscamos refletir sobre a importância que tem o papel do *outro* na interlocução, para a compreensão da fala na T21. Neste sentido, apuramos que, em atividade em que muitas vezes o Outro é um interlocutor típico que participa em parceria com o sujeito com T21 de forma ativa, ajudando-o a reestruturar sua fala, fato que possibilita que o sujeito em questão alcance o seu propósito do dizer.

Evidencia que a ação mediadora oferecida pela pesquisadora aos sujeitos de pesquisa tem como base o pressuposto teórico da Neurolinguística Discursiva (ND), área do conhecimento que estuda a linguagem em situação de uso em contexto atípico e que considera que os sujeitos de pesquisa ainda que tenham T21, situação que dificulta o funcionamento linguístico-discursivo, não podem ser classificados por suas capacidades de fala, uma vez que este funcionamento é atravessado pelos elementos históricos e culturais de cada sujeito e por sua variedade nas relações que eles apresentam com o outro e com o mundo.

Cabe informar que, nos estudos tradicionais da neurolinguística, as proposições sobre a linguagem se dão por meio de testes de metalinguagem. Neles, não há reflexões sobre os discursos e nem sobre a constituição das enunciações. Todavia, na ND, somos convidados a perceber o quanto é rico de sentido o discurso em contexto atípico e como as negociações acontecem entre os sujeitos da enunciação. Nesta arena, considera-se as singularidades dos sujeitos e seus aspectos históricos e culturais como lugar de linguagem. A ND propõe um olhar sobre a linguagem em que os elementos enunciativo-discursivos são construídos por meio de situações compartilhadas pela língua. Sendo assim, a relação entre os sujeitos acontece na enunciação, por meio de práticas dialógicas e que possibilita construções de sentido, ao passo que esses sujeitos colocam a linguagem em funcionamento.

Dito isso, será por meio da enunciação que será possível perceber o quanto o sujeito apresenta dificuldades ao enunciar, assim como podemos perceber também como ele se coloca como sujeito da linguagem e esse fato é bastante relevante, uma vez que traz à tona seu lugar de sujeito no mundo. Nesta égide que a enunciação ganha relevância para a ND, pois será mediante à situação enunciativa que o sujeito se posiciona como dialógico, apropriando-se da língua e interagindo com o outro, ou seja, não apenas seu diálogo é destacado, mas o seu papel

de enunciador também o é, logo o diálogo sempre é carregado de sentido, conforme pontua Luria:

O homem não somente reage passivamente a informações que chegam a ele, como também cria intenções, formar planos e programa para as suas ações, inspeciona a sua realização e regula o seu comportamento de modo a que ele se conforme a esses planos e programas; finalmente o homem verifica a sua atividade consciente, comparando os efeitos de suas ações com as intenções originais e corrigindo quaisquer erros que ele tenha cometido (Luria, 1981, p. 60).

Dessa forma, estamos cientes que a linguagem se apresenta em diversas formas, é conveniente pensar sobre a importância do outro como mediador social, uma vez que este opera de modo efetivo na constituição do sujeito da linguagem e, sobretudo frente às dificuldades que ele pode apresentar.

Inegavelmente, a mediação viabiliza o processo de humanização do outro e de nós mesmo, para se humanizar, o sujeito se relaciona com o outro e com o ambiente. Dessa forma, tornar-se humano é uma atividade de apropriação, vivenciadas com o outro e com a cultural produzida ao longo da história. A humanização se constitui na relação dialética com o outro e os elementos culturais, logo o processo de humanização que permite que ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano, conforme afirmou Vygotski (1997).

Sigardo (2000), em seus estudos sobre a Teoria histórico-cultural, diz que, no sentido lato, mediação é toda intervenção de um terceiro elemento que permite a interação entre os termos da relação. Nesta perspectiva, a mediação será uma ponte que fomenta a relação do homem com o mundo, de modo que ela ocorrerá por meio de signos ou por meio da atividade. Para o autor, a mediação possibilita que o homem se torne humano e se constitua enquanto sujeito.

É possível perceber que a mediação provoca uma reconstrução dos processos construídos por meio da cultura e na relação com o outro e, dessa forma, desvela-se a relevância que Vigotski (2006) atribuiu à educação. Conforme ele pontuou, “o bom ensino precede o desenvolvimento e o produz” (2006, p.114). Dito isso, o autor afirma que para tomar para si a cultura e se beneficiar dela, o sujeito precisa ser mediado, somente assim ele poderá realizar sozinho algo que outrora fizera com a ajuda de alguém.

Na mesma perspectiva, encontramos Rego (2000) dizendo que a relação do sujeito com o seu meio não acontece de maneira direta, mas mediada por uso de instrumentos culturais e por meio dos signos. Os instrumentos culturais são elementos externos ao sujeito e guiam as

ações humanas sobre os objetos. No tocante aos signos, estes atuam internamente, orientando o psiquismo dos sujeitos.

Para o teórico, por intermédio dos instrumentos culturais e instrumentos psicológicos desvela a mediação social, ou seja, a mediação humana, todavia, é conveniente informar que o autor não apresentou em nenhum momento esta categoria, mas fez alusão ao papel do outro no processo de mediação, sobretudo, ao discorrer sobre a importância do professor ou de outra pessoa mais experiente na manipulação da linguagem junto ao processo de desenvolvimento infantil.

Convém informar que embora seja usual considerar a mediação analogicamente enquanto ponte entre o sujeito e o mundo, ou entre o aluno e o conhecimento, quando traz uma abordagem educacional propomos uma atenção maior sobre a mediação, pois ela não pode ser concebida como uma atividade de mera transmissão de elementos culturais. Todavia, Tacca (2004), em suas reflexões sobre a ação do mediador social, pontua que a dinâmica relacional entre os sujeitos é uma esfera de múltiplos meios de significação e por esse motivo precisa ser concebida enquanto instância intersubjetiva abarcada na alternância do eu com o outro.

O autor salienta que o mediador social não é somente um elo entre o sujeito e o mundo, mas, sobretudo, um agente da situação relacional e, devido a esse fato, após o evento enunciativo, nem o sujeito e nem o mediador social são os mesmos após o encontro. Nesta perspectiva, o mediador social é um sujeito dentro do processo, de modo que ele age intencionalmente a fim de conduzir da melhor forma a apropriação dos elementos culturais.

Ao considerar a linguagem como construto humano, de natureza social, estabelecida através de processos interativos, entendemos que a essência da linguagem está imbricada nos fenômenos sociais, a significação desenvolvida do curso da narrativa sempre vai depender de quem narra, pois a enunciação é de natureza interativa posto que sempre seja orientada para o outro (Almeida, 2013, p.23).

Sendo assim, conforme Almeida (2013), não apenas o sujeito tem importância neste processo, mas também o seu interlocutor. Este não poderá ser desconsiderado, pois a compreensão sobre a fala do outro se dá na interação verbal entre os sujeitos, ou seja, o outro não terá passividade ao produzir sentido à escuta, a ele se credita a escuta responsiva, o interlocutor sempre agirá de forma ativa em relação à fala do sujeito (Almeida, 2013).

No que tange a Neurolinguística Discursiva, o papel do mediador social será apresentado, a priori, pela investigadora em relação aos demais participantes que apresentam dificuldades na linguagem. Essa mediação será oferecida por uma diversidade de possibilidades

de se colocar na língua. As atividades mediadas têm por objetivo auxiliar para que os sujeitos atribuam sentido ao seu dizer e, para isso, a investigadora analisará o melhor caminho a ser percorrido.

Corroboramos Senhorini (2016), a ND busca conduzir um processo terapêutico de linguagem, orientando o sujeito a utilizar suas habilidades para compreender e expressar melhor seus enunciados. Para tanto, faz uso de atividades enunciativas-discursivas que, por meio da interação verbal, atua considerando a singularidade dos sujeitos e preconizando pelo desenvolvimento deles, assim como auxiliando na construção de suas identidades sociais e nas relações entre sujeitos.

As ciências exatas representam uma forma monológica do conhecimento: o intelecto contempla a coisa e se expressa sobre ela. Aqui somente existe um sujeito, o cognoscitivo (contemplativo) e falante (enunciador). O que se lhe opõe é tão-somente uma coisa sem voz. Qualquer objeto do conhecimento (inclusive o homem) pode ser percebido e compreendido como coisa. Porém um sujeito como tal não pode ser percebido nem estudado como coisa, uma vez que sendo sujeito não pode, se continua sendo-o, permanecer sem voz; portanto seu conhecimento só pode ter caráter dialógico (Bakhtin, 1985, p. 383).

No contexto de T21, o acompanhamento por meio de situações dialógicas é bastante eficiente para desenvolver a linguagem verbal que, enquanto prática social e contínua, atravessa o sujeito em seus ambientes culturais. Dessa forma, o acompanhamento opera sobre a linguagem em seu funcionamento, posto que será por meio da enunciação que o sujeito se posiciona enquanto sujeito social e de linguagem e, com isso, abre a possibilidade para que ele possa reorganizar sua fala.

Na perspectiva da ND, o investigador valoriza a fala no contexto atípico e, sendo assim, promove meios para que os sujeitos estruturam suas falas, incentivando-os enquanto capazes de se posicionar frente ao outro e dialogar e também se inserir nos diversos espaços enunciativos. Conforme Almeida (2013), o vínculo estabelecido entre a investigadora e o sujeito, suplanta o sentido, ou seja, por meio da escuta comprometida e participativa, torna-se possível a reestruturação da fala e, conseqüentemente, significar o que foi dito.

Dessa forma, a relação entre a investigadora desta pesquisa e o sujeito com T21 não é uma atividade monológica, mas dialógica, em que as atividades de linguagem têm como referência o outro e suas peculiaridades e que a apropriação dos elementos culturais acontece por meio da ação do sujeito sobre o seu meio mediada pela linguagem do outro. Essa construção somente é possível porque os sujeitos com T21 e a investigadora, numa elaboração conjunta,

partilham, constroem e reconstróem conhecimentos a partir da internalização de falas, num grande encontro de falares, isto é, a experiência dos sujeitos se expande em virtude da apropriação cultural mediada pela fala da investigadora.

A internalização dos conhecimentos acontece por meio do dialogismo. Nesta perspectiva, o papel do outro mais experiente que disponibiliza modelos e aponta o caminho permitindo que o sujeito com T21 reconstrua o conteúdo internamente, promovendo sentido individual para cada situação enunciativa de modo que os sujeitos consigam superar suas dificuldades e alterar o curso de seu desenvolvimento. Dessa forma, a mediação realizada pela pesquisadora provoca alterações no comportamento de fala dos sujeitos, desafiando-os, indagando suas respostas. Com isso, conforme afirmou Vigotski, a palavra mediada pelo interlocutor mais experiente influência na formação de conceitos.

Conforme Gomes (2014), considerando que a mediação programada promove o desenvolvimento do sujeito, a escassez dela prejudica significativamente o processo, impedindo que o desenvolvimento aconteça de maneira adequada. Dessa forma, é salutar que o mediador social conheça as características do sujeito, reconhecendo a importância da diversidade; somente assim será possível perceber quais são as potencialidades e dificuldades do sujeito e fornecer meios, ainda que alternativos, para que ele, o desenvolvimento, aconteça.

Um outro aspecto que podemos enfatizar aqui é que ao oferecer uma atividade de linguagem, a investigadora possibilita um tipo de ação conhecida na neuropsicologia como neuroplasticidade, que são rearranjos neurofuncionais. Esta poderá auxiliar na programação e estruturação da fala, minimizando as dificuldades, e, considerando o sujeito com T21 essa mediação será de extrema importância, devido ao atraso intelectual que a trissomia traz.

Todavia, precisamos informar que nesta pesquisa que ora se apresenta, não somente a mediação da pesquisadora foi basilar, como as relações com os pares foram igualmente importantes neste processo, sobretudo um contexto de isolamento social provocado pela Pandemia da Covid19.

A criação do Grupo Conversas das Flores foi significativa e necessária tanto para incentivar o desenvolvimento da linguagem, como para que os sujeitos pudessem interagir, uma vez que, para além do distanciamento que sofriam pela pandemia, havia um isolamento provocado pela deficiência.

É sabido que a escassez de contato social afeta as nossas funções psíquicas e, conseqüentemente, afeta a nossa forma de estar no mundo. (Vigotski, 1997) Todavia, o isolamento não foi algo exclusivo da pandemia. As pessoas com T21 já presenciaram essa exclusão, assim como o preconceito no decorrer de suas vidas. Todavia, nesse período, a

exclusão ganhou nova roupagem, pois além deles serem classificados como grupo de risco, solicitando um cuidado e distanciamento ainda maior, a falta de empatia que sofreram foi demasiada.

Com a pandemia, os sujeitos com T21 precisaram modificar suas rotinas, muitos interromperam os tratamentos que desenvolviam de modo que afetaram suas evoluções no desenvolvimento. Dessa forma, o grupo virtual teve também um caráter terapêutico, uma vez que promovia rodas de conversa entre os pares uma por semana, assim como motivava as conversas entre os sujeitos ao longo dos dias.

Sendo assim, precisamos reconhecer o papel dos pares enquanto mediadores casuais³⁵, pois ainda que tenham sido interações sem intenção direta de promover o desenvolvimento, os encontros e diálogos possibilitam compartilhamentos de saberes. Nessa égide de trocas em que o grupo virtual, por meio das rodas de conversas, apresenta-se como elemento de interação a apropriação cultural. É pertinente informar que a roda de conversa virtual apresenta um novo desenho para o gênero discursivo. Nela, ao invés de todos estarem postos num mesmo espaço, ela se apresenta através de pequenas telas promovidas pela plataforma virtual Meet. Elas apresentam características e estrutura próprias em que os diálogos estabelecidos revelam uma interação viva e bastante propícia às interações sociais, sobretudo no contexto da pandemia da Covid 19.

Conforme Chaves (2004), o grupo se estabelece como um local de interação simbólica, em que seus membros desenvolvem diversas atividades de linguagem mediada intencionalmente por alguém que organiza e direciona tais atividades. Todavia, os demais sujeitos do grupo, diversas vezes assumem a função de mediadores casuais, posicionando-se num papel de liderança entre os demais.

Nesta perspectiva, entendemos o grupo virtual para além do espaço interativo, mas também como instrumento cultural, isto é, a disposição do grupo se dá como maneira própria de mediação entre os pares, sobretudo no compartilhamento de vivências e construção do conhecimento. E essa afirmativa encontra respaldo em Vigotski (2010), quando salienta que toda ação mediada abarca características peculiares que se relacionam com os instrumentos psicológicos utilizados e os sujeitos que executam as ações, logo, o grupo virtual, além de ter sido um lugar de interação foi também um instrumento cultural que auxilia em atividades complexas, como reflexão, debates, posicionamentos, entre outros.

³⁵ Usamos o termo mediadores casuais para conceituar sujeitos que podem colaborar de forma positiva, ainda que sem intencionalidade, com as atividades do mediador social a partir de suas ações. (Diaz Rodriguez; Bregrow, 2009).

Conforme Baquero (1998), em seus estudos sobre os postulados de Vigotski, a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento do sujeito e este processo é marcado por situações enunciativas. Dessa forma, a apropriação cultural, a construção do conhecimento é sobremaneira um processo social, uma vez que é a partir da relação com o outro que o sujeito consegue aprender e a se desenvolver.

É salutar lembrar que, enquanto instrumento cultural, o grupo tem função de regular as funções psíquicas. Vigotski e Lúria (1996) pontuam que a mediação simbólica altera as funções primárias em funções superiores, ou seja, o homem cria fomentos que o permite controlar sua conduta em relação ao mundo e a si mesmo. Dito de outra forma, o homem desenvolve a capacidade de alterar suas funções psíquicas por meio de signos externos que serão transformados em internos.

Com efeito, podemos afirmar que, conforme informa Clarindo (2012), o grupo se estabelece como forma de mediação e, conseqüentemente, permite a criação da zona de desenvolvimento iminente entre os pares, sobretudo no contexto de T21 e pandemia, pois pertencer a um grupo é ser percebido e perceber o outro. É construção conjunta de conhecimento. Sabemos que o sujeito se constitui nas relações e por isso é de suma importância sabermos nos relacionar com os outros.

Neste sentido, o pertencimento é um sentimento que possibilita estabelecer laços, discutir temas de interesse em comum, assim o sujeito se posiciona e se constitui. Outrossim, o pertencimento num contexto de pandemia foi bastante importante para a saúde mental desses sujeitos, contribuindo para minimizar os problemas psíquicos como ansiedade, depressão, pânico, uma vez que já vivenciavam atitudes excludentes como ser ignorados ou interrompidos em suas falas.

Esses sujeitos muitas vezes tiveram seus discursos desmerecidos por conta da deficiência, no entanto, no grupo virtual, por meio das rodas de conversas, eles tiveram vez e voz, eles puderam se posicionar, relatar, narrar, discutir, colocar sua linguagem em uso de forma efetiva e valorizada.

Sendo assim, percebemos que o grupo, enquanto lugar de construção de conhecimento, apresenta-se como possibilidade de desenvolver a singularidade do sujeito, uma vez que ele atua como único dentro da coletividade, exercendo no curso de sua história e na relação com o outro a responsividade, ou seja, a singularidade do sujeito é estabelecida na ação, no ato enunciativo. Cumpre lembrar que, conforme Bakhtin (2010), é a partir da singularidade de cada um, o seu não-álibi de existir que “transforma a possibilidade vazia em ato responsável real”. (Bakhtin, 2010, p. 99).

6 COM A PALAVRA, O CAMINHAR METODOLÓGICO: UM OLHAR MICROGENÉTICO SOBRE A CONVERSA DIALOGAL

“O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher.” Cora Coralina

Nesta seção, apresentamos o percurso metodológico trilhado para coletar os dados que formam o corpus da tese, bem como as definições dos motivos da pesquisa; o método escolhido; a importância da pesquisadora como mediadora social; apresentamos os sujeitos da pesquisa; expomos os instrumentos utilizados; assim como as propostas de atividades e a forma de tratamento dos dados.

6.1 Sobre os porquês da pesquisa

Definimos o nosso método de trabalho assentados nas estratégias teórico-metodológicas da Neurolinguística Discursiva, pois esse suporte tem se apresentado bastante eficiente no que tange ao estudo da linguagem, sobretudo, nos contextos de produção de linguagem atípicas, por direcionar olhares sobre diversas faces da linguagem modificada ou diferente.

A metodologia [...] dá visibilidade à relação recíproca entre teoria e dado, e justifica a pesquisa que concebe sua própria dinâmica mediada pela interação dialógica entre pesquisador e sujeito, ambos imersos em práticas significativas/discursivas ancoradas e coordenadas ântropo-culturais que determinam o que pode ser dito/feito/mostrado e o que não se pode dizer/fazer/mostrar (Foucault, 1969, citado por Coudry, 2008, p.17).

Foi ancorada numa abordagem qualitativa que Coudry (2002) discute sobre a avaliação da linguagem de maneira tradicional, propondo uma nova forma de avaliar a linguagem em contextos atípicos, ampliando estas para além dos níveis formais dos estudos da língua. A linguista salienta sobre a relevância de se perceber o sujeito em seu caráter histórico-cultural, assim como verificar a sua produção linguística considerando a linguagem em funcionamento.

A avaliação de linguagem que deriva dessa perspectiva relaciona-se aos processos de descoberta e conhecimento das dificuldades que o sujeito apresenta, bem como aos processos alternativos de significação de que lança mão para com elas lidar. A avaliação leva em conta, por constituir-se em meio às várias práticas discursivas em que o sujeito se engaja, ou pode se engajar, as tendências que a língua pode manifestar quando o sujeito trabalha com os processos patológicos, exibindo a ação criadora afeita ao exercício da linguagem por sujeitos pragmáticos (Coudry, 2002, p. 111).

Outras pesquisadoras também defendem a abordagem qualitativa no estudo da linguagem, dentre elas, encontramos Perroni (1995), pontuando que a escolha da metodologia é determinada pela teoria que o pesquisador irá defender, com todas as suas crenças a respeito da natureza de seu objeto de estudo.

A autora refuta a metodologia experimental por esta ter uma visão antropofóbica. Ela questiona sobre o controle das variáveis tanto preconizadas por essa abordagem metodológica, por acreditar que os resultados não são de fatos inquestionáveis. Perroni (1995) salienta também que muitos pesquisadores recorrem a essa metodologia por acreditarem na possibilidade de serem replicáveis, o que possibilitaria, para eles, generalizar os resultados obtidos, ou seja, dessa forma, os sujeitos seriam representantes uniformes.

Novaes-Pinto (2012) salienta que normalmente as pesquisas qualitativas são criticadas por pessoas que acreditam que qualquer pesquisa para receber o rótulo de científica precisa ser marcada pela objetividade. A autora, citando Freitas (2010), informa-nos que, ao contrário das Ciências Naturais, em que o pesquisador encontra um objeto silencioso, nas Ciências Humanas, o objeto de estudo é o homem e, sendo assim, o pesquisador não pode apenas se contentar em contemplar esse "objeto", ele precisa falar com ele, estabelecer uma conversa e, dessa forma, a relação entre homem-objeto, preconizada pelos estudos tradicionais, torna-se aqui uma relação entre sujeitos nas abordagens qualitativas.

Este tipo de abordagem possui um acervo de práticas sistemáticas e interpretativas que respondem a indagações que se interessam por processos, como os trabalhos e as experiências sociais são construídas e consolidadas.

Desse modo, a Neurolinguística Discursiva assume os princípios da Teoria Histórico-Cultural, tal como sugerido por Vigotski (1991) que, ao buscar um novo fazer ciência, evidência que:

a) uma investigação do processo em oposição à investigação do objeto; b) uma investigação de desvelar as relações dinâmicas, ou seja, uma investigação explicativa e não descritiva; c) uma investigação que reconstrói pontos e permite retornar à origem do desenvolvimento de uma determinada estrutura (Vigotski, 1991, p. 74).

Dessa forma, podemos perceber que a pesquisa qualitativa é bastante efetiva aos estudos da linguagem, mais precisamente na análise de situações dialógicas e, especialmente, na pesquisa com sujeitos com T21, por trabalhar com um universo de significados, crenças e valores e são inseridos em um ambiente mais complexo das relações em que não possibilitar

simplesmente quantificar os dados tendo como referência o sujeito ideal, dispensando os resultados de situações reais do uso da linguagem.

6.2 Sobre o método escolhido

A possibilidade de estudo qualitativo a que abarcamos como modelo analítico é de natureza microgenética, pois este modelo busca realçar um evento em particular, mediante ao que logra a compreensão de processos mais gerais. Neste tipo de análise, o essencial é não apenas o fato, mas como acontece o fato, ou seja, o que é crucial para a análise microgenética não é o produto, mas o processo, que por seu turno, tem sua gênese nas trocas com o outro e com a história, de modo que esses elementos são relevantes e suscetível à investigação. (Goes, 2000)

Em 1920, Vigotski (1997) rejeitou os métodos vigentes de pesquisa assim como as concepções de homem e formação humana, apontando as falhas da abordagem tradicional que desconsiderava o desenvolvimento histórico e cultural. Para ele, os sistemas orgânicos e culturais se desenvolvem mutuamente, fundindo-se e formando um entrelaçado dos processos genéticos, porém distintos.

Vigotski (1997) pontuou questões da gênese nas relações sociais no desenvolvimento psíquico mediante três movimentos históricos: filogênese, ontogênese e sociogênese (Vigotski, 1997). Todavia, Werstch (1998), seu sucessor, acrescenta um quarto movimento histórico, a microgênese. Ela se constitui no descobrimento e análise de uma ação individual captada num período curto de tempo, assentado em um contexto social. (Werstch, 1998)

Assim, como o propósito de investigar as diversas camadas genéticas no comportamento do sujeito, Vigotski (1997) informa que essas camadas genéticas são formadas pelo sujeito no seu desenvolvimento psicológico. O termo “microgênese” foi cunhado por Werner em 1967, desde então, a análise microgenética faz parte da pesquisa histórico-cultural que busca "entender a relação entre o funcionamento mental humano, por um lado, e o contexto cultural, histórico e institucional, por outro" (Werstch, 1998, p. 56).

Corroboramos a ideia de que a ação do sujeito se estabelece enquanto unidade de análise e solicita ser descrita e interpretada no momento de interação. Outrossim, acreditamos também que o funcionamento cerebral se relaciona dialeticamente com o meio social, uma vez que uma das mais importantes características da THC é o tratamento cultural da psique humana, afastando a abordagem determinista de uma unidade interna individual, posto que o desenvolvimento é histórico. Para Vigotski, o desenvolvimento histórico permite ao homem ser

culturizado, “modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funções, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais” (Vigotski, 1995, p. 34).

Atualmente, a análise microgenética tem crescido como método investigativo na Europa e EUA. No Brasil, ela tem ganhado espaço através de Góes (2000), Meira (1994), Freitas (2010), Cazzarotti-Pacheco (2015) dentre outros pesquisadores. Góes (2000) conceitua como uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, [...] resultando num relato minucioso dos acontecimentos” (2000, p. 9).

Para Goés a análise microgenética é o método de análise mais apropriado para dar conta dos dados achados por meio das interações entre sujeitos historicamente situados. A autora chama a atenção para o nome microgenético não é por conta da duração, ainda que possa ser uma espécie de "estudo longitudinal de curto prazo", mas principalmente, porque é orientado pelos detalhes iniciais. É genético porque é histórico, situado nos movimentos que ocorrem durante os processos. Dessa forma, esse tipo de análise requer atenção aos episódios interativos, resultando em relatos ricos destes momentos.

Góes (2000) aponta os três passos básicos que definem a abordagem microgenética, a saber: Atenção a detalhes; Recortes de episódios interativos e Relato dos acontecimentos.

Chamamos a atenção para outra estratégia utilizada como suporte para o tratamento dos dados nesta pesquisa, a Análise da Conversação (AC). Ela resulta pela indução e interpretativo. Segundo Marcuschi (1991) não há modelos pré-estabelecidos a priori. Ela inicia pelos dados empíricos em situações reais de uso, prevalecendo as interpretações qualitativas e aceitando algumas análises quantitativas.

Conforme pontuado anteriormente, a Análise da Conversação se estabelece numa série de turnos que o falante diz enquanto tem a palavra, (incluindo a possibilidade do silêncio) alternando-os com seu interlocutor, compondo uma sequência de cooperações, podendo, inclusive, haver rompimento. Nesta pesquisa, considerando que o nosso objeto de estudo é a responsividade apresentada nas rodas de conversas virtuais com sujeitos com T21, torna-se elementar que algumas propriedades da AC sejam abordadas, uma vez que a dificuldade de iniciar os turnos conversacionais foram observadas nos sujeitos de pesquisa.

Nesta pesquisa assumimos as características básicas concebidas por Marcuschi (1997). São elas:

- a) Interação entre pelo menos dois falantes; b) Ocorrência de pelo menos uma troca de falantes; c) Presença de uma sequência de ações coordenadas; d)

Execução de uma identidade temporal; e) Envolvimento numa interação centrada (Marcuschi, 1993, p. 18).

É na troca de turnos que poderemos exemplificar que há, pela palavra e pela presença do outro, um processo de constituição do sujeito da linguagem, ainda que num contexto atípico. Sampaio (2010), em seus estudos com sujeitos afásicos, mostra a importância da interlocução defendida pela Neurolinguística Discursiva. Corroboramos com essa proposição e entendemos que é na troca com o outro que o pesquisador cumpre uma de suas funções, o de mediador social. Neste modelo de mediação, ainda que haja ausência de fala do sujeito, há muitos elementos a serem considerados, posto que se percebem processos linguísticos habituais nos contextos atípicos.

6.3 Sobre a pesquisadora como mediadora social

Em se tratando de pesquisa qualitativa, a pesquisadora tem um importante papel a desempenhar no fazer científico. Isso porque ela é ao mesmo tempo sujeito e objeto e, por conta disso, o desenrolar da pesquisa é, a priori, imprevisível. Precisamos então considerar que os dados são resultados de eventos e que estes eventos estão fundados na ação da investigadora. Dessa forma, não negamos aqui a subjetividade da pesquisadora, ao contrário, percebemo-nos enquanto elemento que também faz parte do processo de pesquisa, pois foi por meio de suas escolhas que ela lançou seu olhar investigativo sobre aquilo que pretendia pesquisar.

É por conta disso que, ainda que saibamos que a linguagem seja promovida em diferentes esferas, no contexto atípico o papel de mediadora social que a pesquisadora desempenha ganha grande relevância, pois ela pode empreender uma função significativa frente às interações. Vigotski (1989), pontua que o desenvolvimento pessoal se estabelece por meio das funções superiores por meio da mediação e/ou intervenção, logo, podemos afirmar que a pesquisadora assumiu, na perspectiva vigotskiana, a função do interlocutor mais experiente que apresenta modelos de uso da linguagem, fazendo-os avançarem no seu desenvolvimento.

No que tange a Neurolinguística Discursiva, a ação mediadora se dá por meio da pesquisadora em relação com os sujeitos pesquisados, com ou sem alteração de linguagem, fazendo uso de diferentes modos de linguagem, buscando atribuir significado àquilo que se pretende dizer e tentando solucionar possíveis dificuldades que esses sujeitos podem vir a apresentar. Conforme afirma Coudry (2001), o pesquisador é um provocador da linguagem e,

ao provocar, possibilita o uso de processos de significações, auxiliando assim, aos sujeitos atribuírem sentidos àquilo que pretendiam dizer.

Nesta abordagem, é bastante compreensível perceber que há uma grande rede dialógica que se estabelece diante da construção dessa tese, pois aqui entendemos que esse trabalho, enquanto ação humana e, ainda que siga passos metodológicos, ela se distancia das suposições de neutralidade e objetividade, considerando assim, o processo interpretativo.

6.4 Sobre os sujeitos da pesquisa

Participaram desta pesquisa quatro jovens do sexo feminino identificadas com pseudônimos para mantermos o caráter ético e preservamos a identidade das participantes. Desse modo, todos os sujeitos estão usando o pseudônimo de nomes de flores, fazendo uma referência ao grupo criado no aplicativo WhatsApp, o “Conversas das flores”. Sendo assim, as quatro jovens são: Camélia, 22 anos; Margarida, 22 anos; Lavanda 25 anos e Acácia, 32 anos. Todas elas fazem parte do Grupo de Estudo e de Pesquisa sobre a Trissomia do Cromossomo 21 - Grupo Fala Down, mais especificamente, do grupo de jovens. Esse grupo faz parte do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN).

O Lapen é um espaço onde se desenvolvem os estudos neurolinguísticos, visando investigar, descrever e analisar o funcionamento da linguagem em contextos típicos e atípicos, e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGlin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista, Bahia.

O grupo de pesquisa "Fala Down" é integrado pela coordenadora, a docente e pesquisadora Carla Salati Almeida Ghirello-Pires e por discentes do doutorado e do mestrado em Linguística, assim como alunos da iniciação científica e graduação que se interessam por pesquisas nesta área. Atualmente são atendidos cerca de 28 sujeitos entre crianças e jovens naquele espaço.

Elencamos como critério de inclusão quatro sujeitos jovens com diagnóstico médico de T21. No entanto, esses sujeitos não poderiam apresentar comprometimento auditivo, baixa visão ou cegueira e nem comprometimento linguístico severo³⁶. Os jovens também não poderiam apresentar alterações neurológicas além da Trissomia, como esquizofrenia e autismo.

³⁶ Entendemos por comprometimento linguístico severo como aquele que apresenta linguagem expressiva com problemas em níveis, fonológicos, semântico e pragmático.

6.4.1 Características dos sujeitos

Abaixo, segue algumas características dos sujeitos de pesquisa.

Quadro 5 – Informações sobre os sujeitos

Pseudônimo	Descrição
Camélia* 22 anos	Fala inteligível. Usa gírias. Apresenta dificuldade em perceber o momento de iniciar sua fala. Perde o foco com facilidade e não consegue dar continuidade numa história, apresentando apagamentos no curso discursivo. Não consegue prestar atenção no tópico que está sendo discutido e tem dificuldade de se manter na conversa. Está no 3º ano do ensino médio.
Margarida* 22 anos	Fala sem grandes dificuldades, mas é bastante egocêntrica. Sua fala sempre gira em torno de suas emoções. Gosta de ser o centro das atenções. Lê e escreve sem grandes problemas. Apresenta dificuldades para iniciar seu turno, no entanto, quando inicia, é bastante comunicativa. Apresenta-se como digital influencer e faz faculdade de Artes.
Lavanda* 25 anos	Fala com algumas dificuldades e apresenta trocas de fonemas. Tem boa capacidade de observação, mas apresenta dificuldades na articulação das orações e repete muitos fragmentos. É bastante tímida. Apresenta ideias repetitivas e sua fala muitas vezes não tem coesão. Faz faculdade de dança numa faculdade Federal.
Acássia* 32 Anos	Fala bastante articulada e apresenta boa capacidade de observação, não apresenta dificuldades de se manter no curso discursivo. É impulsiva em sua fala, buscando sempre se posicionar em relação aos temas abordados. Trabalha na secretaria de uma escola e é formada em Ciências Biológicas.

Fonte: Dados da pesquisadora.

6.5 Sobre os encontros e as coletas

Considerando a abordagem teórica desta pesquisa, escolhemos para o tratamento de dados a análise microgenética. Dessa forma, a coleta de dados seguiu os três passos básicos estabelecidos por Góes (2000): i) Atenção a detalhes; ii) Recortes de episódios interativos; iii) Relato da situação.

O primeiro momento com os sujeitos aconteceu no Lapen, em encontros com o grupo de jovens participantes do "Grupo Fala Down". Naquele período, enquanto momento de interação e participação, foi possível verificar as peculiaridades de cada sujeito ali presente e delinear o que mais adiante seriam os critérios para as escolhas dos sujeitos. Aconteceram cerca de cinco encontros presenciais, no entanto, com o encerramento das atividades letivas do semestre, motivadas pelo recesso natalino da universidade, os encontros no Lapen foram interrompidos, ficando previamente agendados para o início do próximo período letivo. Neste ínterim, submetemos o projeto de pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa – CEP para que ele

fosse analisado e, posteriormente aprovada a coleta de dados, pois ao iniciarmos o período letivo e estando com a aprovação do CEP, poderíamos iniciar as coletas de dados.

Todavia, após aquele período, fomos surpreendidos com a pandemia da Covid 19, pois em março de 2020 a Organização Mundial da Saúde anunciara o início da pandemia que assolou o mundo, trazendo incertezas, terror e sofrimento. As atividades presenciais na UESB foram suspensas, tornando um grande obstáculo para o desenvolvimento das pesquisas, sobretudo para aquelas em contextos atípicos.

A opção foi mudar a abordagem ou tentar desenvolvê-la de forma remota. Tal situação motivou que repensássemos nossas rodas de conversas uma vez que todos estavam impossibilitados de promover algum tipo de encontro presencial. A universidade, assim como todas as instituições de ensino foram fechadas, nossos sujeitos de pesquisa faziam parte do grupo de risco e a solução encontrada foi promover as rodas de conversas virtuais por meio da Plataforma Google Meet.

Com esse desenho de pesquisa e coleta, incluiu-se como critério de inclusão o sujeito que tivesse acesso à uma boa internet, mesmo que ainda não estivesse familiarizado com a plataforma Meet. Em meados do segundo semestre do ano de 2020, as reuniões do grupo foram retomadas virtualmente por meio da estratégia de ‘ciranda’, em que os grupos de sujeitos eram divididos por pesquisadores e trocados semanalmente. Essa estratégia facilitou perceber quais sujeitos contemplariam os critérios de inclusão e, com isso, iniciou-se a tentativa de auxiliar aqueles que ainda não sabiam utilizar a plataforma para que eles conseguissem acessar com autonomia as futuras rodas de conversas.

Após percebermos que os sujeitos já estavam familiarizados com o uso da plataforma Meet, iniciamos o segundo passo da pesquisa, uma vez que já havíamos recebido o parecer substanciado do CEP com a aprovação da pesquisa com o protocolo de número CAEE 29298920.2.0000.0055. Dessa forma, escolhemos os sujeitos utilizando os critérios pré-determinados e, após conversamos com os responsáveis, apresentamos e enviamos os termos de consentimento livre e esclarecido para que eles assinassem e nos enviassem. Da mesma forma, apresentamos e enviamos os termos de assentimento aos sujeitos de pesquisa e, após termos assinados, iniciamos as coletas de dados.

É importante informar que nesta etapa foi necessário rever toda a pesquisa, uma vez que o tipo de coleta que foi pensado inicialmente não seria mais possível. Outrossim, a coleta de dados feita com sujeitos atípicos através da internet ainda era algo recente, então foi preciso fazer algumas adaptações para que os sujeitos selecionados pudessem participar, pois além de ser algo novo para eles, todos estavam passando por momentos de alta carga emocional.

Pensando nisso e ancorada na Teoria Histórico-Cultural e nas proposições dialógicas, estabelecemos que faríamos encontros individuais para verificarmos situações pontuais de cada sujeito e encontros coletivos em formato de rodas de conversas virtuais. Em todas as rodas de conversas procuramos iniciar os diálogos partindo de situações cotidianas que atravessavam a vida daquelas jovens, estimulando suas produções orais.

6.6 Sobre os instrumentos para a coleta

Inicialmente cumpre pontuar que, apesar de preconizar prioritariamente pela abordagem qualitativa, os teóricos da Teoria Histórico-Cultural não condenam o uso de instrumentos avaliativos em seus estudos. Conforme afirma Tranel (2005), Lúria e Leontiev faziam uso de baterias para investigar funções neurológicas, o próprio Lúria admitiu o uso de instrumentos com reservas e, inclusive, em seu livro "Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais" ele aponta que percebe a avaliação neuropsicológica não como produto, mas como processo e pontua sobre a necessidade de se considerar os resultados quantitativos e qualitativos. Para o autor, os instrumentos são ferramentas oportunas que podem ajudar na identificação de sinais e sintomas. Todavia, ele assevera que os instrumentos padronizados não podem ser substitutivos da análise qualitativa.

Anauate (2017) salienta que a bateria de testes luriano, trabalha numa perspectiva majoritariamente qualitativa, possibilitando um rastreio que auxilia na estruturação da análise. Dito isso, justificamos os instrumentos que escolhemos para coletar e tratar os dados desta pesquisa, uma vez que eles nos serviram de mote para avaliarmos a linguagem receptiva dos sujeitos de pesquisa, sobretudo, por se tratar de uma coleta de dados remota.

Assim, considerando que os sujeitos são todos jovens do sexo feminino, com idade entre 22 e 32 anos e, entendendo que nessa idade as questões relacionadas ao autocuidado, sexualidade e amizade são bastante relevantes para esse público, buscamos para trazer questões norteadores com essas temáticas. Para tanto, utilizamos como parâmetro o modelo (com adaptações) da avaliação da Saúde Sexual e do Bem-Estar das pessoas com deficiência mental (DM), a saber, A Sexuality Knowledge, Experience and Needs Scale for People with Intellectual Disability - SexKen-ID (tradução de Pinto & Nobre, 2011)

O SexKen-ID é uma escala criada para avaliar a sexualidade e o bem-estar das pessoas com deficiência intelectual e tem como objetivo verificar aspectos relacionados ao conhecimento, experiência, sentimentos e necessidades no âmbito de um vasto encadeamento de áreas. A escala está dividida em três etapas. Escolhemos a primeira etapa da escala porque

ela faz um levantamento nas áreas menos invasivas da sexualidade, tais como amizade, namoro, partes do corpo. Dessa forma, considerando que as participantes apresentavam contextos familiares diferentes, os temas não trariam nenhuma situação de constrangimento para elas.

As abordagens partiram de perguntas como: Você tem amigos? O que você gosta de fazer nos momentos de lazer? Quando você está com seus amigos, vocês costumam conversar sobre o quê? Você já teve um sentimento especial por alguém? Como foi? Você gosta de se cuidar? Por quê; O que é se sentir bem?

Após a escolha dos sujeitos de pesquisa e seguindo os aspectos éticos preconizados pela Resolução 510/16/MS, utilizamos o Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura - TCCAL (Capovilla e Seabra, 2013) com o objetivo de nos certificarmos que os sujeitos não apresentavam a linguagem receptiva prejudicada. O instrumento foi elaborado para ser aplicado de modo presencial, no entanto, considerando a pandemia da Covid-19, os encontros presenciais não foram possíveis e desta maneira adaptamos o teste para que este fosse aplicado via plataforma Google Meet. É importante salientar que, ainda que um dos critérios de inclusão fosse o sujeito não apresentar problemas auditivos, assim como ter em sua residência uma boa conexão com a internet, optamos pela aplicação do teste para nos assegurarmos de que os sujeitos estariam com a linguagem receptiva preservada e, deste modo, poderiam ouvir o que a pesquisadora e os demais colegas apresentassem nas rodas de conversas.

O teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura – TCCAL (Capovilla e Seabra, 2013) é um teste que avalia as habilidades de compreensão receptiva e de leitura. Ele apresenta duas etapas que devem ser aplicadas separadamente com intervalo de pelo menos oito dias, são elas: o Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas (SCSF) e o Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas (SCSE). Cada subteste possui 40 itens para verificação e são dispostos em ordem crescente de dificuldade.

Em cada um dos subtestes foi apresentada pela pesquisadora uma sentença falada ou escrita e suas respectivas cinco figuras para que seja respondida à solicitação. A avaliação deveria escolher, dentre as figuras, aquela que se relacione à sentença ouvida ou à sentença lida. A comparação entre ambos os subtestes permite delimitar se alguma dificuldade encontrada é específica à compreensão de leitura ou se inclui também a compreensão auditiva.

Ao iniciar a aplicação do TCCAL, escolheu-se o subteste SCSE e, após intervalo de uma semana foi aplicado o SCSF, de modo que cada aplicação individual durou aproximadamente 35 minutos.

O TCCAL é um instrumento legitimado pelo Conselho Federal de Psicologia (CPF) e encontrado no Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos - Satepsi - como um instrumento

válido e não-restritivo que pode ser utilizado por neuropsicopedagogo³⁷, conforme a nota técnica nº 02/2017 Sociedade Brasileira de Neuropsicopedagogia- SBNPP. Importante informar que a nossa intenção no uso do teste foi o de verificar a acuidade auditiva dos sujeitos no tocante à compreensão de sentenças faladas, pois a coleta aconteceria por meio da plataforma Meet e precisávamos ter a certeza de que os sujeitos não apresentavam comprometimento na linguagem receptiva. Dessa forma, seguimos as orientações do manual e foram aplicados os dois subtestes.

Dessa forma, obteve-se como resultado³⁸ o quadro a seguir:

Quadro 6 – TCCAL - SCSE

TCCAL-SCSE			
Sujeito	Escore Bruto	Pontuação- Padrão	Classificação
Acássia	27	94	Média
Margarida	26	92	Média
Camélia	21	83	Baixa
Lavanda	20	82	Baixa
TCCAL-SCSF			
Sujeito	Escore Bruto	Pontuação- Padrão	Classificação
Acássia	36	95	Média
Margarida	35	90	Média
Camélia	34	84	Baixa/Média
Lavanda	34	84	Baixa/Média

Fonte: Dados da pesquisadora.

Legenda: TCCAL-SCSE= Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e Leitura – Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas/ TCCAL-SCSF= Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva-Subteste de Compreensão de Sentenças.

Os resultados dos instrumentos apontam que, na verificação no que tange a compreensão de sentenças escritas, dois sujeitos tiveram a classificação média, ao passo que dois tiveram a classificação baixa, sinalizando para uma possível dificuldade de interpretação de textos escritos. Todavia, para a compreensão de sentenças faladas, dois sujeitos obtiveram a classificação média e dois obtiveram a classificação limítrofe baixo-média. É importante

³⁷ Contempla a formação da pesquisadora que é Neuropsicopedagoga Clínica e Institucional. Ela também é especialista em Educação Especial e Inclusiva; Especialista em Ensino e Alfabetização; Especialista em Língua Portuguesa; possui graduação em Letras Vernáculas e em Pedagogia e é Mestra em Linguística.

³⁸ Apresentamos os resultados do TCCAL nesta seção porque, embora sejam produtos de um teste, a razão de sua aplicação foi nos auxiliar junto ao critério de exclusão, ou seja, ele foi utilizado para certificar se a linguagem receptiva estaria preservada e dessa forma, indicaria se os sujeitos poderiam fazer parte do grupo.

salientar que em nenhum teste tivemos algum sujeito com a classificação que apresentasse a pontuação-padrão <70 , considerado muito baixa, situação que talvez dificultaria a coleta da pesquisa, principalmente por se tratar de uma coleta via plataforma Google Meet.

Com o referido resultado para compreensão de sentenças faladas, foi possível ratificar que os sujeitos tinham uma compreensão receptiva considerada suficiente para participar das coletas, ou seja, mesmo que apresentem deficiência intelectual, eles conseguiam entender aquilo que estava sendo solicitado e/ou abordado, possibilitando validar os encontros virtuais para as próximas etapas de coletas de dados.

Findando o período de verificações por meio dos referidos instrumentos, iniciou-se o período de observação dos diálogos dos sujeitos via Plataforma Google Meet que contemplou 480 minutos distribuídos em 12 encontros³⁹. Fizemos um recorte, por meio de escolhas de 200 trocas de turnos dialógicos distribuídos em 50 turnos de cada sujeito para podermos verificar como aconteciam as alternâncias de fala. Os dados encontrados na etapa de observação⁴⁰ permitiram perceber que havia uma grande ocorrência de responsividade passiva nas trocas dos turnos, isto é, foram encontradas respostas apresentadas como um cumprimento de uma demanda e, muitas vezes essa responsividade apresentava problemas na formulação do enunciado.

De posse dessa informação, pensamos nas atividades que poderiam ser desenvolvidas a fim de possibilitar que esses sujeitos aprimorassem suas responsabilidades em suas conversas cotidianas. Desta forma, a etapa seguinte aconteceu durante 36 encontros em grupos distribuídos em 1440 minutos de atividades intencionais. Esses encontros foram gravados e posteriormente cuidadosamente ouvidos e transcritos pela pesquisadora.

Ainda que tenhamos utilizado instrumentos, não foi o foco desta pesquisa quantificar para comparar esses sujeitos, ao contrário, essa pesquisa sempre teve em seu bojo a análise dos processos, logo, trata-se de uma pesquisa qualitativa. Corroboramos Luria (1984), que pontua sobre a relevância das pesquisas qualitativas, para ele esse tipo de pesquisa é indispensável para uma análise, uma vez que ele considera a pesquisa puramente quantitativa uma abordagem limitada com respeito à vida, ou seja, os dados quantificados precisam ser qualificados, logo, a quantificação teve um caráter complementar para compreensão sobre um fenômeno estudado.

Dessa forma, seguindo essa perspectiva luriana, ao finalizarmos as coletas das situações interativas conversacionais, optamos por refazermos o mesmo recorte que fizemos no período

³⁹Cada encontro tinham a média de 40 minutos.

⁴⁰ Os gráficos com os dados encontrados na etapa de observação estarão na seção de análise e discussão dos dados.

de observação, ou seja, elencamos 200 turnos conversacionais, sendo 50 turnos por sujeito. A opção por refazer o mesmo procedimento não se estabelece como meio de mensurar e comparar os sujeitos com T21 a um grupo de sujeitos neurotípicos. Ao contrário, consideramos este tipo de comparação delicada e tendenciosa, pois muitas vezes condicionam os resultados às questões normativas que legitimam a patologização em detrimento dos sujeitos. Logo, os resultados serviram como complemento para verificar o curso evolutivo dos sujeitos, ou seja, comparar suas produções anteriores à intervenção às suas próprias produções após a intervenção.

6.6.1 Sobre as transcrições

As transcrições dos dados coletados nas rodas de conversas virtuais foram orientadas pelo modelo do Banco de Dados de Neurolinguística (BDN). Conforme Coudry e Freire (2010), este instrumento está em uso desde 1996 pelos pesquisadores da Neurolinguística Discursiva e é um modelo que utilizamos no LAPEN. Elas foram feitas pela pesquisadora e posteriormente foram revisadas e analisadas.

Quadro 7 – Colunas que compõem a tabela do BDN

Código de Busca	Linha	Interlocutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbal

Fonte: Banco de Dados de Neurolinguística - BDN - CNPq: 307227/2009-0.

É importante salientar que, considerando o aspecto dinâmico das situações enunciativa-discursivas, não é raro encontrarmos a referida tabela adaptada, uma vez que a análise do dado-achado é ampla e não se limita à análise dos aspectos da língua, mas observa as possibilidades interativo-comunicativas, considerando as diversas possibilidades do sujeito se organizar em seus enunciados. Desta forma, os aspectos históricos e culturais deste sujeito têm valor e precisam ser considerados.

Nesta perspectiva, considerando o contexto em que se insere a coleta de dados, utilizaremos o seguinte quadro:

Quadro 8 – Modelo utilizado na pesquisa

Número	Pseudônimo	Transcrição	Obs significação verbal/ não verbal

Fonte: Pesquisadora.

6.7 Sobre as propostas de atividades

Elencamos as atividades que seriam desenvolvidas, abordando temas do interesse das participantes de maneira interativa e participativa. Para tanto, a pesquisadora utilizou jogos interativos produzidos por ela própria através da plataforma Worldwall.

Para análise de dados elencamos quatro situações dialógicas em que todos os sujeitos estavam participando, de modo que elas serão apresentadas na seção seguinte.

Durante a etapa de observação foi possível perceber que os sujeitos de pesquisa, por vezes, tentaram engajar nos tópicos discursivos, ou seja, tentaram iniciar uma conversa, mas apresentavam dificuldades para iniciar o turno⁴¹. Encontramos também uma quantidade significativa de um tipo de responsividade a qual elencamos como Responsividade Volúvel por apresentarem incoerência com o tópico discursivo abordado.

Cumpramos informar que a categoria Responsividade Volúvel foi introduzida como modo didático para organizar e elencar os dados encontrados, sobretudo por considerar os postulados de Menegassi (2008) em que salienta que a responsividade se efetiva quando há compreensão por parte dos interlocutores, solicitando uma resposta que formará um elo discursivo. Dessa forma, a categoria Responsividade Volúvel engendrada nesta pesquisa se apresenta como um tipo de responsividade em que o interlocutor emite uma resposta, todavia eles se apresentam como desconexo e sem coerência em relação ao tópico discursivo. Sublinha-se que não se desconsidera nesta pesquisa esse tipo de enunciado, mas para fazer o tratamento dos dados, considerá-la como responsividade imediata pelo fato de ter sido apresentada no momento de fala poderia apresentar resultados não fidedignos com a realidade.

É importante salientar que não estamos desconsiderando esse tipo de construção enunciativa, ao contrário, estamos conscientes de que ele se estabelece enquanto possibilidade de interação e comunicação. Todavia, pontuamos que, nesta pesquisa, ao procurarmos categorizar as responsabilidades construídas, caso colocássemos os enunciados que fugiam do tópico discursivo na mesma categoria dos enunciados coerentes com o tópico, correríamos o

⁴¹ À guisa de informação e com a finalidade de aferir os avanços linguísticos alcançados pelos sujeitos de pesquisa, apresentaremos amostras de recortes de diálogos coletados na etapa de observação.

risco de apresentarmos resultados equivocados quanto à evolução das habilidades dialógicas dos sujeitos de pesquisa.

Tal proposição se alinha com a perspectiva da Neurolinguística Discursiva, cunhada por Coudry (1996, p.185) que pontua sobre o dado-achado,

[...] o investigador provoca atividades lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas [...], para direcionar a reconstrução, não só em função do déficit, mas da articulação entre os níveis lingüísticos. Isto propicia o conhecimento efetivo do déficit lingüístico e de suas relações com os outros processos cognitivos, que não transcorrem, sem a participação direta ou indireta da linguagem (Vygotsky, 1934).

Dessa forma, consideramos o excesso de responsividade passiva e responsividade volúvel “[...] o produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga e com a prática de avaliação e acompanhamento.” (Coudry 1996, p. 183), uma vez que o dado-achado é o produto da combinação da dinâmica teórica no tocante ao objeto investigativo, alinhado ao acompanhamento longitudinal e avaliação da linguagem. Essa movimentação orienta o curso do dado, assim como o dado aponta para um caminho que o embasa teoricamente.

Convergente com as proposições da Neurolinguística Discursiva, a base teórica-metodológica que orienta esta pesquisa possibilita “articulação de vários aportes teóricos” (Coudry, *et al*, 2010, p. 24), apresentando movimento entre as ideias bakhtinianas, vigotskianas, assim como elementos da Análise da Conversação.

Assim, ao elencarmos a dificuldade nas conversas, propusemos atividades de intervenção que estimulassem a responsividade imediata dos sujeitos de pesquisa a fim de que eles aprimorassem suas competências conversacionais e pudessem atuar de maneira autônomas em seus diálogos cotidianos.

Nesse prisma, em convergência com os postulados da THC que considerar a estreita relação entre o pensamento e a palavra no uso consciente da linguagem, assim como considera a estreita relação entre aprendizagem e desenvolvimento alinhamos com a Teoria Dialógica do Discurso, cunhada por Bakhtin, por acreditar que todo fundamento da linguagem se dá na relação com o outro através do diálogo.

É importante informar novamente que, embora não seja o objetivo dessa pesquisa, uma vez que ela se estabelece como um estudo amplamente qualitativo, ao final da coleta de dados, repetiu-se o recorte quantitativo feito no período de observação, isto é, elencando amostras de alternâncias de turnos de cada sujeito de pesquisa com o propósito de complementar a análise de dados e assim inferir sobre elas.

A verificação dos resultados dos testes foi motivada pela comparação do sujeito com ele mesmo, dentro de seu processo evolutivo. Buscamos verificar em caráter complementar o quanto os sujeitos se desenvolveram no decorrer das atividades de intervenção. Essa foi a real intenção das elaborações das atividades de linguagem desta pesquisa: estimular o desenvolvimento das habilidades interativas dos sujeitos com T21 para que eles pudessem se tornar cada vez mais sujeitos atuantes e autônomos dentro de suas esferas sociais.

As atividades foram iniciadas possibilitando abertura para que os sujeitos pudessem apresentar suas vivências durante a semana. Inicialmente, muitos ainda não se sentiam à vontade para apresentar suas experiências. Todavia, no decorrer do encontro eles buscavam ser mais participativos, ainda que alguns apresentassem dificuldades de iniciar seus turnos.

Ao iniciarmos uma atividade apresentando uma animação em vídeo sobre os elementos enunciativos, os sujeitos demonstram interesse, mas como ainda não estavam familiarizados com o conteúdo, a pesquisadora retornou aos vídeos de animação e foi fazendo observações pontuais, exemplificando dentro da realidade do grupo. Foi trabalhado também sobre a importância de respeitar o tempo de fala do outro, assim como direcionar a atenção ao que está sendo dito, pois somente assim torna-se possível estabelecer trocas conversacionais sem que o assunto seja desviado ou que as falas sejam atropeladas.


Entendemos a importância de desenvolver a habilidade enunciativas-discursivas como crucial para que os sujeitos sejam atuantes em diversos contextos sociais. Neste entendimento, após a explicação, foram utilizados modelos de uso da linguagem de forma contextualizada para que os sujeitos pudessem se perceberem dentro do processo dialógico. Ao final da atividade, todos se mostraram animados de modo que a participante Margarida comentou que se todas elas praticassem aquele exercício, elas conseguiriam “conversar sem embolar”. Nesta atividade, os sujeitos exercitaram sua interação verbal utilizando modelos mais apropriados para iniciar uma conversa, assim como tomar o turno de fala.


Na semana seguinte foram apresentados os marcadores conversacionais. Esse conteúdo foi escolhido na etapa de observação, pois verificamos dificuldades dos sujeitos em iniciar os turnos de fala. Cientes de que esses sujeitos precisariam desenvolver suas competências linguísticas, foram apresentados os marcadores mais usuais nas conversas cotidianas, conforme quadro abaixo:


Quadro 9 – Atividades sobre sinais do falante


Mídia Reprodução Áudio Vídeo Legenda Ferramentas Exibir Ajuda


SINAIS DO FALANTE (orientam o ouvinte)			
Início da fala	Início da frase	Final da fala	Final da frase
"olha" "veja" "bom" "mas eu" "eu acho" "não, não" "epa" "perai" "certo, mas" "sim, sei, mas" "quanto a isso" "nada disso" "você esquece" "como assim?" etc.	"então" "ai" "dai" "portanto" "agora veja" "porque" "e" "mas" "assim" "por exemplo" "digamos assim" "quer dizer" "eu acho" "como vê" etc.	"né" "certo?" "viu?" "entendeu?" "sacô?" "é isso aí?" "que acha?" "e então?" "diga lá" "é ou não é?" etc.	"né" "não sabe?" "certo?" "entende?" "de acordo?" "tá?" "não é?" etc.


 Camélia


 Acácia


 Lavanda


 Margarida


 Emanuella De Souza Silva Almeida

Fonte: Dados da pesquisadora.

Salientamos que no momento de exposição do conteúdo, as participantes demonstraram facilidades para entender os sinais do falante, todavia, quando a pesquisadora solicitou para que apresentassem exemplos de como aplicariam em conversas cotidianas, as participantes demonstraram dificuldades. Dessa forma, foram desenvolvidas outras atividades com as participantes, de modo que a pesquisadora sempre apresentava modelos de uso de linguagem e posteriormente solicitava que as participantes utilizassem os modelos durante a roda de conversa, conforme os quadros 10 e 11 a seguir.


Quadro 10 – Atividade complete a frase

Mídia Reprodução Áudio Vídeo Legenda Ferramentas Exibir Ajuda

Responda as frases usando uma das palavras a baixo:

Olha só, ...
Eu acho que...
Veja bem, ...
Bom, mas ...
Mas eu ...
Paráí ...
Não, ...
Sim, ...
Com certeza, ...

Lavanda



27:07 44:23

Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 11 – Atividade complete os enunciados

Reprodução Áudio Vídeo Legendas Ferramentas Exibir Ajuda

Início de frase

Olha
Veja
Veja bem
Bom
Mas eu
Eu acho
Não
Épa
Parai
Certo, mas
Entendo, mas
Quanto a isso
Nada disso
Você esquece que
Como assim?
Então
Sim,
Com certeza.

Você participou da aula de música,
_____,
_____, foi muito legal!

Lavanda

Reprodução Áudio Vídeo Legendas Ferramentas Exibir Ajuda

Início de frase

Olha
Veja
Veja bem
Bom
Mas eu
Eu acho
Não
Épa
Parai
Certo, mas
Entendo, mas
Quanto a isso
Nada disso
Você esquece que
Como assim?
Então
Sim,
Com certeza.

Você trabalhou hoje, _____?
_____, eu fui pela manhã!

Acácia

Reprodução Áudio Vídeo Legendas Ferramentas Exibir Ajuda

Início de frase

Olha
Veja
Veja bem
Bom
Mas eu
Eu acho
Não
Épa
Parai
Certo, mas
Entendo, mas
Quanto a isso
Nada disso
Você esquece que
Como assim?
Então
Sim,
Com certeza.

_____ o seu cantor preferido é o Zeca pagodinho?
_____, o meu cantor preferido é o Luan Santana.

Camélia

Reprodução Áudio Vídeo Legendas Ferramentas Exibir Ajuda

Início de frase

Olha
Veja
Veja bem
Bom
Mas eu
Eu acho
Não
Épa
Parai
Certo, mas
Entendo, mas
Quanto a isso
Nada disso
Você esquece que
Como assim?
Então
Sim,
Com certeza.

_____ você está fazendo caminhadas?
_____, às vezes eu faço.

Margarida

Fonte: Dados da pesquisadora.

O quadro 12 apresenta as atividades feitas com as participantes. Elas foram indagadas sobre determinadas situações que reportavam suas atividades cotidianas. Ao responder as perguntas as participantes precisavam iniciar seus turnos de fala com modelos apresentados. Neste momento ocorreu o engajamento de todas. Elas leram, analisaram a resposta e enunciaram utilizando os marcadores conversacionais apresentados como modelo.

Neste sentido, elaboramos outras atividades, de modo que algumas delas serão apresentadas a seguir:

Quadro 12 - Roleta de imagem

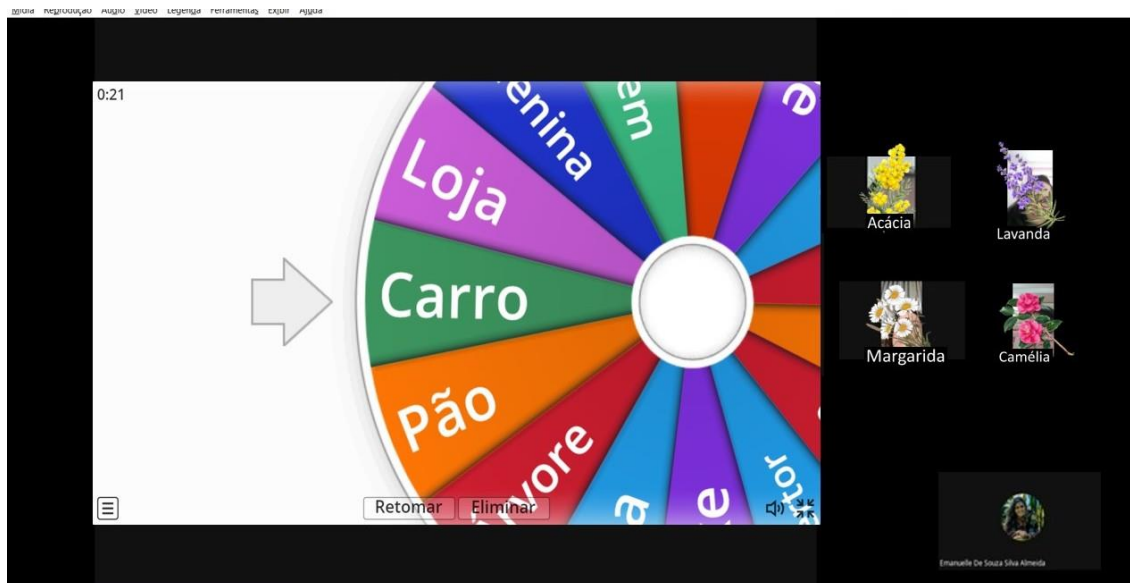


Fonte: Dados da pesquisadora.

Com o objetivo de estimular a linguagem de forma lúdica e, conseqüentemente aprimorar a criatividade, atenção, percepção óptico-espacial, a pesquisadora elaborou uma roleta virtual para que, ao girar, cada sujeito deveria iniciar um turno de fala em que o objeto escolhido fizesse parte do tópico discursivo. Dessa forma, cada participante poderia tomar o turno de fala por duas vezes. Essa atividade foi bastante divertida e ao final elas disseram que gostaram de participar.

Semelhante a essa atividade, a pesquisadora elaborou outra roleta, no entanto os elementos escolhidos foram palavras, os sujeitos deveriam formar enunciados a partir das palavras sorteadas, conforme quadro abaixo:

Quadro 13 – Roleta de palavras



Fonte: Dados da pesquisadora.

As participantes conseguiram colaborar com a atividade proposta, embora algumas ainda apresentassem dificuldades em iniciar o turno, algumas pediram para a pesquisadora repetir a atividade, sorteando as palavras e com isso elas conseguiram corresponder com a demanda proposta.

No encontro seguinte, a pesquisadora elaborou uma atividade que apresentava lacunas nos inícios dos enunciados. O objetivo era que as participantes analisassem os enunciados e os modelos e completassem da forma mais apropriada, assim elas estariam construindo sentido, conforme quadro abaixo.


Quadro 14 – Complete as lacunas

Imagem: flor-camélia (2021-10-02 at 11:20:04) - Reproduzir de vídeo VCC

Música: Repetição: Audio | 500s | Legend | Transcrição | Sobre | Ajuda

CARRIO	<input type="text"/>	A __VAMOS ASSISTIR UM FILME.
BLUSA	<input type="text"/>	A __ ESTACIONOU EM LOCAL PROIBIDO
CACHORRO	<input type="text"/>	QUERIA FAZER UM BOLO MAS NÃO __OVO.
MOTO	<input type="text"/>	ENQUANTO LAVAVA LOUÇA QUEBREI UM__
PANELA	<input type="text"/>	A __QUEIMOU PORQUE ESQUECI O FOGO LIGADO.
MATEMÁTICA	<input type="text"/>	PRECISAMOS VACINAR O __
BRINCAR	<input type="text"/>	MARIA QUERIA __COM SEU VIZINHO.
NOITE	<input type="text"/>	NA ESCOLA EU APRENDO __
COMPRI	<input type="text"/>	A __SUJOU DE MOLHO.
PRATO	<input type="text"/>	O __FICOU SEM GASOLINA

Enviar respostas




Lavanda

Imagem: flor-camélia (2021-10-02 at 11:20:04) - Reproduzir de vídeo VCC

Música: Repetição: Audio | 500s | Legend | Transcrição | Sobre | Ajuda

CARRIO	<input type="text"/>	A __VAMOS ASSISTIR UM FILME.
BLUSA	<input type="text"/>	A __ ESTACIONOU EM LOCAL PROIBIDO
CACHORRO	<input type="text"/>	QUERIA FAZER UM BOLO MAS NÃO __OVO.
MOTO	<input type="text"/>	ENQUANTO LAVAVA LOUÇA QUEBREI UM__
PANELA	<input type="text"/>	A __QUEIMOU PORQUE ESQUECI O FOGO LIGADO.
MATEMÁTICA	<input type="text"/>	PRECISAMOS VACINAR O __
BRINCAR	<input type="text"/>	MARIA QUERIA __COM SEU VIZINHO.
NOITE	<input type="text"/>	NA ESCOLA EU APRENDO __
COMPRI	<input type="text"/>	A __SUJOU DE MOLHO.
PRATO	<input type="text"/>	O __FICOU SEM GASOLINA

Enviar respostas




Acácia

Imagem: flor-camélia (2021-10-02 at 11:20:04) - Reproduzir de vídeo VCC

Música: Repetição: Audio | 500s | Legend | Transcrição | Sobre | Ajuda

CARRIO	<input type="text"/>	A __VAMOS ASSISTIR UM FILME.
BLUSA	<input type="text"/>	A __ ESTACIONOU EM LOCAL PROIBIDO
CACHORRO	<input type="text"/>	QUERIA FAZER UM BOLO MAS NÃO __OVO.
MOTO	<input type="text"/>	ENQUANTO LAVAVA LOUÇA QUEBREI UM__
PANELA	<input type="text"/>	A __QUEIMOU PORQUE ESQUECI O FOGO LIGADO.
MATEMÁTICA	<input type="text"/>	PRECISAMOS VACINAR O __
BRINCAR	<input type="text"/>	MARIA QUERIA __COM SEU VIZINHO.
NOITE	<input type="text"/>	NA ESCOLA EU APRENDO __
COMPRI	<input type="text"/>	A __SUJOU DE MOLHO.
PRATO	<input type="text"/>	O __FICOU SEM GASOLINA

Enviar respostas




Camélia

Imagem: flor-camélia (2021-10-02 at 11:20:04) - Reproduzir de vídeo VCC

Música: Repetição: Audio | 500s | Legend | Transcrição | Sobre | Ajuda

CARRIO	<input type="text"/>	A __VAMOS ASSISTIR UM FILME.
BLUSA	<input type="text"/>	A __ ESTACIONOU EM LOCAL PROIBIDO
CACHORRO	<input type="text"/>	QUERIA FAZER UM BOLO MAS NÃO __OVO.
MOTO	<input type="text"/>	ENQUANTO LAVAVA LOUÇA QUEBREI UM__
PANELA	<input type="text"/>	A __QUEIMOU PORQUE ESQUECI O FOGO LIGADO.
MATEMÁTICA	<input type="text"/>	PRECISAMOS VACINAR O __
BRINCAR	<input type="text"/>	MARIA QUERIA __COM SEU VIZINHO.
NOITE	<input type="text"/>	NA ESCOLA EU APRENDO __
COMPRI	<input type="text"/>	A __SUJOU DE MOLHO.
PRATO	<input type="text"/>	O __FICOU SEM GASOLINA

Enviar respostas



Margarida

Fonte: Dados da pesquisadora

Entendemos que a observação possibilita identificarmos algumas peculiaridades e/ou dificuldades encontradas naquele contexto temporal-espacial e que muitas vezes podem influenciar na capacidade expressiva dos sujeitos. Dessa forma, essa atividade foi feita de maneira individual para que a pesquisadora pudesse observar o processo de construção de enunciados dos sujeitos, assim como pudesse sanar alguma dificuldade que porventura pudesse surgir.

Corroboramos Vigotski (2010) quando salienta que operar com os signos tenha uma função decisiva na construção da realidade. Dessa forma, tendo a linguagem como o primordial elemento semiótico de internalização, o sujeito, ao buscar estruturar seu enunciado, viabiliza a sua autorregulação. Podemos verificar a atividade proposta no quadro 15.

Quadro 15 - Falando sobre mim

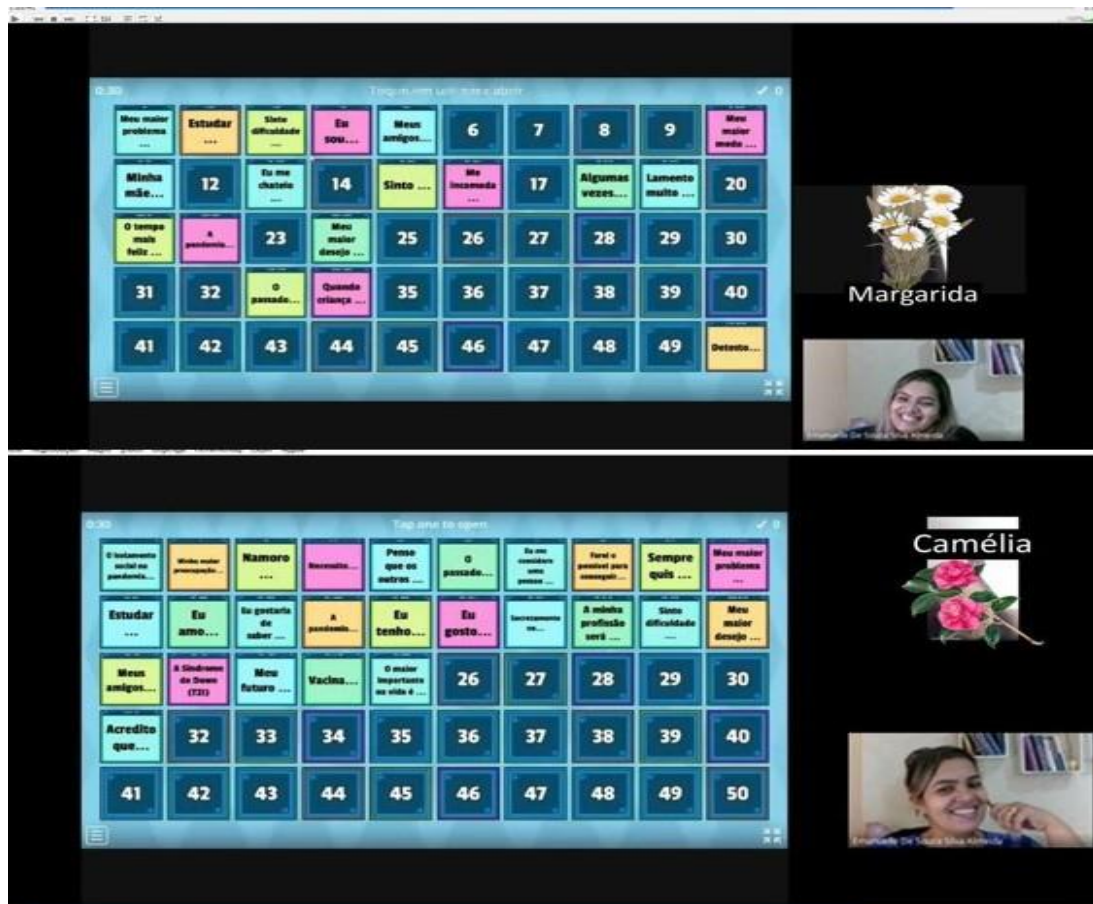
The image displays two screenshots of a digital activity interface titled "Falando sobre mim" (Talking about myself). Each screenshot shows a 10x10 grid of numbered cards (1-50) with various prompts in Portuguese. The top screenshot is for "Lavanda" (Lavender) and the bottom for "Acácia" (Acacia). Both include a video feed of a woman and a floral image.

Top Screenshot (Lavanda):

Meu maior problema...	2	Sinto dificuldade...	Eu sou...	5	6	7	8	9	Meu maior medo...
Minha mãe...	12	Se me chateia...	14	Sinto...	16	17	Algumas vezes...	Lamento muito...	20
O tempo mais feliz...	A...	23	Meu maior desejo...	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50

Bottom Screenshot (Acácia):

Sempre gostei de...	Acredito que...	3	4	Penso que nunca melhor se...	Algumas vezes...	Vacina...	Comento para mim é...	Detesto...	Meu pai...
Meu maior problema...	12	Necessito...	14	Se eu pudesse...	É realmente assim no momento...	Meu maior medo...	18	19	20
Meus amigos...	22	Meu maior problema...	24	25	26	Lamento muito...	28	29	O tempo mais feliz...
31	32	33	34	35	36	Meu futuro...	38	39	O maior momento da vida é...
41	42	43	44	Estudar...	46	47	Sinto dificuldade...	49	Namoro...



Fonte: Dados da pesquisadora.

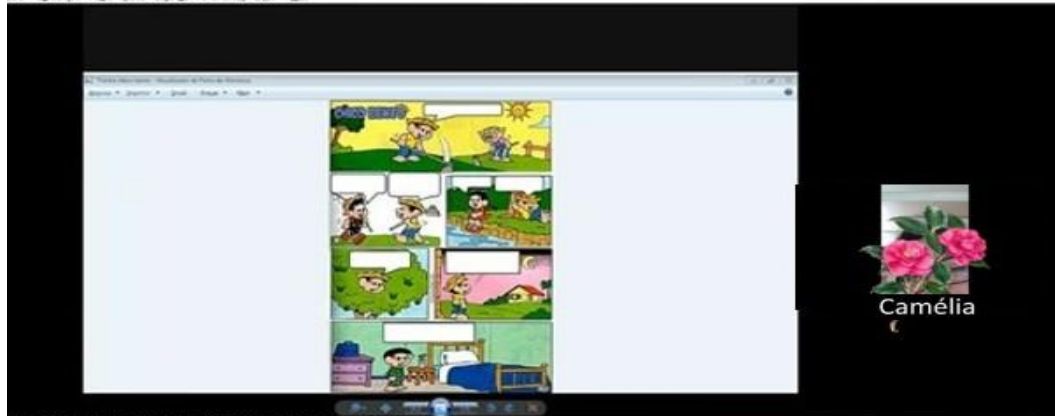
No quadro 15, apresentamos como atividades de intervenção um exercício de complemento de frase que foi aplicada de maneira individual. Esse instrumento foi elaborado pela pesquisadora inspirada nas proposições do González Rey e Mitjans Martinez (1989), que, para além de estimular a enunciação dos sujeitos de pesquisa sobre temas relevantes para eles, o instrumento também permitiu que eles reproduzissem suas subjetividades, atribuindo sentido àquilo que estava sendo provocado.

A escolha pela aplicação individual se deu por entender que cada sujeito, ao se deparar com a frase de cunho mais pessoal, estabeleceria um sentido único, peculiar às suas vivências, outrossim caso a atividade fosse apresentada de forma coletiva, talvez alguma das participantes poderiam não se sentir confortável enunciar diante dos demais participantes.

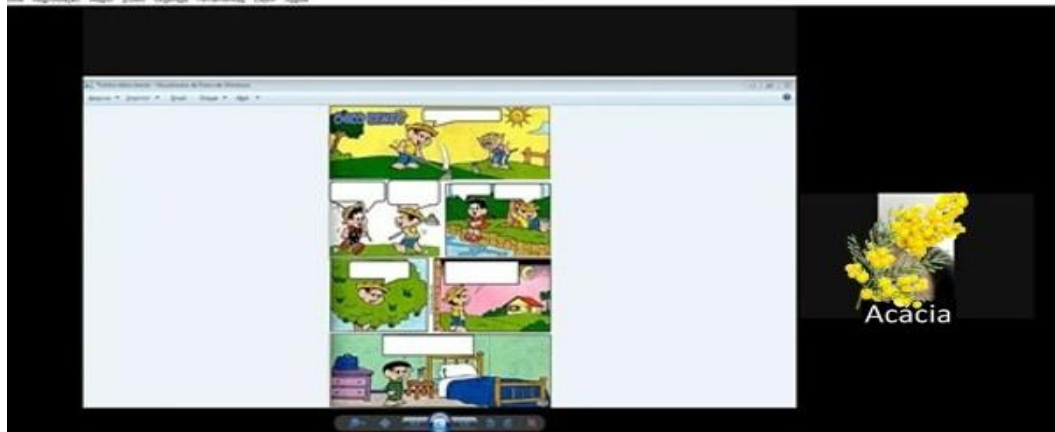
Para finalizar a sequência de atividades apresentadas nesta pesquisa, elaboramos outra atividade individual com o objetivo de promover a criatividade, atenção, percepção visual, além de incentivar a promoção de diálogos, conforme abaixo:

Quadro 16 – Criando diálogos

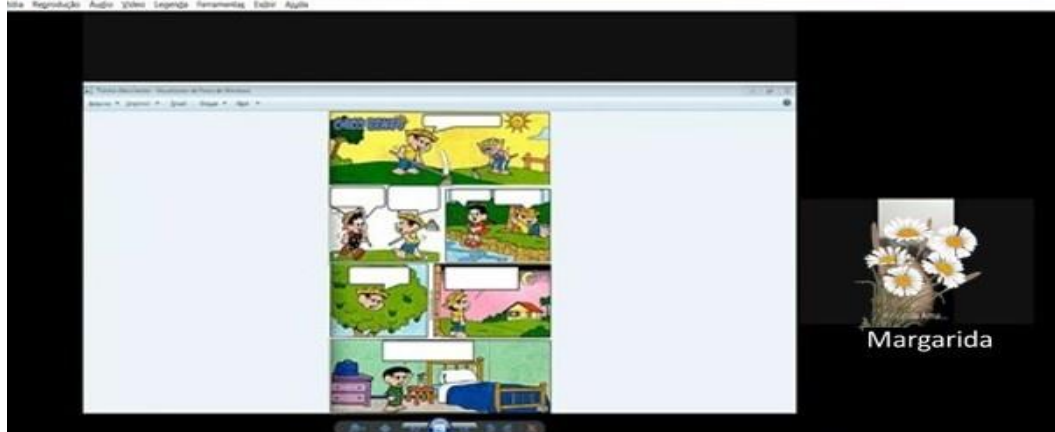
Video: Reprodução Áudio Vídeos Legendas Ferramentas Editor Ajuda




Video: Reprodução Áudio Vídeos Legendas Ferramentas Editor Ajuda



Video: Reprodução Áudio Vídeos Legendas Ferramentas Editor Ajuda



Video: Reprodução Áudio Vídeos Legendas Ferramentas Editor Ajuda



Comunicação Simbólica (Curso Semioótico) (2021-09-09 at 13:57 GMT-3) (Tempo) - Reprodutor de Mídias VEC

Fonte: Dados da pesquisadora.

Salientamos que a atividade com quadrinhos de gibi foi um instrumento que possibilitou que as participantes estabelecessem relações com a realidade, pois por meio da leitura de imagens elas puderam elaborar reflexões e hipóteses para construir uma narrativa que fizesse sentido para elas. É pertinente informar que a linguagem verbal ao se vincular às imagens permite diversas interpretações e estimula o desenvolvimento das funções mentais superiores. Isso possibilita que os sujeitos com dificuldades na compreensão busquem pistas para estabelecer sentido ao que está sendo apresentado (Pimentel, 2011). Outrossim, a atividade também incentiva o uso efetivo dos marcadores conversacionais apresentados anteriormente como modelos. Dessa forma, cada participante pode exercitar sua linguagem expressiva.

A seguir, apresentaremos a seção Resultados e Discussões, espaço em que nos debruçamos sobre os dados elencados para as análises.

7 FALA QUE EU TE ESCUTO: ANALISANDO OS DADOS ENCONTRADOS

“E o que o ser humano mais aspira é tornar-se ser humano.” Clarice Lispector

Iniciaremos esta seção apresentando os dados encontrados durante o período de observação, pois eles foram norteadores para o desenvolvimento das atividades de interação. Conforme informado anteriormente, eles foram coletados via plataforma Google Meet durante o período da pandemia da Covid19 por meio de rodas de conversas virtuais. Durante essa etapa, os encontros ocorreram semanalmente, perfazendo 12 encontros distribuídos em 440 minutos para observação, sendo que as atividades de intervenção ocorreram em 36 encontros distribuídos em 1440 minutos.

Durante a etapa de observação foi possível perceber que os sujeitos de pesquisa, por vezes, tentaram se engajar nas conversas ao se interessarem pelos tópicos discursivos, mas apresentavam dificuldades para iniciar o turno de fala. Encontramos também uma quantidade significativa de um tipo de responsividade a qual elencamos como responsividade volúvel⁴².

Sublinhamos que a interação na perspectiva bakhtiniana é sobretudo dialógica, e no sentido imputado à fala do outro há um caráter valorativo, pois “o que não responde a nenhuma pergunta carece de sentido. [...] O sentido sempre responde a uma pergunta. O que não responde a nada parece-nos insensato, separa-se do diálogo” (Bakhtin, 1997, p. 386). De acordo com as proposições bakhtinianas, a interação verbal tem como eixo a tentativa constante de compreender o outro. Dessa forma, é pertinente informar que nesses tipos de enunciados, os quais aqui denominamos de *volúveis*, percebemos que eles não tinham coerência com o tópico abordado, logo, eles quebravam a cadeia discursiva.

À guisa de conhecimento, apresentamos a seguir uma amostra de cada sujeito de pesquisa apresentando esse tipo de enunciado.

Quadro 17 – Amostra do sujeito Lavanda

Tur no	Enunciadora	Transcrição	Observação significação verbal/não verbal
1	Pesquisadora	Meninas, no período do recesso natalino não tivemos encontros no grupo. Eu gostaria muito de saber o que vocês fizeram nessas férias. Você poderia nos dizer, Lavanda?	
2	Lavanda	Hum... é++ é isso mesmo.	Olha para cima

⁴²Conforme explicado na seção teórica.

3	Pesquisadora	Não entendi, Lavanda. O que você fez nas férias? Visitou algum parente? Passeou? Assistiu algum programa bacana?	
4	Lavanda	Eu tô bem sim, Manu.	Balança a cabeça positivamente.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 18 – Amostra do sujeito Camélia

Tur no	Enunciadora	Transcrição	Observação significação verbal/não verbal
1	Pesquisadora	Camélia, você me disse que estava lendo um livro, mas não me disse o nome. Qual o nome do livro?	
2	Camélia	Eita, hoje a noite será frio, viu?	Coloca as mãos nas bochechas.
3	Pesquisadora	Camélia, você me ouviu?	
4	Camélia	Sim, Manu	
5	Pesquisadora	Qual o nome do livro que você está lendo? Já terminou?	
6	Camélia	Que unhas feias. Estou precisando fazer elas.	Olha para as mãos.

Fonte: Dados da pesquisadora

Quadro 19 – Amostra do sujeito Margarida

Tur no	Enunciadora	Transcrição	Observação significação verbal/não verbal
1	Pesquisadora	Margarida, esse final se semana você foi para casa de sua tia?	
2	Margarida	Eu sou influencer digital.	Balança a cabeça em afirmativo.
3	Pesquisadora	Que bacana, Margarida. Mas eu te fiz uma pergunta. Você foi para casa de sua tia esse final de semana? Ou você fez outra coisa?	
4	Margarida	Eu sei fazer várias coreografias. Depois eu te mostro.	Balança os ombros e rir.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 20 – Amostra do sujeito Acácia

Tur no	Enunciadora	Transcrição	Observação significação verbal/não verbal
1	Pesquisadora	Acácia, você ficou de me enviar o poema que você escreveu. Fiquei curiosa.	
2	Acácia	Manu, hoje eu me atrasei para o trabalho.	Coloca a mão na testa.

Fonte: Dados da pesquisadora.

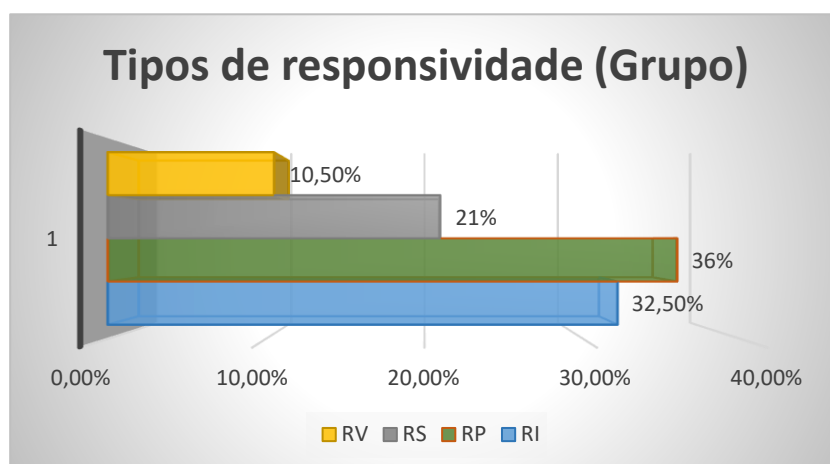
Reiteramos que os enunciados acima não são objetos de análise, mas apresentamo-los aqui para que seja possível entender que, ainda que os sujeitos tenham emitido uma resposta à pesquisadora, suas falas estavam desconectas do tópico abordado.

É importante salientar que não estamos desconsiderando esse tipo de construção enunciativa, ao contrário, estamos conscientes de que ele se estabelece enquanto possibilidade de interação e comunicação, isto é, entendemos que toda fala é resultado de uma resposta e até mesmo o silêncio e o balbucio são formas de resposta, conforme pontuou Bakhtin (2006).

Todavia, pontuamos que, nesta pesquisa, ao procurarmos categorizar as responsabilidades construídas e, considerando a construção do curso discursivo. Acreditamos ser oportuno salientar que na perspectiva teórica-metodológica que adotamos, nós consideramos pertinente fazer essa inclusão da categoria ‘responsividade volúvel’ como modo didático de organizar e elencar os dados encontrados.

Neste ínterim, após as devidas observações, obtivemos os seguintes gráficos:

Gráfico 1 – Categorias de responsividade considerando as respostas de todos os participantes ao longo do período de observação



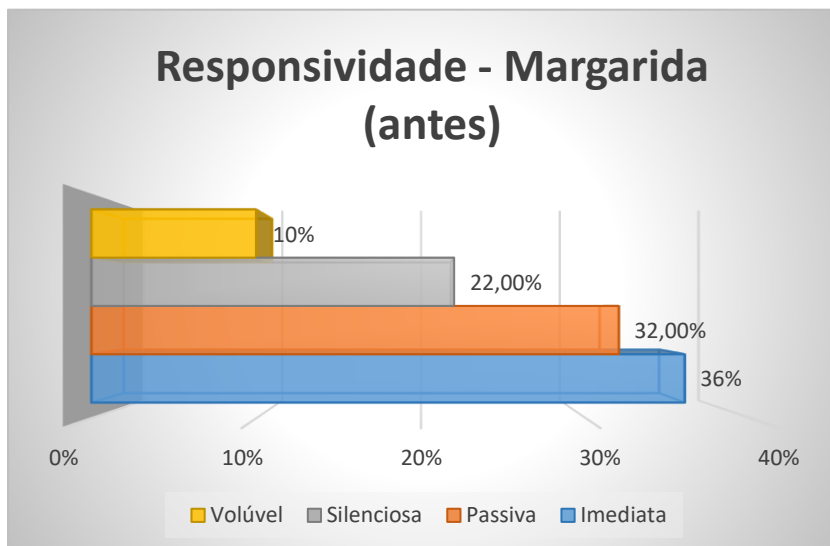
Legenda: RV=Responsividade Volúvel; RS= Responsividade Silenciosa; RP= Responsividade Passiva; RI= Responsividade Imediata.

Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com o Gráfico 1, o grupo apresentou durante o período de observação 10,50% de responsividade volúvel, 21% de responsividade silenciosa, 36% de responsividade passiva e 32,50% de responsividade imediata. Nesta etapa, embora pareça que há uma grande incidência de responsividade imediata no total do grupo, possivelmente, isso se deve a algumas participantes falarem mais do que outras, ao considerarmos os dados individuais, percebemos que havia uma grande ocorrência de responsividade passiva nas trocas de turnos e, muitas vezes,

essa responsividade apresentava problemas na formulação dos enunciados. Conforme os gráficos a seguir:

Gráfico 2 – Responsividade – Margarida no período de observação

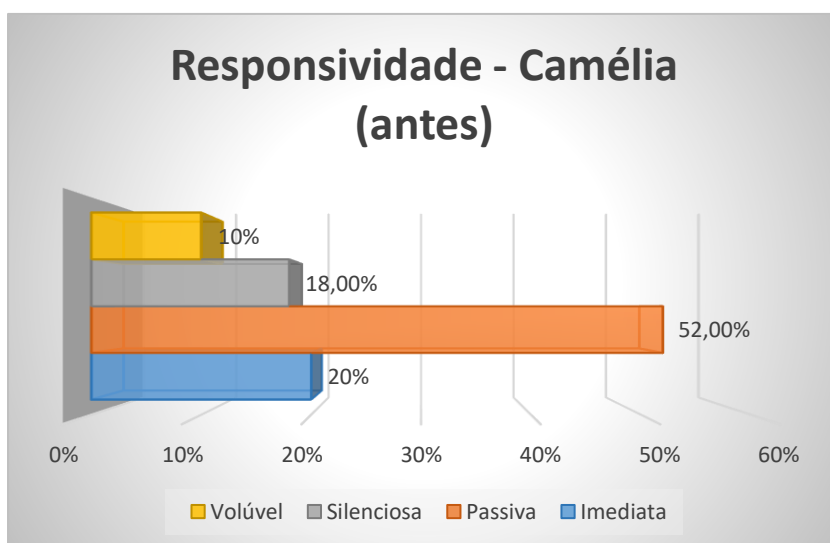


Legenda: RV=Responsividade Volúvel; RS= Responsividade Silenciosa; RP= Responsividade Passiva; RI= Responsividade Imediata.

Fonte: Dados da pesquisadora.

No período de observação, Margarida apresentou 10% de responsividade volúvel, 22% de responsividade silenciosa, 32% de responsividade passiva e 36% de responsividade imediata.

Gráfico 3 – Responsividade - Camélia no período de observação

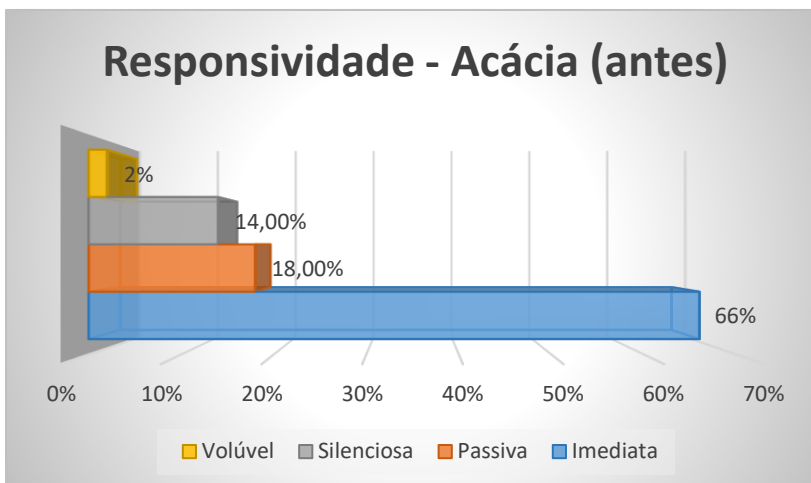


Legenda: RV=Responsividade Volúvel; RS= Responsividade Silenciosa; RP= Responsividade Passiva; RI= Responsividade Imediata.

Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com o Gráfico 3, a participante Camélia apresentou 10% de responsividade volúvel, 18% de responsividade silenciosa, 52% de responsividade passiva e 20% de responsividade imediata.

Gráfico 4 – Responsividade - Acácia no período de observação

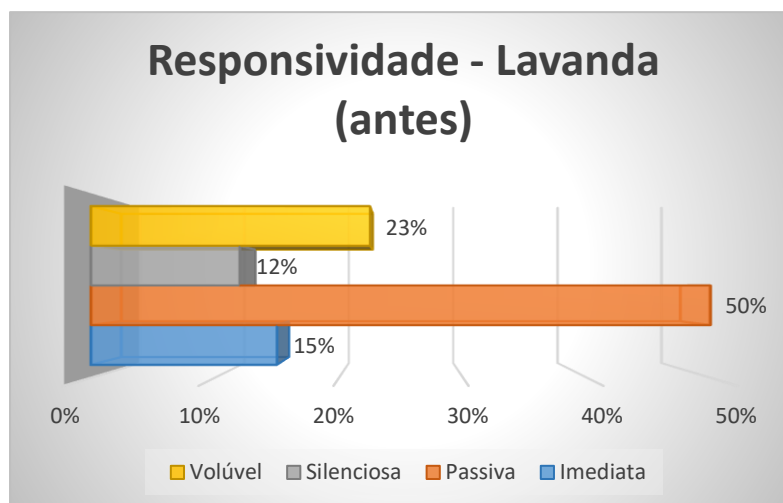


Legenda: RV=Responsividade Volúvel; RS= Responsividade Silenciosa; RP= Responsividade Passiva; RI= Responsividade Imediata.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Segundo os dados do período de observação, a participante Acácia apresentou 2% de responsividade volúvel, 4% de responsividade silenciosa, 18% de responsividade passiva e 66% de responsividade imediata.

Gráfico 5 – Responsividade - Lavanda no período de observação



Legenda: RV=Responsividade Volúvel; RS= Responsividade Silenciosa; RP= Responsividade Passiva; RI= Responsividade Imediata.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Conforme o gráfico apresentado, a participante lavanda apresentou 23% de responsividade volúvel, 12% de responsividade silenciosa, 50% de responsividade passiva e 15% de responsividade imediata.

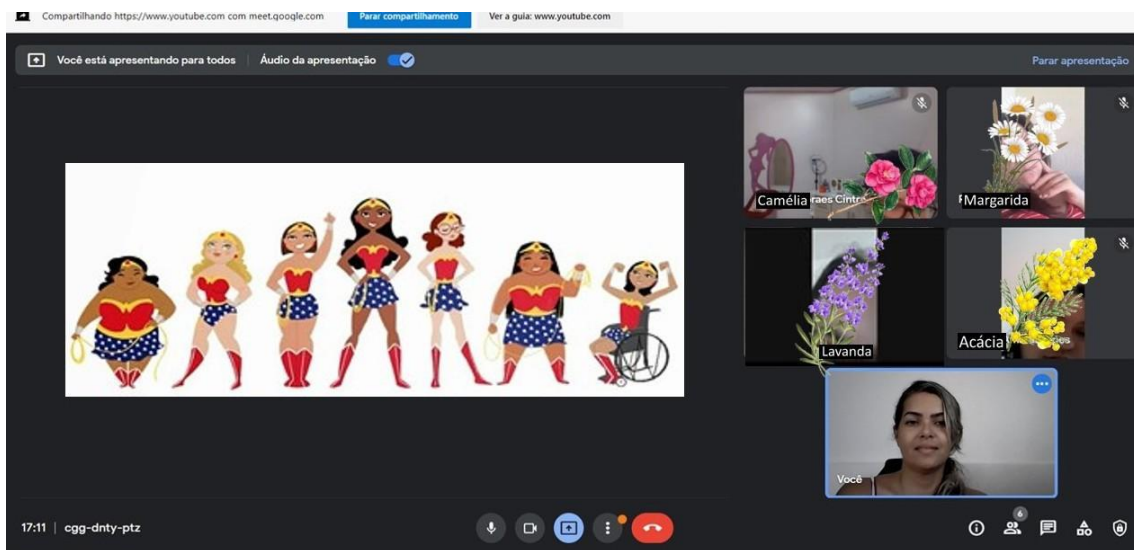
Ao final deste capítulo, apresentaremos um gráfico comparativo das responsabilidades encontrada em dois momentos, a saber, o período de observação – os quais mostramos acima - e o período após a intervenção com o objetivo de apresentar dos avanços ocorridos nos enunciados dos sujeitos.

A seguir, apresentaremos dados produzidos nas rodas de conversas virtuais, nelas os sujeitos puderam interagir e, conseqüentemente coloca-se a linguagem em situações reais de uso. As interações conversacionais que seguiram se estabelecem como objeto de análise desta pesquisa, pois foram enunciados produzidos após as atividades de intervenção apresentadas no capítulo metodológico, as quais nas situações de interações conversacionais foram possíveis verificar as ocorrências responsivas destes sujeitos.

Situação Interativa Conversacional 1: Discutindo sobre diversidade

No encontro supracitado, a pesquisadora fez uma apresentação sobre diversidade, discorrendo o quanto todas as pessoas são diferentes e como é importante respeitar a opinião, necessidades, costumes e preferências alheias, conforme figura 1 abaixo. Após, solicitou que os sujeitos de pesquisa falassem sobre o que preferem fazer para ocupar o tempo durante a pandemia.

Figura 1 – Diversidade em mulheres



Fonte: Dados da pesquisadora.

Quadro 21 – Gostos e vacina

Tur no	Enunciadora	Transcrição	Observação significação verbal/não verbal
1	Pesquisadora	Meninas, agora é a vez de vocês falarem com o que vocês gostam de ocupar o tempo de vocês.	
2	Margarida	Então... eu gosto de rede social, sabe? Baixei o instagran e minha vida mudou... Aprendi a fazer lives e eu gosto. Gosto mesmo. São vídeos de dança que eu gosto. Gosto muito do Instagram. Eu gosto de fotos também e eu uso filtro para postar.	Balança cabeça em afirmação
3	Acácia	Margarida, você vê um lado negativo em usar filtro? Eu vi um livro sobre distúrbio alimentar e, é... assim... lá falava que tem mulheres que sofre por conta da imagem e pode ficar doentes, sabia? Então... usar filtro pode causar algum problema nas pessoas, né? O que vc acha?	
4	Margarida	Eu já vi que as pessoas curtem minhas fotos quanto estou assim, é... com filtro. Até comentam. Eu gosto de usar, né? Fica mais bonita e eu gosto. Assim, é, como posso dizer é? Uh...O filtro ajuda a gente fica de make.	Risos.
5	Acácia	Eu trabalho na secretaria do ((fala o nome do lugar)). Eu gosto de trabalhar com batom. Eu adoro (risos) Eu na pandemia não estava usando batom. Assim, é... Fiquei meses. É chato não sair, ficar em casa e não usar batom. Sabia que no dia do nosso encontro eu passo batom? Éee... Voltei a usar, é assim, muito bom. A gente tinha um padrão antes e é difícil não é mesmo? A mulher deixa de se cuidar e é ruim isso.	
6	Camélia	Eu gosto de ficar bonita, mas na pandemia tenho preguiça (risos) Acho que vou, assim... tentar usar batom em casa para mudar. Tenho vontade de ir ao shopping.	Levanta os ombros e abaixa a cabeça.
7	Acácia	Eu uso batom para nossas conversas aqui e penso (risos) é... que vou sair para encontrar vocês para conversar. Eu acho que precisamos aprender a nos cuidar, né? Assim, mesmo estando dentro de casa sem sair. A gente é... precisa nos amar a todo momento. Manu fala muito isso aqui. Eu tô usando esse batom, olha!	Fala sorrindo
8	Pesquisadora	Lindo seu batom, Acácia. Em todo encontro você tá com um diferente.	
9	Acácia	Amo (risos).	
10	Camélia	Meninas, vocês tomaram a vacina do covid?	Expressão de dúvida
11	Lavanda	Sim.	
12	Acácia	Tomei, sim.	
13	Margarida	Tomei	Balança cabeça.

14	Pesquisadora	Eu tomei, querida.	
15	Margarida	Vocês sabem... assim...Eu gosto de ficar bonita sempre.	
16	Camélia	Gente, eu quero falar uma coisa... eu estou pensando aqui é... assim, deixa eu vê. Eu tomei a vacina e agora tô meio assim, sei lá... tenho enjojo e dor no braço.	Expressão de tristeza
17	Acácia	É normal, eu também senti o braço.	
18	Camélia	É, né? Tô com leseira e enjoada aqui.	
19	Margarida	Vai passar.	
20	Pesquisadora	Camélia, se piorar avise para sua mãe, tá?	
21	Camélia	Ela tá no mercado.	
22	Lavanda	Eu é... senti dor no braço e febre. Foi é... ruim, foi... mas passou. Foi horrível, minha mãe cuidou de mim.	
23	Acácia	Manu, nunca mais teve música, né?	
24	Pesquisadora	Trarei no próximo encontro, tá bom?	
25	Camélia	Oh meninas, acho que estou com mais enjoou	Expressão de preocupação
26	Pesquisadora	Vai falar com sua mãe.	
27	Camélia	Meu irmão tá aqui. É... assim, eu vou ligar para minha mãe.	
28	Pesquisadora	Manda notícias no grupo, tá?	

Fonte: Banco de dados da pesquisadora

No turno 2, ao receber o enunciado da pesquisadora, Margarida utiliza o marcador discursivo – “*Então*” -para iniciar seu turno discursivo. Ela demonstra que compreende o que foi dito e rapidamente oferece à sua interlocutora uma réplica ao que foi dito, isto é, Margarida expõe sua opinião a respeito do discurso da pesquisadora, situação que, conforme Bakhtin (1997), pode ser classificada como uma responsividade ativa, uma vez que a responsividade, como perspectiva de interação entre os interlocutores, implica que, na dinâmica relacional, cada parte necessita compreender o que é apresentado, adotando uma postura ativa de resposta. Nessa linha de raciocínio, torna-se evidente que a compreensão do enunciado, bem como sua continuidade, é facilitada pela responsividade, em conformidade com os princípios do dialogismo bakhtiniano.

Outrossim, Margarida para se manter na cadeia discursiva faz uso de estratégias como alongamento vocálico e repetição – “*é..., eu, eu*” - com o objetivo de organizar sua fala e manter seu turno, ao terminar, utiliza-se de elementos não verbais, balançando a cabeça em sinal de afirmação. É interessante apresentar que na sequência, Acácia toma a palavra e faz indagações à Margarida sobre o uso de filtros em suas fotos na rede social Instagram.

É pertinente pontuar que para que Acácia pudesse tomar o turno, ela precisou perceber que o movimento de cabeça fazendo afirmação como lugar relevante de passagem de turno.

Bakhtin chama essa sinalização de *dixi conclusivo* do falante, essa sinalização é o que permite que se entenda que o turno foi encerrado, abrindo lugar para que o outro se posicione.

Acácia, para validar seu argumento, apresenta que as informações foram vistas num livro. Ela também usa alongamento e marcadores discursivos acompanhado de pausas para tentar organizar sua fala. Ao final, buscando a concordância da Margarida, ela fecha seu enunciado com – “*né? O que você acha?*” -. Tanto Bakhtin como Vigotski pontuam que o outro é um componente essencial na constituição do sujeito, logo, a busca pela validação de sua fala em relação a Margarida as colocam numa relação dialógica que são atravessadas por outras vozes refletidas em suas falas.

No turno 4 – “*Eu já vi que as pessoas curtem minhas fotos quanto estou assim, é... com filtro.*” Margarida tenta manter seu posicionamento e, ao usar alongamentos vocálicos, pausas e repetições, desvela que além de planejar sua fala, mostra-se insegurança ao levantar os ombros. É importante salientar que Margarida apresentava uma certa dificuldade de iniciar seus turnos. Todavia, após as atividades de intervenção, ela conseguiu dar início à sua fala e, quando apresenta alguma dificuldade, lança mão de estratégias para tomar o turno.

Com isso verificamos que, por meio das atividades de intervenção, aconteceu a internalização simbólica. Conforme assegura Vygotsky (1988), o processo de internalização e a transformação em estruturas mais complexas das funções mentais superiores não é algo simples, mas resultado de uma série de situações ocorridas no processo de desenvolvimento, ou seja, todas as funções superiores originam-se das relações estabelecidas durante a vida do sujeito. Nesse sentido, as vivências de Margarida fizeram perceber que as pessoas se agradavam ao ver uma foto sua com filtro nas redes sociais, ou seja, os sistemas simbólicos e a relação com o outro têm papel fundamental na mudança do campo intersíquico para o intrapsíquico.

Camélia (turno 6) também consegue iniciar seu turno de fala. Ela inicia apresentando um posicionamento e posteriormente uma justificativa para não estar usando batom. Sublinhamos que Camélia, assim como a Margarida tinham grandes dificuldades para tomada de turnos no início dos encontros. Todavia, essa atitude responsiva foi desenvolvida por meio de atividades pontuais, uma vez que a real intenção das atividades foi possibilitar que os participantes assumissem cada vez mais atitudes de responsividade ativa e, conseqüentemente, tornarem-se sujeitos atuantes e autônomos dentro de suas esferas sociais.

No que tange à linguagem de sujeitos com Trissomia do 21, é possível afirmar que o processo de desenvolvimento ocorre de forma progressiva, pois ao fornecer modelos de uso da linguagem, a investigadora, enquanto mediadora social mais experiente, impulsionou seu progresso no desenvolvimento o que contribuiu para a autorregulação do uso da linguagem.

Chamamos a atenção para o turno 7– “*Eu uso batom para nossas conversas aqui e penso (risos) é... que vou sair para encontrar vocês para conversar. Eu acho que precisamos aprender a nos cuidar, né? Assim, mesmo estando dentro de casa sem sair. A gente é... precisa nos amar a todo momento. Manu fala muito isso aqui. Eu tô usando esse batom, olha!*”-. Acácia discorre sobre o quanto o grupo tem ajudado a se sentir melhor no período da pandemia. Ela informa que usa batom e tem fantasia que irá sair para encontrar com as colegas do grupo. Tal posicionamento refuta as proposições encontradas na literatura que salientam sobre a dificuldade de abstração e pobreza de artifícios criativos em sujeitos com T21, Sampedro (2017).

Cumpri pontuar também que Acácia apresenta, numa perspectiva bakhtiniana, uma responsividade de ação retardada, pois sua fala se estabelece como um resultado tardio a uma fala da pesquisadora dita em outros momentos. Sob o viés vigotskiano, podemos perceber que ocorreu em Acácia um processo de internalização da fala da pesquisadora, pois a participante se apropriou da cultura do outro - a pesquisadora - por meio da mediação linguística e estabeleceu sua significação (Vigotski, 1997).

Outra situação que merece atenção acontece no turno 10. Camélia toma o turno com uma mudança de tópico. No primeiro momento, pode parecer que há uma descontinuidade da linha discursiva, no entanto, essa mudança acontece após a Acácia responder (turno 9) apenas com uma palavra e rir. Nesse momento, Camélia considera que o tópico foi encerrado e introduz um tópico para ela relevante, a vacina contra Covid19. Essa mudança de assunto é uma característica bastante recorrente no gênero discursivo roda de conversa, uma vez que nela relações verbais são estabelecidas de modo heterogêneo e atravessadas de anseios e valores (Bakhtin, 2006). Todavia, Lavanda, Acácia e Margarida (turnos 11, 12 e 13) apresentam uma responsividade passiva, isto é, as interlocutoras apresentam uma resposta em cumprimento à demanda de Camélia.

Margarida (turno 15) toma o turno e utiliza marcadores e pausas para retornar ao tópico anterior para apresentar sua posição. No turno 16, Camélia, não satisfeita com a responsividade apresentada, retoma o tópico sobre a vacina para informar que tomou a vacina e está sentindo alguns sintomas, solicitando uma responsividade imediata. As participantes assumem uma responsividade ativa e respondem às indagações de Camélia, mas de forma breve. No turno 19, Margarida novamente apresenta uma responsividade passiva em relação à fala de Camélia e prontamente retoma sua fala sobre seus cuidados com a aparência.

Construir conceitos é uma habilidade bastante complexa para o ser humano, pois solicita que eles internalizem uma configuração apresentada por a eles. Essa dinâmica se estabelece por meio de contextos históricos e culturais. Conforme Vigotski (1997), a internalização se

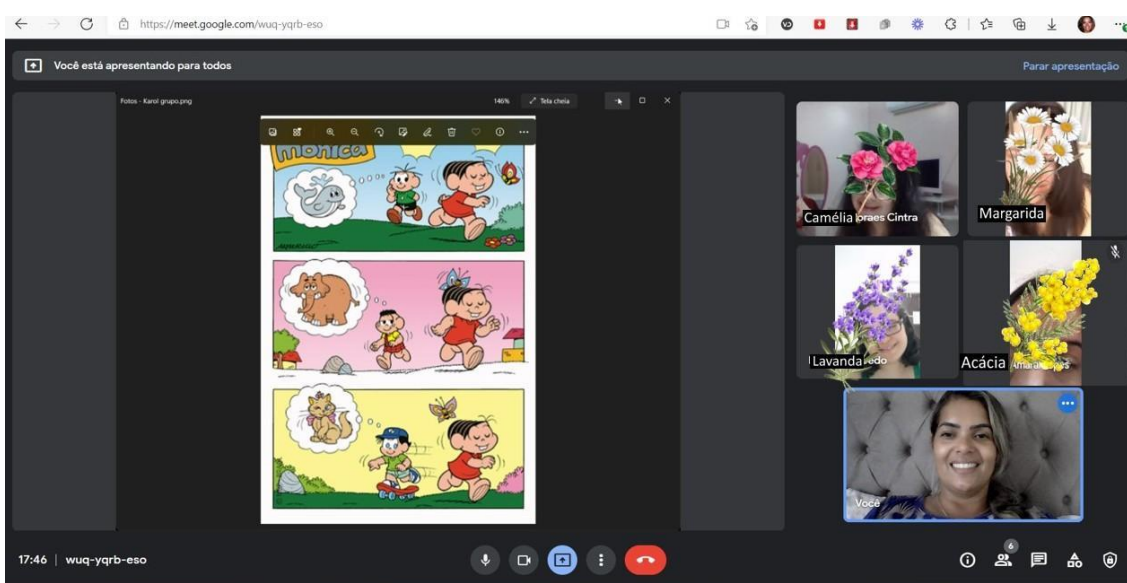
estabelece quando ocorre a passagem da dimensão intersíquica para a intrapsíquica por meio da mediação simbólica, isto é, a internalização abrange uma operação externa que se transforma e se torna interna. Esse processo é indispensável para o desenvolvimento do pensamento. Essa mobilização acontece em todos os seres humanos, sejam eles neurotípicos ou atípicos. Considerando os sujeitos com T21, o processo de internalização pode ser consolidado se ocorrerem mediações apropriadas.

Pontuamos que as intervenções realizadas foram bastante relevantes para que os sujeitos conseguissem iniciar seus turnos dialógicos e, dessa forma, assumir uma postura responsiva imediata, pois, para que o pensamento se desenvolva, faz-se necessário que aconteçam atividades direcionadas, que o ambiente estimule esses sujeitos a fim de que a abstração se estabeleça e que eles possam fazer uso de um repertório cultural mais amplo.

Situação Interativa Conversacional 2: Construindo a autoestima

No episódio a seguir, foi apresentado um vídeo que abordava a questão da autoestima. A escolha do tema foi motivada porque no encontro da semana anterior foi trabalhado uma charge da Turma da Mônica, que fala sobre o tema (figura 2), e os sujeitos de pesquisa comentaram no grupo de whats App que gostaram. Após apresentação do vídeo (Figura 3), a pesquisadora solicitou às participantes que se posicionassem em relação ao vídeo apresentado.

Figura 2 – Autoestima nos quadrinhos



Fonte: Dados da pesquisadora.

Figura 3 – Autocuidado e amor-próprio



Fonte: Dados da pesquisadora

Quadro 22 – Autoestima

Tur no	Enunciadora	Transcrição	Obs significaçã o verbal/não verbal
1	Pesquisadora	E ai, meninas, o que vocês acham do vídeo? Gostaria de ouvir sobre a opinião de vocês.	
2	Acácia	Ele fala de autoestima que tem a ver com autocuidado que você falou com a gente, correto?	Balança a cabeça e sorrir.
3	Pesquisadora	Sim. Correto, fico feliz que tenha lembrado.	Sorrir e bate palmas
4	Margarida	Achei que parecia mesmo.	Balança a cabeça
5	Pesquisadora	E você Camélia, o que achou?	
6	Camélia	Hum... Tô aqui tentando... tentando lembrar.	
7	Pesquisadora	Você não se lembra da historinha da turma da Mônica também? A Margarida disse no dia que a Mônica estava se achando.	
8	Camélia	Uhm... ah...	Fecha os olhos apertados.
9	Acácia	Isso, Camélia.	Balança cabeça em afirmativo
10	Pesquisadora	Você acha que o vídeo de hoje tem alguma relação com o que falamos no último encontro, Camélia?	
	Camélia	(silêncio)	

11	Acácia	<p>Eu falo. Precisa falar um basta para os padrões. Somos diferentes, né? Se eu visto 40 a moda é 35. É estar magra... né? A gente tá buscando padrão, perfeição. A gente tem que ter autoestima. Falamos disso outro dia, não foi? Isso de querer sempre a moda não é bom.</p> <p>Outro dia a Margarida falou que ama usar filtro. Adoro ela, mas isso não é bom. Isso de filtro. Porque é++, assim... é... na verdade a pessoa não é assim e vai querer ser. Fica triste depois. Eu acho.</p> <p>Precisa cuidar da gente mesmo com carinho. A Manu fala isso sempre, lembro sempre .</p>	
12	Camélia	Manu, esse vídeo me tocou, é... eu++ é... não sei falar.	
	Pesquisadora	Sabe sim, claro que sabe. Respire e fale.	
13	Camélia	<p>As vezes é, as vezes, assim, é... como posso dizer. Pera++ Às vezes+++ vou falar.</p> <p>Eu não estou feliz assim... com meu corpo. Eu me olho no espelho e daí+ eu é... vejo que sou assim... é... assim, algumas coisas diferentes. Diferente de minha mãe. Quando eu coloco meu cabelo no meio eu vejo tia Neide, tia Dulce. A autoestima é quando a pessoa fica feliz, né? Com ela. É se cuidar... e assim... o que me tocou foi o que vocês falaram, né? Autoestima é liberdade. Eu acho. É arrumar o cabelo, usar um batom, né? Mas nem sempre a gente tá feliz, né? Assim... tem que se cuidar.</p> <p>É bom para as mulheres se conversem assim, né?. As mulheres todas juntas, né? Quando não tá feliz tem que dá a volta por cima. Ela é, assim... é... isso é mesmo... não lembro o nome.</p>	
13	Acácia	Empoderada!	
14	Camélia	<p>Isso. Quando ela sabe que é... a autoestima é tudo, pois mexe com a saúde e a saúde da mente.</p> <p>A autoestima é para todos. Homem e mulher, né? Assim... é importante. E...</p>	Balança as mãos
15	Acácia	Olha, Camélia...	
16	Camélia	<p>Pera ai, Acácia, deixa eu terminar.</p> <p>A gente precisa ter controle, né? e não exagerar, né? Assim... homem e mulher tem que melhorar e ter equilíbrio.</p>	Faz sinal de parar com a mão.
17	Acácia	<p>Eu te entendo. É importante ter autoestima, sim. Por exemplo, quando a mulher ter câncer de mama e perde um peito ele fica sem autoestima, né? É triste demais...fica para baixo.</p> <p>Vocês viram o caso do Dj Ives? Ele é o melhor Dj, mas ele bateu na esposa. Onde fica a autoestima agora? É triste, né? A mulher aguentar a agressão do marido. Isso é relação toxica, né?</p> <p>A palavra é amor próprio, sabia?</p>	Gesticula com as mãos
18	Camélia	Verdade.	
19	Acácia	Isso é importante a gente falar, né? Porque é importante para a mulher.	
20	Manu	E Margarida? Não disse nada ainda por quê?	
21	Margarida	Olha só... Eu acho que autoestima é mostrar que a pessoa é capaz. Eu gosto de usar filtro, mas o gosto é meu.	

		Assim... ó... é... Isso também conta. Conta, né? Minha mãe fala que eu tenho a autoestima no alto. No Instagram eu posto com filtro, mas mostro que eu me cuido, é... assim... assim... como é mesmo? Eu faço atividade física. Falo das dietas que faço e mostro que sou capaz de fazer muita coisa. O que importa é se amar, né? Vou até colocar isso no instagran. Para as pessoas verem que isso é importante e eu faço.	
22	Manu	A gente precisa se amar e cuidar, quer usar filtro? Joia, mas é importante se amar como a gente é na vida real também.	
23	Camélia	Ah, e sobre a mulher de Ives, não sei o porquê ela deixou ele fazer isso. Não sei. Ela não fez nada, né? Ela deveria ir com a mãe na polícia.	Levanta os ombros;
24	Acácia	Eu vi no fantástico que ela deu queixa dele e não foi a primeira vez que ele fez isso, não.	Aponta para o olho direito.
25	Lavanda	Desculpa, Manu. Desculpa. Eu cheguei atrasada porque fui comprar meu vestido com minha mãe.	
26	Manu	Oi Lavanda, tudo bem. Estamos falando de autocuidado e autoestima. Você se lembra do último encontro? Quando lemos a charge da Mônica.	
27	Lavanda	Hum, sim. É, assim, hum... é gostar da gente, cuidar, né? Eu cuida, cuido.	Balança a cabeça em afirmativo.

Fonte: Dados da pesquisadora.

Ao iniciarmos reflexões sobre a situação interativa conversacional acima, torna-se necessário percebê-la como espaço de interação e de materialização da linguagem, logo, precisamos ter a consciência de que estamos versando sobre circunstâncias inacabadas. Apresentam-se, na situação enunciativa-discursiva acima, discursos inacabados e complexos, peculiares do gênero roda de conversa. Da mesma maneira que percebemos a dinâmica dialógica, percebemos a necessidade de considerar as condições em que os diálogos são produzidos, assim como as relações estabelecidas pelos interlocutores.

A partir dessas proposições, podemos refletir como as responsabilidades se estabelecem na referida situação. Situação verificada na fala de Acácia (turno 2). Ao ouvir a indagação sobre o vídeo que tinha acabado de assistir, ela toma o turno de fala e de forma ativa não só responde o que foi questionado, como consegue estabelecer uma analogia ao que foi apresentado no encontro passado. Ao primeiro momento, podemos perceber que ocorreu uma responsividade imediata, visto que ela não cumpriu apenas a demanda de ser indagada, mas de fato construiu um enunciado com possibilidades de estabelecer uma cadeia discursiva.

Ao perquirir de forma mais atenta também é possível perceber que a inserção da referência – “*autocuidado*” -, podemos perceber que ocorreu a generalização de conceito autoestima de modo que consegue categorizá-la semanticamente à palavra autocuidado. Acácia

após apresentar sua colocação, usa o marcador discursivo – “*correto?*”- de forma interrogativa, buscando validação e marcando o final de seu turno. Pontuamos a presença da alteridade como fundamental na relação com o outro, pois ela introduz a voz do outro como um elemento que ressoa em nossos próprios discursos, uma vez que é por meio da linguagem que as diversas perspectivas que permeiam as relações sociais são internalizadas.

Conforme Vigotski (2009, p. 398), “Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento”. Neste liame, a generalização se dá num processo refinado para comunicar com o outro de maneira representada, preconizando um grau de entendimento, conservando características essenciais do referente.

A competência para generalizar desvincula o sujeito das atividades concretas. Dessa forma, ao apresentar uma generalização para os outros participantes da roda de conversa em seu enunciado, Acácia demonstra que estabeleceu uma representação mental sobre o que conceituou.

Cumpramos pontuar que para a literatura, Sampedro (2017) o sujeito com deficiência intelectual apresenta grandes dificuldades para generalizar por apresentarem baixa capacidade para internalização, o que torna seu repertório linguístico empobrecidos e seus enunciados curtos. Todavia, salientamos que esses sujeitos conseguem generalizar que foram expostos às situações dialógicas ricas mediadas por meio de intervenções apropriadas.

Margarida, ao tomar o turno, informa também que percebeu a similaridade de conteúdos – “*Eu também achei que parecia.*” (turno 4) -. Podemos verificar que ela de fato percebeu, pois ela ao abrir seu turno de fala (turno 21), apresenta seu conceito sobre autoestima e faz inferência sobre o autocuidado –*O”lha só... Eu acho que autoestima se gostar, assim... é mostrar que a pessoa é capaz. / Eu faço atividade física. Falo das dietas que faço e mostro que sou capaz de fazer muita coisa. O que importa é se amar, né?*” -. Desta forma, Margarida também apresenta um pensamento generalizante de conceitos, correlacionando-os e diferenciando-os.

Vigotski (2010) discorre sobre o pensamento generalizante salientando que é ele um refinado processo que vai da apropriação de conceitos por meio do outro até a capacidade de reelaborar e aplicar em contextos outros. Para o autor, a generalização é um processo de tomada de consciência sobre os próprios pensamentos, ou seja, ao generalizar o sujeito estabelece seu próprio significado com o conceito apresentado.

Todavia, Camélia ao ser questionada sobre o vídeo, apresenta pausa alongada e demonstra dificuldade para iniciar seu enunciado (turno 6). –“*É... ++++ eu tô++ eu... querendo lembrar. Hum... não é... não sei*” -. Apesar da pausa ser um elemento discursivo, a

demora em responder nos leva a pensar que ela de fato não se lembra ou não compreendeu o que foi apresentado.

A pesquisadora insiste em perguntar, apresentando novos elementos na tentativa de que ela se lembre, no entanto, a mesma não apresenta uma responsividade imediata, apenas se marca como sujeito da linguagem usando o marcador – *ah-*, ficando de olhos fechados e apertado como se estivesse buscando na memória a situação mencionada.

Considerando a roda de conversa virtual como um evento discursivo único, irrepetível e promotora de relações de sentido, corroboramos com Bakhtin (2010), ao afirmar que essas relações se estabelecem no dinamismo históricos atravessados pelas multiplicidades contrastantes. É neste espaço de interação que nos debruçamos para entender as diversas possibilidades do sujeito estabelecer sentido aos seus falares. Dentro deste contexto, o outro mais experiente disponibiliza pistas e aponta o caminho permitindo que o sujeito com T21 reconstrua o conteúdo internamente, promovendo sentido individual para cada situação interativa de modo que os sujeitos consigam superar suas dificuldades e alterar o curso de seu desenvolvimento.

Essas pistas apresentadas pela pesquisadora suplanta a importância do mediador mais experiente, conforme pontua Vygotski (1997), os sujeitos com T21 podem se posicionar como sujeitos da linguagem, ampliando seus repertórios culturais. Prova disso que é no turno 12 Camélia deixa a entender que o vídeo fez sentido para ela. Na sequência, a pesquisadora valoriza sua potencialidade de Camélia, incentivando-a a se posicionar enquanto sujeito de linguagem. No turno 13 Camélia inicia sua fala falando que se percebe diferente de sua mãe e que não está feliz com seu corpo. Ela também apresenta seu conceito de autoestima –*“A autoestima é quando a pessoa fica feliz, né? Com ela. É se cuidar... e assim... o que me tocou foi o que vocês falaram, né? Autoestima é liberdade. Eu acho. É arrumar o cabelo, usar um batom, né? Mas nem sempre a gente tá feliz, né? Assim... tem que se cuidar”* - .

Podemos perceber que a mediação realizada pela pesquisadora provoca alterações no comportamento de fala de Camélia, desafiando-a, indagando sua resposta e deixando-a segura para falar. Com isso, conforme afirmou Vigotski (1997), a palavra mediada intencionalmente pelo interlocutor influencia na formação de conceitos. Corroboramos Almeida (2013) quando informa que o vínculo estabelecido entre a investigadora e o sujeito, suplanta o sentido, ou seja, por meio da escuta comprometida e participativa, torna-se possível a reestruturação da fala e, conseqüentemente, significar o que foi dito.

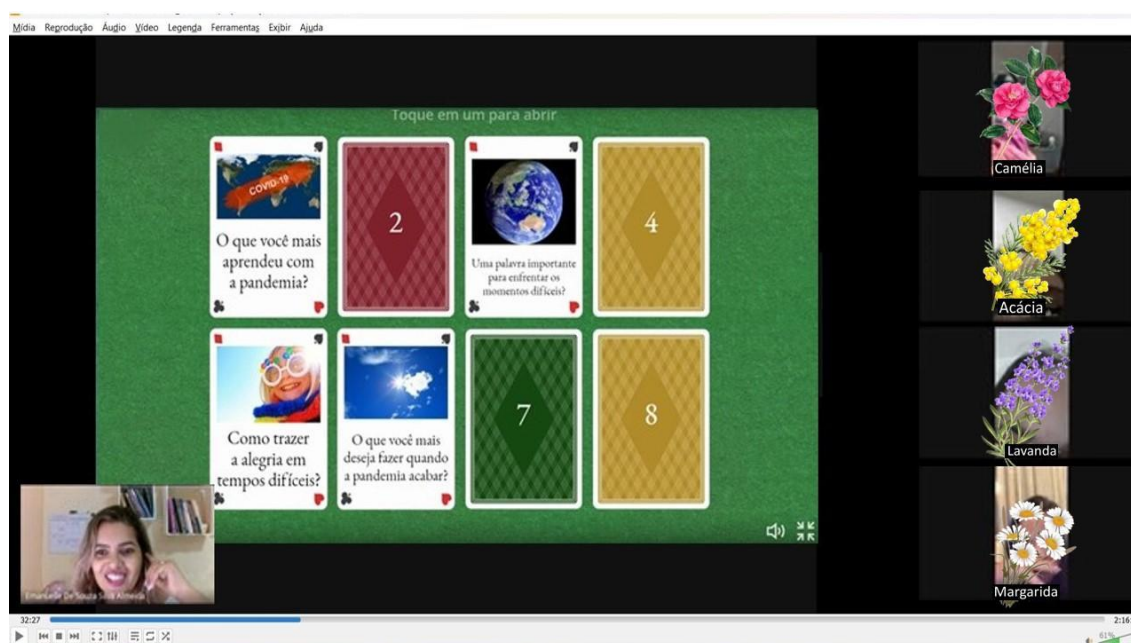
Depreendendo que as peculiaridades da responsividade, Bakhtin (2010) informa que apenas de seu lugar singular o sujeito poderá verificar que não há possibilidade de pensar como se não fosse ele próprio e nem mesmo agir como se não existisse um outro que também tem seu

lugar singular, cabendo a cada sujeito um não-álibi de existência. Na ação de se perceber e perceber o outro como um sujeito situação, faz-se necessário considerar questões não somente dialógicas, mas seus aspectos históricos e culturais que compõem a realidade dos sujeitos exercendo seu papel no mundo.

Situação Interativa Conversacional 3: jogo de cartas

A roda de conversa se desenvolve em torno das questões apresentadas no jogo “Vire a carta” que tem como objetivo estabelecer um contexto, promover a interação e, conseqüentemente incentivar que os sujeitos aprimorem suas habilidades responsivas. Na progressão do diálogo podemos perceber que ele é atravessado por múltiplas vozes que possibilitam uma construção coletiva de significados.

Figura 4 – Vire a carta



Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

Quadro 23 – Depois da pandemia

Tur no	Enunciadora	Transcrição	Obs significação verbal/não verbal
1	Pesquisadora	Acácia, escolha um número que corresponda às cartas, por favor.	
2	Acácia	Quero o número 6	
3	Pesquisadora	“O que você mais deseja fazer quando a pandemia acabar?”	

4	Acácia	Agradecer a Deus, sair com minha família e rever meus amigos. Eu quero que seja diferente. E que parem de falar em morte. Eu não gosto disso/ tenho lido muito e escrito também... assim o tempo vai passando, né? Eu precisava de uma vitamina, estou tomando para me fortalecer. E estou indo muito bem. Quero que acabe logo essa pandemia. E seguir minha vida. Eu estou bem agora e o grupo me ajudou. Eu ficava muito preocupada, agora não fico sentindo sozinha. Quando isso tudo acabar, quero fazer muitas coisas.	Balança a cabeça em afirmativo
5	Lavanda	Você é// você// você quer viajar é/ depois?	
6	Acácia	Sim. E você?	Balança cabeça em afirmativo
7	Lavanda	Sim. Eu irei viajar. Assim/ é// sair um pouco de casa. Né? Eu vou achar trabalho para mim. Vou colar grau. É// grau. Estou muito feliz. Queria trabalhar de dança. Estou muito feliz, estou com diploma de dança. Fé em Deus eu vou.	Sorrir e balança a cabeça
8	Margarida	Eu quero aproveitar né? Mudar as coisas. Eu gosto de ouvir música, mas acho que vou para de tanta música... hum... é// Estou dormindo tarde. Assim/ é// tem que mudar, né? Mudar os horários das coisas.	
9	Pesquisadora	Hum, bacana. Mudar a rotina, não é?	
10	Margarida	Isso. Mudar a rotina. Mudar muita coisa de minha rotina.	
11	Pesquisadora	Lavanda, sua vez de escolher uma carta no jogo.	
12	Lavanda	É/ eu escolho é/ hum/ 3	Dedo no queixo
13	Pesquisadora	“Uma palavra importante para enfrentar os momentos difíceis”	
14	Lavanda	Xiii deixa eu ver/ hum/ ter muito cuidado.	
15	Pesquisadora	Só Uma palavra Lavanda. A palavra escolhida é cuidado?	
16	Lavanda	(silêncio)	Balança a cabeça afirmativo.
17	Acácia	Eu tenho duas. É ... família e amigos.	
18	Pesquisadora	Tá bom, vou aceitar duas palavras (risos). As escolhas estão boas, viu?	
19	Margarida	Minha vez, né? Você me pegou... xiii. Pronto, é//hum/amor.	
20	Camélia	O que eu vou falar? Eu tô pensando aqui. Eu tô pensando, viu, Manu? Hum// muito álcool. Não, não, é... quero outra. Amor também.	Expressão de dúvida
21	Pesquisadora	Margarida, agora é a sua vez de escolher.	
22	Margarida	Um.	Mostra o indicador
23		“O que você mais aprendeu na pandemia?”	

24	Margarida	Antes eu ia para academia, eu aprendi a mudar é/ hum/ a rotina e fazer outras coisas em casa. Faço atividade leve em casa. Eu danço pelo computador. É// Aprendi a mexer mais nas redes sociais. Eu gosto. Eu quero continuar usar o álcool em gel, acho importante. Autocuidado sempre.	
25	Pesquisadora	Joia que bacana. Você não irão mais esquecer do autocuidado, né? (risos)	
26	Margarida	Exatamente.	Risos
27	Lavanda	É.	
28	Acácia	Eu já sabia e fiquei sabendo mais de auto cuidado. Amei, Manu.	Balança a cabeça em afirmativo.
29	Camélia	Eu aprendi a me cuidar mais, a não ficar tocando em tudo. Eu aprendi a cuidar mais da minha higiene.	
30	Margarida	Eu não sou de sair muito assim... mas às vezes tenho que sair, né? Mas eu uso máscara e álcool. Vicieei no álcool, sabia? Você também é assim, Manu?	Levanta os ombros
31	Pesquisadora	Sim, tenho 10 meses que não entro na casa de minha mãe. Visito meus pais pela janela e quando faço as compras para ela, limpo tudo para entregar.	
32	Margarida	Olha, eu esqueci de falar. Sabe... eu não deixei a fazer minha caminhada pista com minha tia. E tipo... é... Eu aprendi a arrumar minha cama. Isso vou continuar. Eu também estou mais como minha mãe e ajudando também.	Coloca a mão na cabeça
33	Lavanda	Bom... é... assim... também ajudo em casa, viu? Coloco a mesa e enxugo a louça. Também pego o remédio que minha mãe pede.	Faz sinal de positivo.
34	Pesquisadora	Camélia, chegou sua vez. Qual carta você escolhe?	
35	Camélia	Que difícil, heim Manu?	
36	Pesquisadora	Porque difícil, menina?	
37	Camélia	Tem que se concentrar, né?	
38	Pesquisadora	Se concentrar ou ME concentrar?	
39	Camélia	Isso. Tenho que me concentrar. Hum... deixa eu ver... é... 5.	
40	Pesquisadora	“Como trazer alegria em tempos difíceis?”	
41	Camélia	Não sei.	
42	Pesquisadora	O que você tem feito para para não ficar triste durante a pandemia? O que é legal fazer?	
43	Camélia	(Silencio)	Olha para cima. E balança a cabeça em negativa.
44	Acácia	Como você passa o tempo, Camélia? É isso, né, Manu?	
45	Pesquisadora	Sim. Certinho.	
46	Camélia	Eu assisto TV mesmo.	
47	Acácia	A TV tá passando coisas ruins toda hora.	

48	Lavanda	É.	Balança a cabeça em afirmação
49	Camélia	Eu é ... durmo e// fico na internet. E...Só isso.	
50	Margarida	Eu danço, escuto música e faço boxer em casa.	
51	Acácia	Eu fico em casa ajudando e na quinta eu falo com vocês ou no grupo.	
52	Lavanda	Eu ajudo minha mãe e gosto também daqui... daqui da gente.	
53	Camélia	Meninas, sabia que troquei o dia de minha unha para não perder nosso encontro?	
54	Pesquisadora	Olha como ela é vaidosa. Tem dia de fazer as unhas? Que bom.	
55	Camélia	Claro. Amo fazer as unhas.	
56	Acácia	Autocuidado, né?	Risos
57	Camélia	(risos)	
58	Margarida	(risos)	Balança a cabeça em afirmativo
59	Lavanda	(silêncio)	Balança a cabeça em afirmativo

Fonte: Banco de dados da pesquisadora.

A pesquisadora inicia o jogo e solicita que Acácia escolha uma carta. A carta escolhida por Acácia é a de número 6 e apresenta a questão “O que você mais deseja fazer quando a pandemia acabar?”, Nesse jogo cada sujeito tentará apresentar suas perspectivas de acordo com suas vivências, necessidades e valores.

Acácia (turno 4) prontamente se posiciona como sujeito da linguagem e apresentam uma atitude responsiva bastante peculiar –“*Agradecer a Deus, sair com minha família e rever meus amigos. Eu quero que seja diferente. E que parem de falar em morte. Eu não gosto disso/ tenho lido muito e escrevido também... assim o tempo vai passando, né? Eu precisava de uma vitamina, estou tomando para me fortalecer. E estou indo muito bem. Quero que acabe logo essa pandemia. E seguir minha vida. Eu estou bem agora e o grupo me ajudou. Eu ficava muito preocupada, agora não fico sentindo sozinha. Quando isso tudo acabar, quero fazer muitas coisas.*”- Esse turno nos apresenta uma alteridade absoluta conforme pontuou Bakhtin (2010), ou seja, implica uma profunda personalização das posições dos sujeitos em interação, não há alibi, apenas sujeitos únicos e insubstituíveis numa interação irrepitível.

Sublinhamos que Vigotski e Bakhtin concebem o sujeito como pessoas reais, datadas e situadas que interagem com o outro dentro de um contexto social e cultural por meio da

linguagem que, nas interações conversacionais apresentam suas bagagens de experiências de vida. Neste espaço interativo que foram os encontros, local de alteridade absoluta foram considerados a diferença do não-diferente, ou seja, a diferença embora foi significativa (não pela condição dos sujeitos), mas por entender que os interlocutores são sujeitos singulares e historicizados.

Nesta arena, os sujeitos que falam não podem ser substituídos na cadeia discursiva, portanto, percebemos o sentimento de pertencimento ao discutir determinados temas de interesse comum, ajudando a se sentirem seguros para apresentarem seus anseios e estabelecerem trocas, principalmente por considerar o contexto pandêmico o qual essa pesquisa foi construída, pois sabemos que esses sujeitos por muitas vezes foram silenciados ou desmerecidos por conta da sua condição, mas que encontraram vez e voz para se posicionarem.

Dito isso, corroboramos Ghirello-Pires e Barroso (2017) quando salientam que dentro do contexto de linguagem atípica, a forma mais eficiente de promover o desenvolvimento da fala é a própria fala, através dos modelos apresentados por interlocutores, por meio das oportunidades reais de socialização.

Lavanda (turno 5), buscando dar seguimento ao curso dialógico, elabora uma pergunta a qual o endereçamento é para a Acácia. Esta que ao responder, faz uma réplica, buscando saber se a Lavanda também pretende viajar. Podemos verificar o dialogismo bakhtiniano presente nesta situação, pois neste espaço as participantes entrecruzam vozes e valores que comportam influências mútuas, estabelecendo uma enunciação por meio de ideias compartilhadas.

Lavanda (turno 7), numa atitude responsiva imediata, responde ao questionamento e introduz uma informação que ela considera relevante –*“Eu irei viajar. Assim... é... sair um pouco de casa. Né? Eu vou achar trabalho para mim. Vou colar grau. É... grau. Estou muito feliz. Queria trabalhar de dança. Estou muito feliz, estou com diploma de dança. Fé em Deus eu vou.”* - Com essa fala Lavanda expressa sua satisfação em estar se formando em dança e o quanto deseja trabalhar. Conforme a teoria Histórico-cultural cunhada por Vigotski (2012), ao se apropriar dos elementos culturais, os sujeitos significam a realidade que os cercam. A Lavanda, neste turno de fala, demonstra uma busca pela autonomia e satisfação profissional, influenciada pelo contexto social.

Margarida (turno 8), toma o turno de fala e assume uma responsividade imediata dizendo –*“Eu quero aproveitar né? Mudar as coisas. Eu gosto de ouvir música, mas acho que vou parar de tanta música... hum... é... Estou dormindo tarde. Assim... é... tem que mudar, né? Mudar os horários das coisas. É... é...”* – a participante também apresenta seus desejos, assim sua necessidade de equilíbrio. É possível verificar o uso de marcadores discursivos como

tentativa de organização de sua fala. Quando informa que precisa mudar as coisas, ela usa o marcador –“é”- com alongamento de pausa, na tentativa de lembrar a palavra que busca para completar seu enunciado. A pesquisadora, percebendo a necessidade de Margarida, fornece a palavra que ela buscava –“*mudar a rotina, não é?*”- (turno 9). Ela ativamente confirma com –“*Isso*”- e continua seu turno discursivo.

Cumpre informar que, conforme os postulados bakhtinianos, é preciso considerar que os sujeitos nascem dentro de uma cultura e assim, são mediados pela linguagem por meio do outro. Outrossim, conforme estudos de viés histórico-cultural, a deficiência é uma construção social e, assim sendo, a linguagem desses sujeitos se materializa nas relações que eles constroem no decorrer da vida. Dessa forma, a escassez de estímulo prejudica pontualmente o desenvolvimento desses sujeitos, pois a linguagem verbal permite diversas interpretações e estimula o desenvolvimento das funções mentais superiores.

No turno 14 Lavanda escolhe uma carta na qual tem a pergunta “Uma palavra importante para enfrentar os momentos difíceis”, ela informa que a palavra escolhida é –“*ter muito cuidado*” -, mas a pesquisadora salienta que precisa escolher apenas uma palavra e pergunta se a escolha seria a palavra cuidado e ela afirma que sim. Acácia diz que tem duas palavras e apresenta família e amigos. Margarida apresenta a palavra amor.

Camélia ao escolher sua palavra para apresentar apresenta hesitações, pausas e alongamentos –“*O que eu vou falar? Eu tô pensando aqui. Eu tô pensando, viu, Manu? Hum// muito álcool. Não, não, é... quero outra. Amor também.*” – Verifica-se que ela apresenta insegurança em sua fala e escolhe –“*muito álcool*” -, no entanto, por meio da autorregulação ela percebe que não foi uma boa escolha, uma vez que as outras apresentaram palavras mais significativas. Nesta perspectiva, Camélia escolhe a palavra amor. É possível perceber que o dialogismo de Bakhtin (2010), pois por meio de suas experiências e compartilhamento de ideias, os sujeitos escolhem suas palavras de modo que elas dialogam entre si, isto é, elas refletem as preocupações e os valores individuais de cada uma das participantes de modo que cada voz individual traz consigo vozes culturais que, por sua vez se entrelaçam por meio da enunciação e constroem significados coletivamente.

É possível verificar que os participantes respeitam os princípios conversacionais que preconiza que cada um fale de uma vez, embora aconteça, em uns momentos, que os interlocutores tomem o turno de fala para complementar ou validar o que está sendo dito, consideramos que essas situações acontecem rotineiramente em circunstâncias dialógicas sejam elas em contexto típicos ou atípicos.

Margarida sorteia a próxima pergunta que tem a questão “O que você mais aprendeu na pandemia?” e responde – “*Bem... é/ Hum//é...”* “*Antes eu ia para academia, eu aprendi a mudar é/ hum/ a rotina e fazer outras coisas em casa. Faço atividade leve em casa. Eu danço pelo computador. É// Aprendi a mexer mais nas redes sociais. Eu gosto. Eu quero continuar usar o álcool em gel, acho importante. Autocuidado sempre*”-.

Neste processo de interlocução, é possível perceber que a Margarida toma o turno de fala, mas tem dificuldade de iniciar seu enunciado, por isso lança mão de dois marcadores discursivos para ganhar tempo e organizar sua fala – “*Bem... é/ Hum//é...*”-. É importante reiterar que os marcadores fazem parte da organização discursiva (Urbano, 1995), no entanto, no contexto atípico, eles aparecem com uma grande frequência. Ela continua seu turno e novamente apresenta dificuldade para encontrar a palavra que quer enunciar, mas logo em seguida resgata a palavra dita anteriormente e segue seu turno produzindo sentido ao que está falando – “*eu aprendi a mudar é/ hum/ a rotina e fazer outras coisas em casa*” -.

Margarida informa sobre as coisas que aprendeu na pandemia, informando sobre a importância do uso do álcool, o que permite perceber a importância da apropriação dos elementos culturais na promoção da saúde dos sujeitos com T21. Ao finalizar, Margarida diz que pretende continuar usando o álcool e fecha o enunciado com falando - *autocuidado sempre* -. Pode-se verificar que o conceito de autocuidado foi internalizado e generalizado pela participante, pois além de se apropriar dos conceitos, ela consegue categorizá-lo em outras situações, conforme preconizou o Vygotski (1997).

A pesquisadora diz que acredita que ninguém do grupo irá esquecer as conversas sobre o autocuidado e todas elas confirmam, mas apresentam uma responsividade passiva, uma vez que elas apenas respondem a uma demanda da pesquisadora. Sublinha-se a importância da mediação da pesquisadora, uma vez que no decorrer do diálogo, na linha 8, ela fornece a palavra que faltava para Margarida completar sua fala, de modo que, no turno 24 ela apresenta hesitação em sua fala, no entanto, resgata a palavra – “*rotina*” - e segue em seu curso discursivo.

A pesquisadora solicita que Camélia escolha uma carta e, ao escolher, encontra a pergunta “Como trazer alegria em tempos difíceis?”. Ela, assumindo uma responsividade passiva, diz não saber. A pesquisadora refaz a pergunta e ela permanece em silêncio, revelando um não entendimento ao olhar para o alto e balançar a cabeça em negativa. Todavia, Acácia reformula a pergunta (turno 44) – “*Como você passa o tempo, Camélia?*”- ela Camélia apresenta uma responsividade passiva, respondendo que assiste TV. O auxílio de Acácia em reformular a questão de modo que Camélia possa entender, ratificar o que Vygotski (2012) pontuou sobre a importância do outro, uma vez que por meio do outro o sujeito acessa o

universo de signos e os processos de significação os quais serão base para a formação das formas superiores de pensamento.

Dito de outro modo, o suporte oferecido por Acácia, mostra que a interação verbal é de suma importância, pois será por meio de sujeitos reais em situações dialógicas que ele irá se apropriar das experiências do outro e atribuir sentido ao que está sendo dito. É essa dinâmica interativa que torna a língua viva e permite que os sujeitos sejam percebidos enquanto sujeitos da linguagem e que pode estabelecer uma atitude responsiva.

No decorrer dos diálogos, permeados de alternâncias de turnos, as participantes discorrem sobre o que elas costumam fazer para passar o tempo e com isso, Camélia toma o turno de fala (turno 49) e pontua que dorme e fica navegando na internet. Ela também apresenta novo elemento à sua fala (turno 53) –“*Meninas, sabia que troquei o dia de minha unha para não perder nosso encontro?*” - A pesquisadora elogia e a chama de vaidosa que por sua vez responde dizendo que ama fazer as unhas (turno 55). Acácia, toma o turno e lembra que isso é autocuidado e todas as participantes da conversa riem. Acácia ao trazer para a discussão o conceito de autocuidado, nos direciona a perceber que ela conseguiu generalizar um conceito que foi em momentos outros apresentados para elas. Situação que corrobora as proposições vigotskianas que aponta que a apropriação de conceitos acontece primeiramente de maneira de fora para dentro, ou seja, Acácia de apropriou de um conceito apresentado pela investigadora e o internaliza de tal modo que consegue estabelecer sentido, assim como utilizá-lo em outros contextos.

É possível verificar o dialogismo presente na roda de conversa, uma vez que ele, enquanto fenômeno nas relações de sentido, possibilita a construção dos enunciados concretos. Nesta arena, precisam ser considerados todos os elementos que fazem parte desta interação, a saber, os aspectos históricos, culturais e sociais dos sujeitos. Por sua vez, a responsividade, enquanto unidade do dialogismo, também se faz presente na enunciação, conforme informou Bakhtin (1976), as trocas verbais não se estabelecem de forma autônoma, mas dentro de um contexto, ou seja, um enunciado sempre apresentará um endereçamento que também está ligado a outro enunciado, dessa forma, o enunciado sempre afetará e será afetado pelo contexto o qual está inserido. Isso possibilita entender que enunciados são repletos de experiências vivenciadas e compartilhadas pelos sujeitos de pesquisa.

Cumprе salientar que a fala da Camélia, assim como das demais participantes do decorrer dos diálogos apresentou uma valoração bastante peculiar aos encontros. Ao informar que ela ama fazer as unhas, mas que trocou o dia da semana em sua agenda para participar dos encontros, desvela que algo para além de troca de turno, ela notifica a relevância que os

encontros tiveram para elas. O grupo proporcionou conforto, uma vez que elas tinham “um encontro semanal” em que podiam compartilhar suas ideias, experiências, preocupações e desejos.

Ao perceberem que tinham esse apoio, pararam de se sentirem sozinhas e se motivaram a assumirem uma responsividade ativa nos diálogos. Com a fala das participantes, percebe-se que, para além de um espaço de comunicação, havia um espaço de interação que as deixavam confortáveis para mostrar suas dificuldades e conquistas, de modo que esse suporte e pertencimento foi de grande importância para o bem-estar emocional dessas flores.

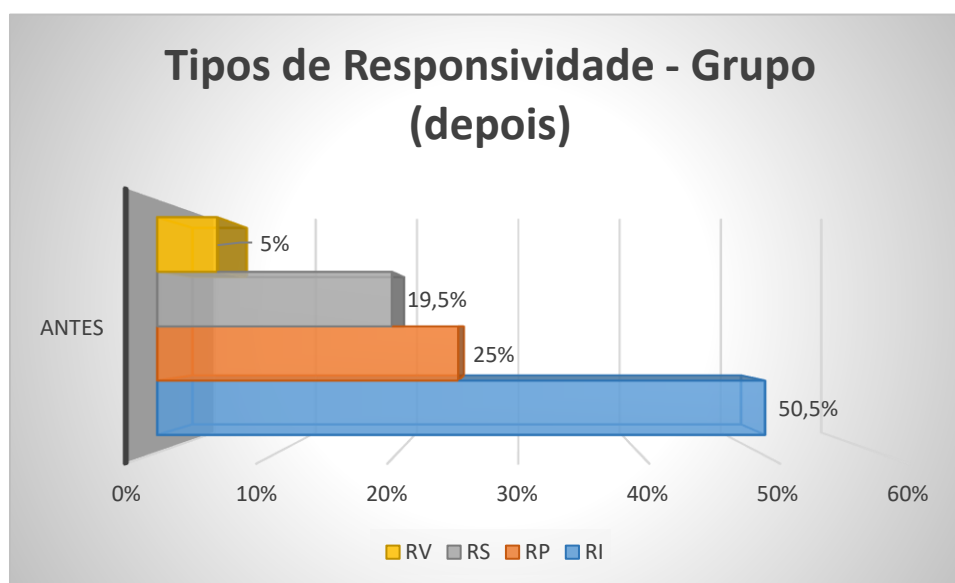
Conforme informado na seção de metodologia, após a coleta de dados foram elencadas 50 tomadas de turnos de cada sujeito, contemplando um total de 200 turnos, tal qual aconteceu no momento de observação. Vale lembrar que essa pesquisa é eminentemente qualitativa, mas que, conforme assegura Lúria (1984), dados quantitativos são bem-vindos para complementar as interpretações dos achados.

Na mesma perspectiva, Vigotski (2004) também salienta o quanto é profícuo que após uma atividade de intervenção ocorra um processo de comparação para ajudar na compreensão das mudanças que ocorrem com o sujeito. O teórico aponta que o desenvolvimento se estabelece em dois momentos distintos, a saber, primeiramente na esfera interpsicológica, nas relações que estabelecem com o outro e com elementos da cultura e, posteriormente na esfera intrapsicológica, quando o conhecimento adquirido se torna internalizado, tornando-se parte da estrutura mental do sujeito.

Dessa forma, a comparação que fizemos com os sujeitos desta pesquisa se estabeleceu na tentativa de verificar, em caráter complementar, seu desenvolvimento. Dito de outra forma, a comparação do sujeito com ele mesmo se assenta enquanto importante ferramenta para verificar o processo de desenvolvimento desses sujeitos, podendo identificar seus avanços.

Nesta perspectiva, após elencarmos os turnos, comparamos os achados antes e depois das intervenções, de modo obteve-se os seguintes resultados:

Gráfico 6 – Categorias de responsividade considerando as respostas de todos os participantes ao longo do período de intervenção



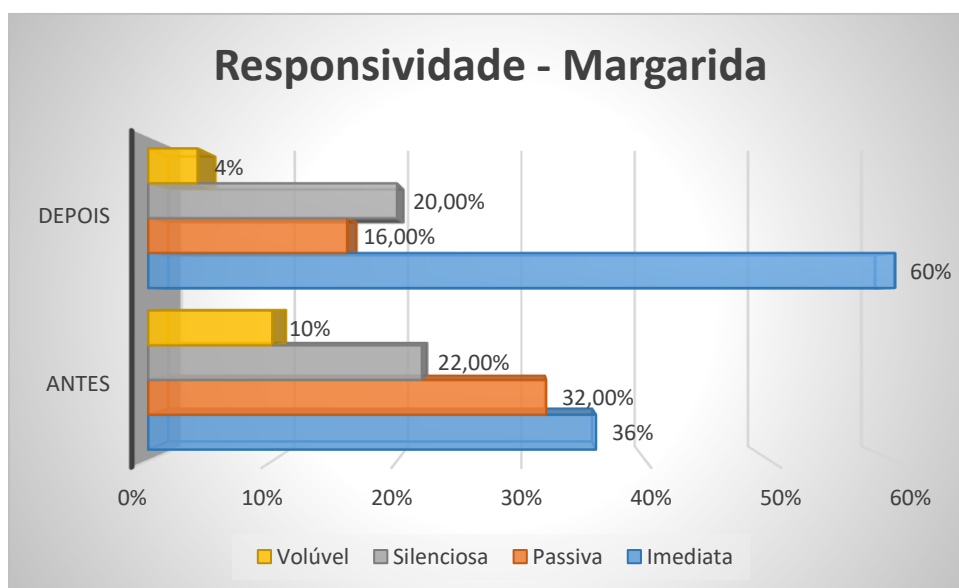
Legenda: RV=Responsividade Volúvel; RS= Responsividade Silenciosa; RP= Responsividade Passiva; RI= Responsividade Imediata.

Fonte: Dados da pesquisadora.

De acordo com o Gráfico 6, o grupo apresentou durante o período de intervenção 5% de responsividade volúvel, praticamente metade em relação ao período de observação (10,50%); 19,5% de responsividade silenciosa, ou seja, 1,5% a menos que o período de observação; 25% de responsividade passiva o que confere uma diminuição de 11% em relação ao período anterior; e de 50,5% de responsividade imediata, o que confere um aumento de 18% em relação ao período de observação. Através do gráfico é possível perceber que no geral houve um aumento significativo de responsividade imediata, uma diminuição efetiva de responsividade passiva. Não podemos deixar de pontuar que caiu na metade a incidência de responsividade volúvel.

Tais elementos nos direcionam a inferir que os sujeitos se tornaram sujeitos da linguagem mais eficiente, conseguindo tomar o turno de fala e estabelecer sentido ao que pretende dizer.

Quando aos índices individuais, obtemos os seguintes gráficos:

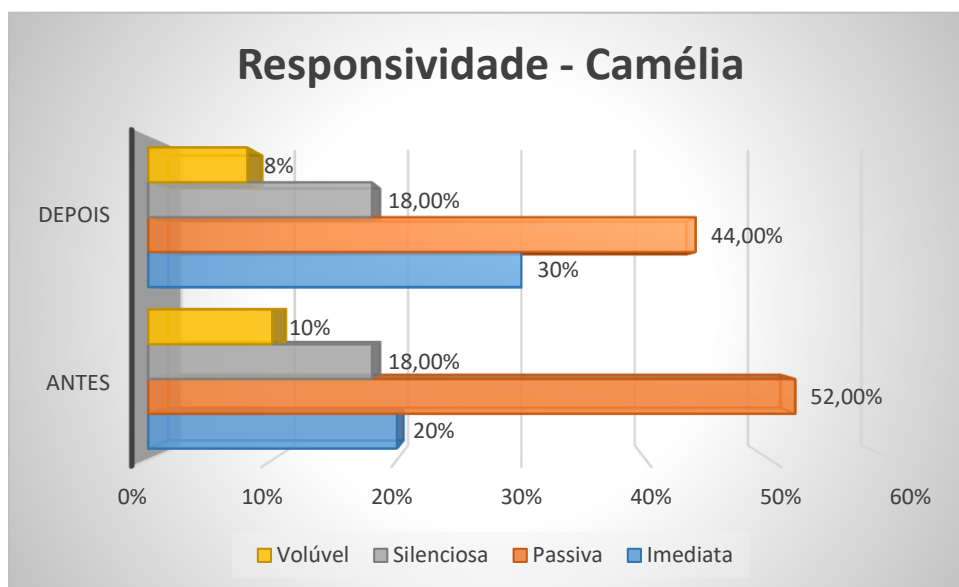
Gráfico 7 - Responsividade - Margaridano período da intervenção

Fonte: Dados da pesquisadora.

É possível verificar que a Margarida teve um avanço significativo no que tange sua postura responsiva. Ela atingiu um aumento de 24% em sua responsividade imediata ao passo que diminuiu em 16% as respostas passivas. É importante considerar que nas situações enunciativas-discursivas os interlocutores precisam tomar os enunciados como princípio de sua ação (Bakhtin, 1997), dessa forma, a pesquisadora ao intervir nas dificuldades que outrora a Margarida encontrara, refletiu sobre as reais razões que motivariam a Margarida engajar na enunciação. Em função disso, ela escolheu a melhor estratégia para atuar em sua intervenção.

Margarida, ao engajar nos diálogos, têm a oportunidade de conversar com a pesquisadora e com as demais participantes de modo que elas, assumindo seu papel de interlocutor, possam auxiliá-la em suas dificuldades de linguagem. Conforme Vigotski (2010), o outro mais experiente assume a função de orientar e com isso o sujeito inicia a sua construção de sentido. É possível considerar que, ao se apropriar dos signos e internalizar os princípios conversacionais, a participante se posiciona enquanto sujeito da linguagem de forma autônoma, conseguindo apresentar uma responsividade mais ativa, mantendo-se em seu curso discursivo.

Sublinha-se que a participante Margarida é uma jovem que desde sua infância foi incentivada a participar de atividades sociais, a saber atividades artísticas, esportivas, além das atividades acadêmicas. Tal informação é relevante e corrobora com Vigotski (2010) e Bakhtin (2006) no que tange à importância das relações sociais para a apropriação dos elementos simbólicos, a saber, o aprimoramento da sua linguagem.

Gráfico 8 – Responsividade – Caméliano período da intervenção

Fonte: Dados da pesquisadora.

É possível verificar que a Camélia também apresentou uma melhora em sua responsividade imediata em 10%, assim como diminuiu sua responsividade passiva. Todavia, quanto à responsividade que elencamos como volúvel tem uma diminuição incipiente, ou seja, apesar das atividades de intervenção a participante permanece enunciando fora de contexto de modo que sua fala diverge do tópico trabalhado. Bakhtin salienta que para que aconteça uma atitude responsiva, faz-se necessário que o interlocutor compreenda o enunciado e a ele é facultado concordar ou discordar. No entanto, esses dados nos levam a refletir sobre o fato de que a Camélia, muitas vezes, não consegue compreender seu interlocutor ou não se sinta segura para estabelecer as devidas alternâncias de turno.

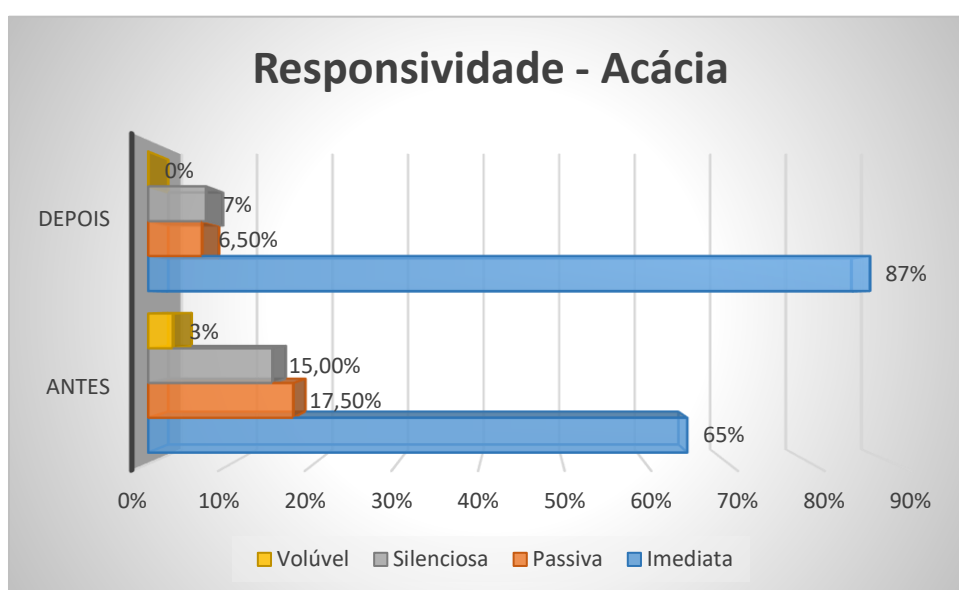
Dentro dos processos dialógicos da Camélia foi possível verificar que a responsividade silenciosa permaneceu na mesma quantidade, ou seja, foi observado que em algumas situações a participante conseguiu compreender o que estava sendo abordado, guardando sua opinião para usar em outra situação. Dessa forma, é possível constatar que ocorreu o processo de internalização, pois ela conseguiu transformar o processo interpessoal em intrapessoal, refletindo sobre o tema e apresentando suas ideias em momentos que consideram oportunos.

Destaca-se que a participante apesar da condição socioeconômica familiar favorável, ela não recebe incentivos quanto a sua participação em situações dialógicas diversas. A família optou por interromper temporariamente a sua vida acadêmica durante o ensino médio e após a pandemia não manifestou interesse que ela retornasse para a escola. Tal fato ratifica as proposições vigotskianas de que a deficiência não é determinante para um desenvolvimento

limitado, ao contrário, ela é o ponto de partida para que sejam oferecidas as devidas condições para que o sujeito supere suas dificuldades.

Os processos mentais superiores se desenvolvem durante a ontogênese, ou seja, os processos mentais se estabelecerão por meio dos instrumentos que são oferecidos para o sujeito. Nesse ponto, reforça-se a importância da mediação social, estabelecida pelo outro mais experiente, como crucial para a apropriação dos elementos culturais e, conseqüentemente, uma postura responsiva ativa.

Gráfico 9 – Responsividade – Acáciano período da intervenção



Fonte: Dados da pesquisadora.

O gráfico, alinhado às reflexões qualitativas apresentadas anteriormente aponta uma evolução significativa na responsividade imediata da participante de 22%, assim como diminuiu em menos da metade sua responsividade passiva, isto é, a participante assumiu poucas vezes uma postura de apenas responder uma demanda apresentada, ao contrário, ela sempre procurou apresentar responsividade imediata e se manter no curso discursivo por meio da apresentação de suas ideias e opiniões, conforme postulou Bakhtin (2006).

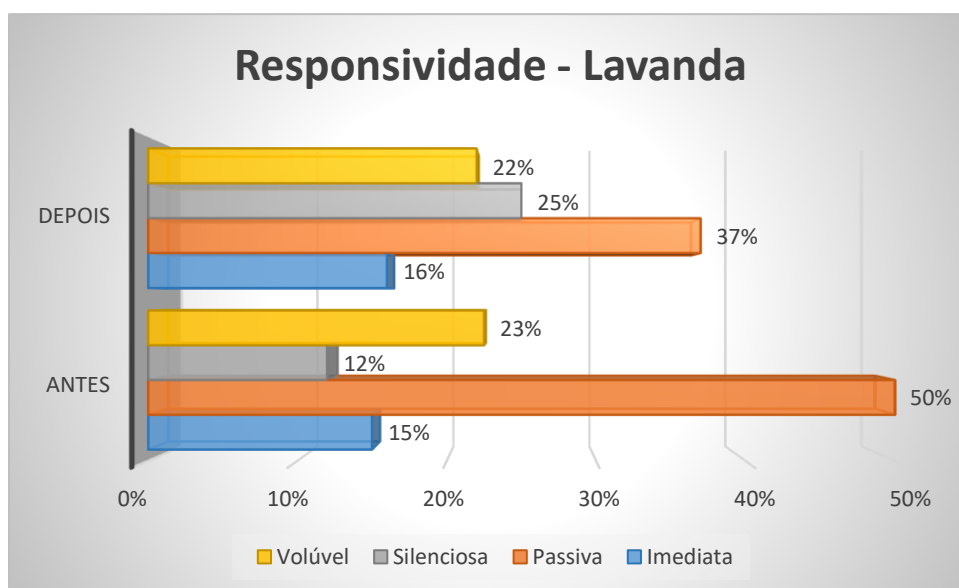
A análise dos dados permite verificar que ocorreu também uma diminuição de uma postura silenciosa, uma vez que nas relações dialógicas ela se mostrava engajada nos temas abordados. Dito de outra forma, Acácia ao se interessar pelo assunto tratado e, tendo se apropriado dos princípios norteadores dos turnos dialógicos, posicionava-se em relação ao tópico discursivo e se assumia enquanto sujeito da linguagem. Cabe pontuar que um achado bastante expressivo é que, conforme os dados apresentados, Acácia extinguiu a responsividade

volúvel, ou seja, ela não usou enunciados que quebravam o curso discursivo por não convergir com o tema abordado.

É importante salientar que Acácia é uma jovem que foi estimulada desde os primeiros meses de vida. Sua família sempre considerou sua vontade de dizer, incentivando-a a continuar em seus estudos. Acácia, que é filha de professora, conseguiu concluir o curso superior em Ciências Biológicas numa faculdade à distância, de modo que trabalha como auxiliar administrativo em um colégio de médio porte. Tal situação confirma os postulados de Lúria e Vigotski que salientam que o desenvolvimento das funções mentais superiores acontece por meio da apropriação da cultura, mediante os instrumentos simbólicos.

Acácia, no decorrer da pesquisa, apropriou-se das regras conversacionais apresentadas pela pesquisadora, de modo que sedimentou e internalizou as referidas regras e conseguiu usá-las de forma ativa. Com isso corroboramos com Vigotski (1997) que a deficiência de Acácia não foi um impedimento para que ela conseguisse se desenvolver e se tornar um sujeito crítico-reflexivo, ela apenas provocou uma forma diferente para que o desenvolvimento acontecesse.

Gráfico 10 – Responsividade – Lavanda período da intervenção



Fonte: Dados da pesquisadora.

Os dados construídos em situações dialógicas com a participante Lavanda indicam que infelizmente não ocorreu uma boa evolução em sua responsividade imediata, uma vez que 1% é um percentual sem expressividade para os dados. Todavia, faz-se necessário que se atente para o fato de que sua atitude passiva reduziu significativamente, assim como a sua responsividade

silenciosa apresentou um ganho de mais de 50% em relação ao que foi apresentado no início da pesquisa.

É possível verificar por meio desses dados que Lavanda pode até não apresentar uma atitude ativa no momento da enunciação, mas ela consegue assimilar os conteúdos abordados, internalizá-los e, posteriormente apresentá-los numa situação pertinente. Conforme pontuou Geraldi (2004), o sujeito busca nas singularidades possibilidades de respostas para reencontrar os deslocamentos imperceptíveis que se constroem na existência. Dito de outra forma, na alteridade o sujeito expõe suas vivências e pensamentos por meio da linguagem internalizada nas relações dialógicas.

Um fato importante a ser considerado é que a participante Lavanda, apresenta um vocabulário bastante pobre apesar de ter concluído nível superior em Dança. Ao ponderar esse fato não se pode desconsiderar que ela é uma jovem com poucas vivências relacionais, pois convive com uma avó acamada, ela alega que seu pai trabalha bastante, além de sua mãe apresentar deficiência auditiva, ou seja, a Lavanda é pouco exposta a situações dialógicas em seu cotidiano e, conseqüentemente, ela tem poucas oportunidades de se posicionar responsivamente ativa, condição de acaba por refletir em sua forma de se posicionar diante de situações reais e cotidianas de uso da linguagem.

Portanto, é possível perceber que não se pode pensar na deficiência intelectual dos sujeitos com T21 com uma sentença para não aprender. As potencialidades desses sujeitos precisam ser levadas em consideração, assim como eles precisam ter oportunidades de se posicionar em situações reais de uso da linguagem, para tanto é preciso que sejam ofertados modelos e possibilidades de uso para que eles possam se apropriar, internalizar e aplicar em sua vida diária, ou seja, conforme pontuou Vigotski (2010), aquilo que o sujeito ainda não sabe fazer sozinho, isto é, estando na zona de desenvolvimento imediato, precisam ser oportunizados instrumentos e modelos para que ele se aproprie e no futuro possa utilizar sem ajuda do outro, ou seja, chegar na zona de desenvolvimento real.

Ao findarmos esta sessão, consideramos relevante discorrer sobre aquilo que nos orientou no que tange o nosso olhar sobre os dados. Conforme já pontuado anteriormente, não foi objeto dessa pesquisa construir uma análise dialógica das falas das participantes. Todavia, cumpri apontarmos talvez nuances que se revelam por meio de uma reflexão sobre os dados. Neste sentido, não há como deixar de sinalizar alguns aspectos importantes encontrados que nos permite trilhar por perspectivas bakhtinianas.

As situações de interações conversacionais estabelecidas ao logo da pesquisa nos repontam que as peculiaridades encontradas nas falas das participantes não as desmerecem

enquanto sujeitos da linguagem. A heterogeneidade encontrada nos dados apresentados é construída por outros falares que atravessam suas existências e que sinalizam como as participantes se constituem, apontando para que suas formas de interações verbais sejam o lugar onde a individualidade de cada uma se desvela.

As diversas regularidades e irregularidades que se observou são para além de categorias, mas sobretudo possibilidades de uso da língua em situações reais de sujeitos com T21. Dessa forma, ela não pode ser avaliada como rupturas em certos níveis gramaticais, pois assim estaríamos desconsiderando o que os sujeitos da pesquisa buscaram enunciar.

Conforme apontou Bakhtin (2010), o que é relevante são as unidades dos enunciados, ou seja, para ele tudo é passível de construção de sentido. Dessa forma, os dados encontrados, sejam eles pertencentes às categorias responsividade imediata, responsividade passiva, responsividade silenciosa ou responsividade volúvel, todas elas apresentam o “querer-dizer”, inclusive o silêncio. Este, segundo o autor, é passível de sentido múltiplos e sempre acompanha o dizer. Isso implica considerarmos todo contexto ao qual as interações são construídas, a saber, o momento histórico, os elementos culturais, os enunciados não-verbais e o outro.

Nesta perspectiva, todos os turnos fazem parte da construção da ‘inteireza’ enunciativa. Não estamos cogitando lançar um simples olhar sobre os gestos ou expressão facial, mas percebê-los como uma tentativa de completude para construir o todo. Como foi possível perceber, as demarcações dos turnos foram estabelecidas pela alteridade, na alternância com o outro, seja ele a pesquisadora, sejam seus pares. Cada tentativa de enunciar, de estabelecer uma interação conversacional foi estabelecido um acabamento que direcionava à fala do outro e, por vezes, as incompletudes inerentes ao tecido verbal possibilitou o querer-dizer. Para tanto se estabeleceu uma alteridade viva e dinâmica da qual se encarregou da responsividade.

Por conta dessas possibilidades que entendemos que a responsabilidade que elencamos de volúvel é uma possibilidade do sujeito se posicionar enquanto sujeito da linguagem. A final, o que seria essa categoria senão a tentativa de estabelecer uma conclusividade ao seu turno de fala? Buscando caminhos outros, as participantes buscaram dar acabamento às suas falas ainda que elas causassem um estranhamento para àqueles que as ouvissem, ainda assim as participantes se posicionaram como sujeitos da linguagem.

Cumpramos informar que a busca por estabelecer as trocas dos turnos de fala desvelou uma atividade consciente de um compromisso com o outro, ou seja, o ato de ouvir direcionou o sujeito ser responsivo e, conseqüentemente responsável. A resposta ao outro foi a busca pela compreensão e construção de sentido, de saberes compartilhados.

Neste prisma, a construção de sentido abarcou os silêncios apresentados muitas vezes pelas participantes, pois eles foram possibilidades de linguagem, do não-dito e essa estratégia serve não somente para sujeitos com T21, como para todos os sujeitos da linguagem, conforme Bakhtin (2010), o silêncio é a ausência de palavra, uma possibilidade de sentido.

Nesta abordagem, sublinha-se que o objeto de nossa análise não é somente o produto linguístico pronto e acabado, mas a compressão do processo linguístico, o que nos confere a oportunidade de compreender as possibilidades da língua no contexto da trissomia do cromossomo 21, pois a situação de interação conversacional, assim como a compreensão estabelecida pelo outro foram atravessadas pelas condições de produção que se estabeleceu como uma produção única e irrepetível de cada participante, conforme pontuou Bakhtin (2010).

Reiteramos o que apresentamos no início desta tese, não estamos aqui desconsiderando a condição dos participantes, muito mesmo desmerecendo a existência das regularidades da língua, o que queremos apontar é a existência de uma co-relação entre sujeito-fala-interação que precisa ser considerada e creditada. Desta forma, enveredar pelas proposições bakhtinianas implica também perceber o sujeito na relação com sua própria construção verbal, isto é, não analisamos aqui a condição da T21, mas um sujeito histórico, social e cultural que tem T21.

8 DOIS DEDOS DE PROSA PARA ENCERRAR A CONVERSA⁴³

“O fim de uma viagem é apenas o começo de outra. É preciso ver o que não foi visto, ver outra vez o que se viu já, ver na primavera o que se vira no verão, ver de dia o que se viu de noite, com o sol onde primeiramente a chuva caía, ver a seara verde, o fruto maduro, a pedra que mudou de lugar, a sombra que aqui não estava. É preciso voltar aos passos que foram dados, para repetir e para traçar caminhos novos ao lado deles. É preciso recomeçar a viagem. Sempre.” José Saramago

A enunciação não se exaure aqui. Ao contrário, neste processo enunciativo o qual me encontro, manifestam-se contingências regadas por diálogos possíveis que, porventura, afloram na busca do conhecimento.

Neste liame em que os diálogos construídos e ainda por construir se estabelece enquanto uma grande cadeia histórica e cultural, que influencia e é influenciado pelo contexto, sou categórica em dizer que não sou mais a mesma. Sou um entrecruzamento de vozes e valores que me atravessam e me influenciam. Esses enunciados, fizeram de mim uma voz entre tantas outras, embora particularmente reverberada por anseios, angústias, desejos, únicos e singulares que refletem e refratam o meu caminhar.

Inserida neste diálogo em que o meu dizer é o nascedouro do ouvir, busco aqui por meio de um ato responsável a qual me compete, inferir sobre o delinear desta pesquisa. Considerando as implicações da conclusibilidade reclamado das considerações finais, importa sintetizar a questão problematizadora que mobilizou esta tese, a saber, Pensando os sujeitos com T21, enquanto sujeitos inseridos em uma sociedade e dela poder se apropriar de ferramentas da cultura, como a linguagem, mas que muitas vezes ainda apresentam dificuldades de se manter num curso discursivo, de que modo o mediador social pode favorecer a responsividade de sujeitos com T21 em situações dialógicas?

Pesquisar sobre a atitude responsiva dos sujeitos com T21 em situações dialógicas me suscitou a necessidade de considerá-los enquanto sujeitos da linguagem. Posicionamento crucial, principalmente dentro da perspectiva teórica metodológica a qual esta pesquisa está filiada: o Ideário teórico de base histórico-cultural, o qual temos como lema os postulados de Vigotski e Bakhtin que concebem o sujeito como pessoas reais, datadas e situadas que interagem com o outro dentro de um contexto social e cultural por meio da linguagem, tal qual consideramos nossos sujeitos de pesquisa.

⁴³ Usaremos nesta seção uma narrativa em primeira pessoa por considerar que nesta etapa, as proposições da pesquisadora se estabelecem como experiências únicas e irrepetíveis, conforme os postulados bakhtinianos.

No diálogo com as flores: Acácia, Lavanda, Camélia e Margarida busquei um revozeamento teórico com o objetivo de investigar como os sujeitos com T21 constituem suas responsabilidades nas alternâncias de turnos em situações dialógicas a partir da égide de base histórico-cultural, demonstrando de que maneira a mediação social poderá contribuir para o aprimoramento da competência enunciativa-discursiva desses sujeitos.

O objetivo desta pesquisa somente foi possível ser alcançado considerando os desdobramentos que foram realizados para estabelecer as coletas e análises dos dados. Dessa forma, foi convocada para essa enunciação a Neurolinguística Discursiva por nos permitir, a certa medida, entender o funcionamento linguístico-discursivo em situações dialógicas apresentadas por sujeitos com T21.

A ND faz um convite para sopesar sobre esses sujeitos sem classificá-los por suas capacidades de enunciar, haja visto que o funcionamento linguístico-discursivo é atravessado por elementos históricos e culturais de cada sujeito e por sua variedade nas relações que eles apresentam com o outro e com o mundo. Dessa forma, a ND aponta para a riqueza de sentido que há nos diálogos no contexto com T21. Outrossim, apontou também para as possibilidades de negociações entre os interlocutores, historicamente situados e permeados de singularidades.

Sublinho aqui a necessidade de se usar como estratégia para tratar os resultados gerados nesta tese elementos da Análise da conversação, pois ela incide, conforme Marchuschi (1997), por dados empíricos oriundos de situações reais de uso, de modo que reclama um tratamento qualitativo, ainda que aceite resultados quantitativos como complementação de análise.

É pertinente lembrar que, considerando que a proposta de estudo foi analisar o caráter responsivo dos sujeitos com T21 em situações dialógicas e, entendendo que encontramos nesses diálogos muitas dificuldades para iniciar os turnos, optei por apresentar para esses sujeitos modelos de tomadas de turno. Saliento que não trabalhei numa perspectiva de apresentar o sistema normativo da língua, ao contrário, foi ofertado modelos de situações reais de uso para que eles, por meio das relações intersubjetivas, pudessem internalizar tais modelos, estabelecer sentidos e usá-los nas mais diversas situações cotidianas, pois aprimorando a linguagem, o sujeito com T21 ganha mais autonomia para atuar enquanto sujeito da linguagem.

A partir dos problemas de pesquisa apresentados e objetivos proposto, pautados nas nossas concepções de sujeito e linguagem ancoradas num arcabouço teórico-metodológico consistente, retomo aqui os objetivos específicos traçados para a investigação, o primeiro a saber, 'Verificar qual a forma mais usual de responsividade que sujeitos com T21 utilizam em situações dialógicas'. Mediante as situações dialógicas estabelecidas, sobretudo na etapa de observação, foi possível verificar que havia uma grande incidência de responsividade passiva,

ou seja, havia um número significativo de respostas não verbalizadas ou respostas que cumpriam apenas uma demanda. Os sujeitos no referido período não procuraram desenvolver os diálogos de modo que elas pudessem estabelecer compartilhamento de ideias e, conseqüentemente, construção de sentido.

O segundo objetivo específico desta pesquisa foi ‘Investigar como a apropriação dos elementos simbólicos podem ajudar os sujeitos com T21 a apresentarem uma responsividade imediata em situações reais de uso da língua’. Para alcançá-lo, busquei conduzir os encontros de modo que contemplasse as dificuldades de linguagem dos sujeitos, assim como os estimula a se posicionarem como sujeito de resposta. Nessa perspectiva, considerando as singularidades de cada sujeito, estabelecemos encontros virtuais em rodas de conversas, assim como encontros individuais com foco nas especificidades dos sujeitos. Para tanto, considerando as dificuldades de iniciar o turno de fala, elaborei atividades individuais e coletivas, apresentando os preceitos para a tomada de turno em conversas cotidianas.

É importante salientar que as atividades desenvolvidas tiveram como objetivo proporcionar situações dialógicas entre os participantes, resultantes de situações reais de uso da linguagem. Foram contempladas atividades com músicas, jogos, conversas, interpretações de textos, complementos de frases e datas comemorativas. Vale lembrar que, considerando o contexto em que foi coletado os dados, a saber a pandemia da Covid 19, fez-se necessário que os encontros fossem virtuais e que motivassem os sujeitos a participarem, logo, considerando que os sujeitos são jovens mulheres, as atividades foram desenvolvidas procurando atender a contextualização, ou seja, o interesse delas diante dos temas abordados.

No que tange ao terceiro objetivo específico, que foi ‘Analisar a mediação social no aprimoramento do repertório linguístico dos sujeitos com T21’, contemplamos ao trabalhar a partir das considerações pontuais sobre o papel do outro na constituição do sujeito com T21. Considerando a abordagem teórica-metodológica que nos filiamos, teóricos como Vigotski e Bakhtin são convocados para validar nossas reflexões sobre a mediação social, ou seja, o aquele que atua intencionalmente, fornecendo elementos necessários para auxiliar no desenvolvimento do sujeito.

Conforme informou Vigotski (2012), por intermédio dos instrumentos culturais e instrumentos psicológicos desvela o papel do outro, ou seja, a mediação humana, social. É conveniente sublinhar que o teórico não fala desta categoria, mas faz alusão à importância do outro mais experiente no processo de mediação. Dessa forma, o investigador é um agente da/na situação relacional e, por isso, após as situações dialógicas, nem os sujeitos e nem ela foram mais os mesmos.

Nessa arena, enquanto pesquisadora, fui a mediadora social, isto é, uma agente dentro do processo enunciativo-discursivo de modo que eu agi intencionalmente a fim de conduzir da melhor forma a apropriação dos elementos culturais. Dessa maneira, a compreensão dos enunciados se deu na interação verbal entre os sujeitos. É importante salientar que, enquanto mediadora social não fui passiva e nem poderia ser, pois a mim foi creditada a escuta responsável e com postura valorativa.

Conforme a ND, a pesquisadora oferece uma mediação pautada nas diversas possibilidades de uso da linguagem, auxiliando os sujeitos a atribuírem sentidos ao seu dizer. Dessa forma, atuei como uma provocadora da linguagem e assim, possibilitei que os sujeitos se apropriassem de elementos simbólicos e reestruturarem suas falas, contribuindo de maneira efetiva na construção de enunciados mais responsivos e, conseqüentemente, mais dialógicos.

Saliento sobre a importância do compartilhamento de conhecimentos mútuos entre os interlocutores, pois ele direcionou o meu ato de intervir, uma vez que a reflexão sobre práticas de linguagem permitiu a intervenção simultânea no processo enunciativo, ou seja, ao passo em que os sujeitos buscam se posicionar como sujeitos responsivos, eu pude observar as dificuldades apresentadas e agir sobre elas, conforme preconiza a ND.

Diante do exposto, as duas hipóteses desta tese, a saber, 1) “Considerando a dificuldade de linguagem promovida pela deficiência intelectual em sujeito com T21, o curso discursivo desses sujeitos pode ficar prejudicado porque muitas vezes não conseguem iniciar o turno de fala, comprometendo sua atitude responsiva nas situações dialógicas. Entretanto, eles podem apresentar uma responsividade mais eficiente se for oferecido modelos de uso da linguagem para que, ao internalizá-los, possam utilizá-los nos diversos contextos os quais estão inseridos”; 2) “Entendendo que o desenvolvimento se inicia na esfera intrapsíquica e depois intrapsíquica, o mediador social tem papel essencial, pois, ao agir intencionalmente, ele pode conduzir da melhor forma a apropriação dos elementos culturais, operando de modo efetivo na constituição do sujeito da linguagem e, sobretudo frente às dificuldades que ele apresenta em adotar uma atitude responsiva” foram confirmadas a partir dos resultados gerados., pois por meio das atividades de intervenção, foi possível retificar nas interações conversacionais que os sujeitos se apropriaram dos elementos culturais apresentados pela mediadora social e conseguiram utilizá-los nos diversos contextos de fala.

Ao final das atividades, os sujeitos de pesquisa apresentaram um repertório de linguagem mais aprimorado, embora cada um em níveis diferentes, o que ratifica as proposições sobre a importância desses sujeitos participarem efetivamente de situações dialógicas em suas rotinas, assim como a necessidade de trabalhar na zona de desenvolvimento real desses sujeitos,

oferecendo modelos para que eles possam se apropriarem, internalizá-los e fazerem uso nas diversas situações de linguagem.

É pertinente salientar que essas vivências precisam ser ofertadas desde cedo, pois conforme podemos verificar, as duas participantes que obtiveram os resultados mais significativos, a saber, a Acácia e a Margarida, foram estimuladas desde a primeira infância. Suas famílias acreditam no potencial de desenvolvimento delas e atuaram possibilitando meios para que elas se apropriassem dos elementos culturais. Prova disso é que Acácia tem nível superior e trabalha na secretaria de uma escola de médio porte e corresponde às suas demandas laborais. A Margarida, também recebeu estímulo desde a primeira infância, concluiu o ensino médio e hoje faz curso Superior em Artes Visuais.

As participantes que apresentaram menores resultados, embora significativos, a saber, A Camélia e a Lavanda, não relataram situações em que tiveram situações interativas apropriadas que provocassem o desenvolvimento efetivo das suas linguagens. Camélia, apesar de sua boa condição socioeconômica, não foi incentivada a concluir o ensino médio. Passa o dia dentro de seu quarto usando telas de computador, celular ou tablet. Ela ainda relatou que no contexto familiar há poucos momentos que a possibilitem atuar como sujeito da linguagem. Quanto a Lavanda, embora tenha concluído o ensino superior em Dança, relatou que também não participa de momentos diversificados de interação, provavelmente seu baixo repertório linguístico e dificuldade de assumir uma atitude responsiva seja motivado também por sua genitora ter deficiência auditiva, situação que dificulta as interlocuções no espaço familiar.

Convém informar que as dificuldades em iniciar os turnos de fala não podem ser relacionados unicamente à condição da T21, pois conforme salientou Vigotski (2010), o desenvolvimento das funções psíquicas elementares é de ordem biológica, mas o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é de ordem histórico-cultural. Dessa forma, asseguramos que a capacidade em se tornar sujeitos mais responsivos, com repertório linguístico amplo está nas possibilidades e na qualidade de suas experiências.

Com esse enfoque dado, sublinho que esta pesquisa considera os sujeitos de pesquisa com sujeitos únicos, sociais e situados historicamente. Essas jovens que possuem T21 interagem com o outro dentro de suas esferas sociais e culturais trazendo consigo suas histórias de vida, suas peculiaridades. Logo é possível assegurar que há uma variedade de pessoas com T21, assim como há uma variedade de pessoas neurotípicas que assumem formas de responsividade diversas. Assim, ratifico a importância das relações sociais, assim como o papel do outro nas situações dialógicas no que tange o desenvolvimento linguístico, não somente de pessoas com T21, mas de todas as pessoas. Saliento aqui que não assumi uma postura que

aponta para a trissomia como especificidade principal desses sujeitos, assim como não busquei aqui desconsiderar essa condição.

Nessa esfera discursiva a compreensão de que a deficiência não é um fator limitador determinante para o desenvolvimento dos sujeitos com T21, ao contrário, ela deve ser vista como ponto de partida para que sejam ofertadas as devidas condições necessárias para que os sujeitos superem suas dificuldades.

Nesta tessitura discursiva, estou ciente de que, embora ainda não prevaleçam tais reflexões nas literaturas recorrentes, acreditamos que esta pesquisa reclama diversos domínios teóricos, dada a complexidade dos fenômenos em questão. Logo, busquei aqui integrar perspectivas teórica-metodológicas necessárias para desenvolver essa pesquisa, embora ciente de que elas apresentem alguns pontos divergentes, elas convergem nas concepções de linguagem, de sujeito e na importância do outro para as apropriações de elementos culturais, conceitos caros para esta tese.

Posto isso, afirmo que somos uns com os outros na irrefutável construção histórica e, considerando que cada enunciado é uma resposta a um enunciado anterior, conforme pontuou Bakhtin (2010), ao enunciarmos esperamos um ato responsável do outro, ou seja, uma resposta valorativa. Então, provavelmente os interlocutores desta tese apontem que o motivo principal para os resultados alcançados seja por serem assentados sob a égide teórica-epistemológica de base histórico-cultural. Todavia, conforme informado anteriormente, acredito ser inconcebível refletir sobre a responsividade de sujeitos com T21 fora de uma situação real de uso, ou seja, distante das proposições teóricas que trouxemos.

Todavia, sabendo que esse tecido dialógico que foi construído se estabelece enquanto aberturas para novos diálogos que poderão surgir mediante as inquietações fomentadas a partir desta pesquisa, principalmente porque não foram encontradas construções científicas isentas de refutações e novas interpretações, ao contrário, asseguro que o fazer científico se dá nessas interlocuções profícuas.

Partindo dos pressupostos bakhtinianos de que todo enunciado espera uma resposta e que este constitui um elo na cadeia ininterrupta da comunicação verbal, por meio da responsividade, espero que este estudo engendre diálogos futuros, constituindo enunciados que garantirão a infinitude dessa cadeia verbal que arrematarão enunciados anteriores e posteriores.

Em que se pese, espero que essa tese tenha relevância acadêmica pela possibilidade de direcionar reflexões e intervenções sobre linguagem em contexto atípico, sobretudo, no que tange os estudos sobre a atitude responsiva de sujeitos com T21, uma vez que no período de busca pelo estado da arte não se encontrou pesquisa que fizesse tal abordagem. Dessa forma,

ela é indicada para estudos de áreas como Linguística, Psicologia, Pedagogia, Neurologia, além de familiares de sujeitos atípicos que buscam contribuir de forma efetiva para o aprimoramento da linguagem dessas pessoas.

Acredito também que a tese tenha relevância econômica pela possibilidade de trazer reflexões para construção de novas políticas públicas no contexto da Educação Inclusiva. Outrossim, apresenta também relevância social por anunciar práticas de linguagem com sujeitos com T21, mostrando as possibilidades de torná-los sujeitos mais responsivos e, conseqüente mais atuantes nas diversas esferas sociais, poderá contribuir assim para a diminuição do isolamento social que muitos sujeitos atípicos sofrem por conta de suas dificuldades de linguagem.

Finalizo essas considerações finais, acreditando que este estudo contribuiu de forma efetiva na constituição das participantes da pesquisa, uma vez que, para além da aquisição dos elementos culturais, a saber, os elementos conversacionais, o estudo se estabeleceu também enquanto amparo emocional, pois, muitas vezes, as participantes informaram que o momento das rodas de conversas eram o momento semanal de interação que elas tinham para se posicionarem, apresentar seus anseios, medos, preferências e se divertirem, ou seja, os encontros, muitas vezes, serviram como lugar de vez e voz para as participantes, pois suas falas eram ouvidas, valorizadas e partilhadas, logo, as rodas de conversas se configuraram como lugar de pertencimento para àquelas jovens.

Outrossim, o ganho que as participantes tiveram não poderá ser mensurado, a priori, apenas numa égide enunciativa-discursiva. Para que acontecessem os encontros, elas precisavam saber utilizar a Plataforma Meet de forma efetiva e, considerando que algumas não tinham o hábito de utilizar essa plataforma, fez-se necessário que estabelecessem algumas estratégias para que todas tivessem autonomia para acessar o link que enviamos pelo aplicativo WhatsApp. Situação que permitiu o desenvolvimento das funções mentais superiores, conforme postulou Vigotski (2010).

Muitas vezes foi preciso fazer vídeo chamada de forma individual para tentar sanar algumas dificuldades no manejo dos celulares e/ou computadores das participantes. Todavia, o suporte estabelecido entre os pares foi bastante significativo, ou seja, aquelas que apresentavam mais habilidades no uso do Google Meet, assim como nas interfaces da plataforma, orientavam as que ainda tinham alguma dificuldade. É sabido o quão completo é aprender a utilizar novas tecnologias, principalmente dentro de um contexto tão delicado como foi a pandemia da Covid 19. Todavia, com a participação colaborativa todas conseguiram utilizar de forma efetiva a plataforma. A família também teve um papel importante neste processo, pois ela viabilizou os

equipamentos necessários e no início dos encontros subsidiou seu uso. Todavia, a partilha de conhecimento entre os pares acontecia de forma voluntária que, com o passar do tempo, não foi preciso mais de suporte algum.

Os encontros promovidos por esta pesquisa também contribuíram para a construção de valores, a saber, compromisso, responsabilidade e respeito. Valores necessários para viver em sociedade, conforme afirma Morin (2011, p. 49), “todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana”. Dito isso, seguramente afirmo que os encontros contribuíram significativamente para o desenvolvimento da autonomia daquelas jovens, por meio da participação colaborativa e da utilização de instrumentos mediadores para resolução de situações-problemas.

Ciente que as diferenças apresentadas durante o processo de pesquisa pelas participantes estão intimamente relacionadas às relações que elas vivenciaram ao longo de seus processos de desenvolvimento e, embora existam outras variáveis que influenciaram junto às respostas das participantes desta pesquisa, cumpro destacar a relevância de promover contextos desafiados, bem como intervenções de mediadores sociais propositivos neste processo, a saber, familiares, docentes, terapeutas ou outro sujeito mais experiente dentro da cultura, conforme apontou Vigostski, pois eles poderão construir possibilidades para que o desenvolvimentos desses sujeitos aconteçam de forma efetiva.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, E. S. S. **Demência de Alzheimer**: a constituição do sujeito através da referenciação dêitica/ Emanuelle de Souza da Silva Almeida. Dissertação. V. da Conquista, 2012.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. 2a. tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BAKHTIN, M. M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos, Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. M. De los borradores. In: BAKHTIN, M. M. **Hacia una filosofía del acto ético**. De los borradores: y otros escritos. Rubí (Barcelona): Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997. p.138-180.
- BAKHTIN, M. M/VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.
- BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 414 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2007.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística geral I**. 4 ed. Campinas, SP: Pontes,1966.
- BENVENISTE, Emile. **Problemas de Linguística geral II**. 2 ed. Campinas, SP: Pontes,1974.
- BLANCFORT, H.C; Valls, A.T. **Las cosas del decir**. Manual de análisis del discurso. Editorial Ariel, Barcelona, 2008.
- BRANDIST, Craig. **Mikhail Bakhtin e os primórdios da sociolinguística soviética** (trad. Carlos Alberto Faraco). In: Carlos Alberto FARACO; Cristóvão TEZZA & Gilberto de CASTRO (orgs). **Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin**. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. **Adultos com Síndrome de Down**: a deficiência mental como produção social. Campinas – SP: Papyrus, 2008.
- CASTILHO, Ataliba T. de; CASTILHO, Célia M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (Org.). **Gramática do português falado**. 4.ed. rev. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

CERUTTI-RIZZATTI E GOULART. O ato de dizer em eventos de letramento: articulações entre arquitetônicas distintas. In: **Letramentos e gêneros textuais/discursivos: aproximações e distanciamentos** / Organizadores: Lília Santos Abreu-Tardelli, Fabiana Komesu. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2018.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. Letramento: **uma discussão sobre implicações de fronteiras conceituais**. Educação e sociedade, Campinas, v. 33, n.18, p. 291-305, jan./mar. 2012.

CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth.; DAGA, Aline Cassol; CATOIA DIAS, Sabatha. **Intersubjetividade e intrassubjetividade no ato de ler: a formação de leitores na Educação Básica**. Caleidoscópio, Unisinus, v. 2, n. 12, maio/ago 2014.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper&Row, 1968.

COENGA, R.; BRAZ, A. P.; SOUZA, I. A. D; REIS, K. R. D. & PIMENTA, O.N. **Portadores de síndrome de down: as experiências de letramento na APAE**. 2008.

COUDRY, M.H. **Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística**. Cadernos de estudos linguísticos. Campinas, V. 42, N. 42, PÁG. 99-129, 2002.

COUDRY, M.I.H.; FREIRE, F. M. P. **Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND)**. In: COUDRY, M. I. H. (Org.). Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 23-48

DAVYDOV, V.V. e Radzikhovskii, L.A. **Vygotsky's Theory and the Activity Oriented Approach in Psychology**. Em J.V. Wertsch (org.), Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives. N.Y.: Cambridge University Press, 1985.

DIAZ- RODRIGUEZ, Félix; BEGROW, Desirré. **A importância da mediação na aprendizagem numa visão vigostskiana**. In: TENÓRIO, Robinson; LORDELO, José Albertino (Orgs) Educação Básica. Salvador: EDUFBA, 2009.

DIAZ-RODRIGUEZ, Félix.: **Inter-relação entre as zonas de desenvolvimento e a aprendizagem**. In: TENÓRIO, R. & LORDELO, J. A. (Orgs) Educação Básica: Contribuições da Pós graduação e da pesquisa. Salvador: Edufba, 2010. Salvador, 2010.

DIONÍSIO A. P. **Análise da Conversação**. In: Mussalin F, Bentes AC. (Orgs). Introdução à linguística: domínios e fronteiras. V.2.São Paulo: Cortez, 2001.

FIORIN, José Luiz. A linguagem em uso. In: FIORIN, José Luiz (org). **Introdução à linguística: objetos teóricos**. São Paulo: Contexto, 2006.

FRANCHI, C. **Linguagem, atividade constitutiva**. in Almanaque, 5. São Paulo:Brasiliense, 1977.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

FREITAS, Maria Tereza. Vygotsky & Bakhtin. In: **Psicologia e Educação: um intertexto**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

FREITAS, Maria Tereza. Vygotsky & Bakhtin. No fluxo dos enunciados, um convite à pesquisa. In: Freitas, M. T.; Ramos, B. **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2010.

GALEMBECK, Paulo de Tarso; COSTA, Nonalíssia Silva da. **Alternância e participação: a distribuição de turnos na interação simétrica**. In: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários, v. 3, 2007, Maringá. Anais... Maringá, 2009.

GALEMBECK, Paulo. O turno conversacional. In: PRETI, D. **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCH/USP, 1993.

GARFINKEL, H. **Studies in ethnomethodology**. 2. ed. London: Routledge Press. Portuguese translation by Editora Vozes, 1967.

GERALDI, J. W.; FICHTNER, B.; BENITES, M. **Transgressões convergentes Vigotski, Bakhtin, Bateson**, Campinas: Mercado de Letras 2006.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A (org.). **Linguagem e T21: reflexões à luz da Neurolinguística Discursiva (ND) e Teoria 2020 Histórico-Cultural (THC)**. 1. ed. – Curitiba: Appris, 2020.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; LABIGALINI, A. P. V. Síndrome de Down: funcionamento e linguagem. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. A.; SILVA, M. A. **Caminhos da neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado Livre, 2010.

GHIRELLO-PIRES, C.S.A.; BARROCO, S.M.S. **Constituição histórico-cultural do processo de aquisição de linguagem em indivíduos com síndrome de Down**. Plures Humanidades, [S.l.], v. 18, n. 1, p. 05-27, 2017.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética da matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9-25, 2000. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622000000100002>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

GOMES, A. L. **Leitores com Síndrome de Down: a voz que vem do coração** - Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

GUNN. Estimulação e Atividade Motora da Síndrome de Down: queimaduras e armas. Herder Editorial, 1995.

GONZÁLEZ REY, F. Ideias e modelos teóricos na pesquisa construtivo-interpretativa. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A.; NEUBERN, M; & MORI, V. D. **Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas**. Campinas SP: Alínea Editora, 1989.

HILGERT, José Gaston. A construção do texto “falado” por escrito na Internet. In: PRETI, Dino (org.). **Fala e escrita em questão**. São Paulo: Humanitas, 2001.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972.

ILARI, B. **A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical**. Revista da ABEM, Porto alegre, v.9, p.7-16, set. 2003.

JAKUBINSKI, Lev. **Sobre a fala dialogal**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

JOBIM E SOUZA, S., & Castro, L. R. Pesquisando com crianças: Subjetividade infantil, dialogismo e gênero discursivo. In S. H. V. Cruz (Org.), **A criança fala: A escuta de crianças em pesquisas** (pp. 52-78). São Paulo: Cortez, 2008.

KEBRAT-ORECCHIONI C. **Análise da Conversação** – Princípios e Métodos, Tradução: Piovenzani Filho C São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **O texto e a construção dos sentidos**. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LÉVY, Piérre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LEITE, Ana Mafalda. **Oralidades e Escritas pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

LIMA, Ivonaldo Leidson Barbosa; DELGADO, Isabelle Cahino; CAVALCANTE, Marianne Carvalho Bezerra. Relação entre a matriz linguística multimodal e a atenção conjunta de criança com síndrome de Down. **Revista do Gel**, v. 15, n. 1, p. 85-99, 2018.

LINK, D. C. **A narrativa na Síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Linguística de Língua Portuguesa). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

LURIA, A. R. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Juarez Aranha Ricardo. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, S.A. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

LURIA, A. R. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 8a. ed. São Paulo: Ícone, 2017.

MARCUSCHI L. A. **A Repetição na Língua Falada: Formas e Funções**. 1992.

MARCUSCHI L. A. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: Dionisio AP, Bezerra MA (Orgs.). **Livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna; 2001.

MARCUSCHI L. A. **Da fala para a escrita: atividade de retextualização**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARCUSCHI L. A. **Análise da conversação**. 5. ed. Série Princípios. São Paulo: Ática, 1997.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MARQUES, A. N.; DUARTE, M. **O trabalho colaborativo: uma estratégia de ensino na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual**. Revista de Ciências Humanas, v.14, n.23, p.87-103, 2013.

MENEGASSI, R.J. Práticas de avaliação de leitura e a formação do leitor: reconstruindo conceitos no professor. In: R.M.D. ZOZZOLI (org.), **Leitura. Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística**, 2008.

MENEGASSI, R. J. A internalização da escrita no ensino fundamental. In: ANTONIO, J. D; NAVARRO, P. (Org.). **O texto como objeto de ensino, de descrição linguística e de análise textual e discursiva**. Maringá: Eduem, 2009.

MIOTELLO, Valdemir (Org.). **Dialogismo**: Olhares, Vozes, Lugares. São Carlos: Pedro & João Editores, 2011.

Murata, K. **Intrusive or cooperative?** A cross-cultural study of interruption. Journal of Pragmatics, 21, 1994.

NEWMAN, F; HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky - Cientista revolucionário**. São Paulo, Ed. Loyola, 2001.

NOVAES-PINTO, R. **Dificuldades de encontrar palavras e produção de parafasias nas afasias e nas demências**: Inferências para o estudo da organização e do acesso lexical Manuscrito não-publicado, Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2008.

OMOTE, Sadao. **Perspectivas para conceituação de deficiências**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 2, n. 4, 1996.

PINO-SIGARDO, Angel. **A psicologia concreta de Vigotski**: implicações para a Educação. Psicologia da Educação, São Paulo, 1999.

PIMENTEL, S. C. História em quadrinhos: uso e potencialidades na formação de leitores. **Revista Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa**, Brasil, São Paulo, volume 1, nº. 11, pp. 49 – 76, Set. 2011. Disponível em: <http://www.acoalfaplp.net>. acesso em 20 de jun. de 2020.

PIMENTEL, S.C; PIMENTEL, M. C. **Acessibilidade para inclusão da pessoa com deficiência: sobre o que estamos falando?** Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp., Salvador, v. 26, n. 50, p. 91-103, set./dez. 2017.

PONZIO, Augusto. **Pensamento e palavra em Lev S. Vigoski**. Fórum linguistic., Florianópolis, v.13, n.4, p.1 550 - 1 5 5 8, out. / dez. 2016.

PONZIO, A. **No Círculo com Bakhtin**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

PONZIO, A. **Procurando uma palavra outra**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

PONZIO, A. **A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea**. São Paulo: Contexto, 2008.

PRETI, Dino. **Procedimentos e recursos discursivos da conversação**. In PRETI, Dino (org.) **Estudos de Língua falada – variações e confrontos**. 2. ed. São Paulo: Humanitas, FFLHC/USP, 2002.

SACKS, H.; SCHEGLOFF, E.; JEFFERSON, G. **A Simplest Systematics for the Organization of Turn Taking for Conversation**. Language. v 50, n. 4, 1974.
Sampedro, M., Blasco, G., & Hernández, A. Capítulo X - **A Criança com Síndrome de Down**. Em R. Bautista, Necessidades Educativas Especiais. Lisboa: Dinalivro, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Trad. Antônio Chelini, José Paulo e Izidoro Beinkstein. São Paulo; Cultrix, 1975.

SILVA, L A. O diálogo professor/aluno na aula expositiva. In: PRETI, Dino. **Diálogos na fala e na escrita**. São Paulo: Humanitas publicações, 2005.

SCHROEDER, E. **A teoria histórico-cultural do desenvolvimento como referencial para análise de um processo de ensino: a construção dos conceitos científicos em aulas de ciências no estudo de sexualidade humana**. 2008. 388 f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SILVA, Lucas N. **Análise Dialógica da Argumentação: a polêmica entre afetivossexuais reformistas e cristãos tradicionalistas no espaço político**. Tese, Salvador, 2018.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petropolis: Vozes, 1998.

URBANO, H. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.) **Análise de textos orais**. São Paulo: FFLCHUSP, 1993.

VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. Vygotsky, o pedólogo (Cap. 12). In: VALSINER, J.; VAN DER VEER, R. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola: Unimarco, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF, 2016.

VIGOTSKI, L. S. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, jan./dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: WMF, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Machado Libros, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANEXOS

**ANEXO A – Escala de Conhecimentos, Experiências e Necessidades Sexuais para
Pessoas com Deficiência Mental**

SEX KEN – ID

1994 – Quarta Edição

Marita P. McCabe Ph.D, F.A.Ps.S.

Escola de Psicologia

Deakin University – Burwood Campus

SEX KEN – ID Translated to Portuguese (Portugal) by Joana

Pintojoanapinto1988@hotmail.com, with orientation of Prof. Doutor Pedro Nobre. Janeiro
2011

O SEX KEN-ID foi desenvolvido para avaliar a sexualidade das pessoas com deficiência mental. Avalia os conhecimentos, as experiências, os sentimentos e necessidades das pessoas com deficiência mental numa ampla gama de áreas. O SEX KEN-ID é realizado por três entrevistas. A primeira entrevista concentra-se nas áreas menos invasivas da sexualidade, a segunda aborda aspectos mais particulares da sexualidade e a terceira explora as áreas mais pessoais. As entrevistas estão organizadas em 12 subsecções (cada entrevista abrange 4 subsecções), que contêm questões sobre os conhecimentos, as experiências, os sentimentos e necessidades que necessitam ser avaliadas dentro de cada subsecção. A entrevista 1 abrange as áreas da Amizade, Namoro e Intimidade, Casamento e Identificação de Partes do Corpo. A entrevista 2 abrange a Sexualidade e a Educação Sexual, a Menstruação, a Interação Sexual e os Métodos Contraceptivos. Por fim, a entrevista 3 abrange as áreas da Gravidez, Aborto e Parto, Doenças Sexualmente Transmissíveis, Masturbação e Homossexualidade. O consentimento informado é solicitado no início de cada subsecção.

A primeira entrevista inclui questões de conhecimento relevantes para a segunda entrevista. Este procedimento identifica se os entrevistados têm conhecimentos suficientes sobre as áreas da sexualidade para prosseguirem para a segunda entrevista. Somente aquelas subsecções para as quais existe um nível adequado de compreensão, serão concluídas na segunda entrevista. Da mesma forma, a segunda entrevista explora o conhecimento necessário para a terceira, sendo que um idêntico procedimento será seguido em relação às subsecções abrangidas na terceira entrevista.

Uma forma paralela da medida (Sex Ken) é utilizada para pessoas que não têm deficiência mental.

ÍNDICE

Amizade: Questões 1.0 – 1.22	K:	1
	E:	13
	F:	4
	N:	5
Namoro e Intimidade: Questões 2.0 – 2.15	K:	2
	E:	4
	F:	6
	N:	4
Casamento: Questões 3.0 – 3.15	K:	2
	E:	0
	F:	13
	N:	1
Identificação de Partes do Corpo: Questões 4.0 – 4.20	K:	21
	E:	0
	F:	0
	N:	0
Sexualidade e Educação Sexual: Questões 5.0 – 5.15	K:	1
	E:	7
	F:	5
	N:	3
Menstruação: Questões 6.0 – 6.15	K:	11
	E:	2
	F:	2
	N:	1
Interacção Sexual: Questões 7.0 – 7.51	K:	21
	E:	15
	F:	14
	N:	2
Métodos Contraceptivos: Questões 8.0 – 8.17	K:	9
	E:	8
	F:	1

	N:	1
Gravidez, Aborto e Parto: Questões 9.0 – 9.23	K:	15
	E:	3
	F:	4
	N:	2
Doenças Sexualmente Transmissíveis: Questões 10.0 – 10.18	K:	11
	E:	2
	F:	4
	N:	2
Masturbação: Questões 11.0 – 11.15	K:	3
	E:	6
	F:	6
	N:	1
Homossexualidade: Questões 12.0 – 12.9	K:	1
	E:	1
	F:	6
	N:	2
Sentimentos em relação às questões		

SECÇÃO DE FIGURAS: FIGURAS 1-15

K = Conhecimento; E = Experiência; F = Sentimentos e Atitudes; N = Necessidade.

Antes de começar a entrevista, por favor responda às seguintes questões referentes a si.

1. Idade: _____ anos. 2. Género: masculino/feminino 3. Data de nascimento: ____/____/____

AMIZADE

Instruções

Esta secção pede informações sobre a amizade. Algumas questões requerem que escreva as suas respostas, e outras pedem que coloque um X na linha para indicar como se sente.

K O que é a amizade?

N Gostaria de ter mais amigas do sexo feminino?

Não, de todo Ligeiramente mais Um pouco mais Muito Mais MUITÍSSIMO mais

E Quantas amigas (do sexo feminino) íntimas tem?

_____ (número)

Se nenhuma, vá para 1.8

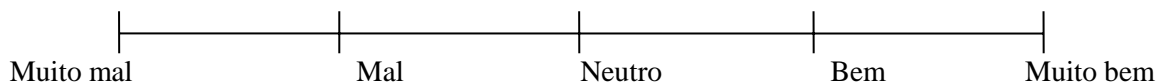
E Quantas vezes por semana em média passa tempo com as suas amigas (do sexo feminino)?

Quase Nunca Uma vez Duas vezes 3-4 Vezes Todos os dias

N Gostaria de poder passar mais tempo com as suas amigas?

Não, de todo Ligeiramente mais Um pouco mais Muito Mais MUITÍSSIMO mais

F No geral, como se sente em relação às suas amigas?



1.6 E Sobre o que é que costuma falar com a (s) sua (s) amiga (s)?

___ trabalho/escola

___ pessoas que conhecem

___ problemas

___ passatempos

___ nossas famílias

___ desporto

___ sexo

___ outro (por favor especifique)

1.7 E O que é que costuma fazer com as suas amigas, quando estão juntos?

___ ver televisão

___ praticar desporto

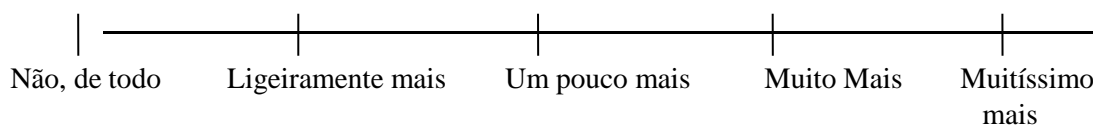
___ sair

___ conversar

___ abraçar e beijar

___ outro (por favor especifique)

1.8 N Gostaria de ter mais amigos do sexo masculino?

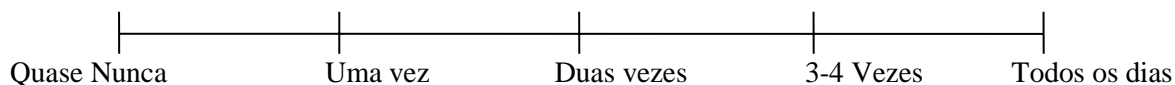


E Quantos amigos próximos do sexo masculino tem?

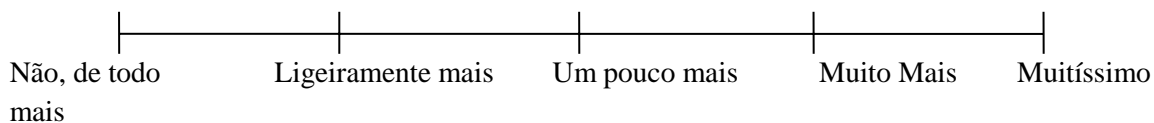
_____ (número)

Se nenhum, vá para 1.8

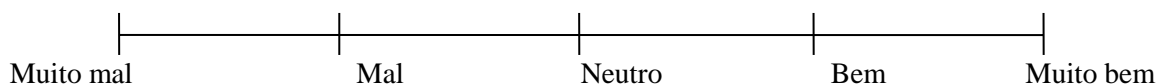
E Quantas vezes por semana em média passa tempo com os seus amigos (do sexo masculino)?



N Gostaria de poder passar mais tempo com os seus amigos?



F No geral, como se sente em relação aos seus amigos?



E Sobre o que é que costuma falar com o (s) seu (s) amigo (s)?

- _____ trabalho/escola
- _____ pessoas que conhecem
- _____ problemas
- _____ passatempos
- _____ vossas famílias
- _____ desporto
- _____ sexo
- _____ outro (por favor especifique)

E O que é que costuma fazer com os seus amigos, quando estão juntos?

- _____ ver televisão
- _____ praticar desporto
- _____ sair
- _____ conversar
- _____ abraçam-se e beijam-se
- _____ outro (por favor especifique)

E Tem namorado, namorada ou um companheiro especial?
_____ Sim _____ Não

Se não, vá para 1.21

E Essa pessoa é do sexo feminino ou masculino?
_____ Masculino _____ Feminino

E Aproximadamente, há quanto tempo está com ele/a?

E Em média numa semana, quantas vezes vê essa pessoa?

|-----|-----|-----|-----|
Quase Nunca Uma vez Duas vezes 3-4 Vezes Todos os dias

N Quantas vezes gostaria de ver essa pessoa?

|-----|-----|-----|-----|
Quase Nunca Uma vez Duas vezes 3-4 Vezes Todos os dias

F Como é que se sente em relação ao seu relacionamento com essa pessoa?

|-----|-----|-----|-----|
Muito mal Mal Neutro Bem Muito bem

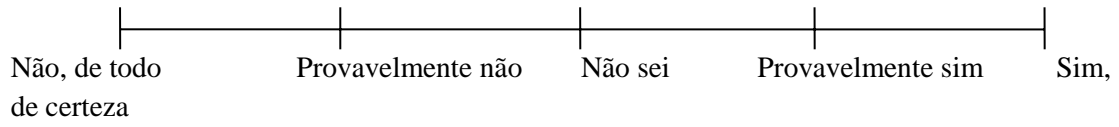
Agora vá para Namoro e Intimidade

E Quando foi a última vez que teve um namorado/a ou um companheiro/a?

|-----|-----|-----|-----|

Nunca Há umas semanas atrás Há uns meses atrás Há um ano atrás Há uns anos atrás

F Gostaria de ter um namorado/a ou um companheiro/a?



Itens: 23

K: 1

E: 13

F: 4

N: 5

(Sem imagens)

NAMORO E INTIMIDADE

Instruções

Esta secção pede informações sobre namoro e intimidade. Algumas questões pedem que escreva as suas respostas e outras requerem que coloque um X na linha para indicar como se sente.

K O que é um namoro?

N Gostaria de saber mais acerca de namorar?

_____ | _____ | _____ | _____ | _____
Não, de todo Ligeiramente mais Um pouco mais Muito Mais MUITÍSSIMO
mais

E Já alguma vez teve um encontro, ou saiu com um/a namorado/a?

_____ Sim _____ Não

Se não, vá para 2.4; se sim, continue:

E O que fizeram?

_____ desenhos
_____ jantaram
_____ foram à praia
_____ foram andar a pé
_____ foram a uma festa
_____ dançaram
_____ fazer sexo
_____ outro (por favor especifique)

F Acha que gostaria de sair com um namorado/a/companheiro/a?

_____ | _____ | _____ | _____ | _____
Não, de todo Ligeiramente mais Um pouco mais Muito Mais MUITÍSSIMO
mais

F Existe alguém com quem gostaria de sair?
_____ Sim _____ Não

Se não, vá para 2.7; se sim, continue:

F O que gostaria de fazer com essa pessoa?
_____ desenhos
_____ jantaram
_____ foram à praia
_____ foram andar a pé
_____ foram a uma festa
_____ dançaram
_____ fizeram sexo
_____ outro (por favor especifique)

N Gostaria de namorar mais?

_____ | _____ | _____ | _____ | _____
Não, de todo Ligeiramente mais Um pouco mais Muito Mais MUITÍSSIMO
mais

K O que significa sentir-se próximo de alguém?

N Gostaria de saber mais acerca de sentir-se próximo das pessoas?

_____ | _____ | _____ | _____ | _____
Não, de todo Ligeiramente mais Um pouco mais Muito Mais MUITÍSSIMO
mais

E Alguma vez se sentiu realmente próximo de alguém?

_____ | _____ | _____ | _____ | _____
Nunca Quase nunca As vezes Frequentemente Muitas vezes

F Conhece alguém que gostasse de estar próximo dele/a, ou não?
_____ Sim _____ Não

Se não, vá para 2.14; se sim, continue:

2.12 F Será que ele/a sabe que se sente assim?
_____ Sim _____ Não

2.13 F O que é que gostava de fazer com essa pessoa?
_____ sair
_____ conversar
_____ ver televisão
_____ fazer desporto
_____ fazer sexo
_____ outro (por favor especifique)

2.14 N Gostaria de estar mais próximo de alguém?

| _____ | _____ | _____ | _____ | _____ |
Não, de todo Ligeiramente mais Um pouco mais Muito Mais Muitíssimo
mais

2.15 E Já alguma vez esteve apaixonado ou amou alguém?
_____ Sim _____ Não

Itens: 16
K: 2
E: 4
F: 6
N: 4
(Sem imagens)

CASAMENTO

Instruções

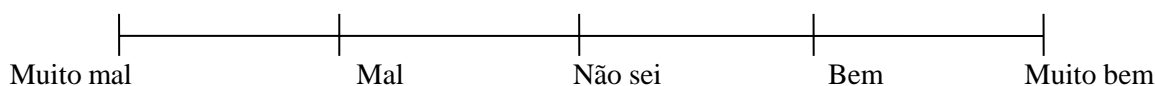
Esta secção pede informações sobre o casamento. Algumas questões pedem que escreva as suas respostas e outras requerem que coloque um X na linha para indicar como se sente.

K O que é o casamento?

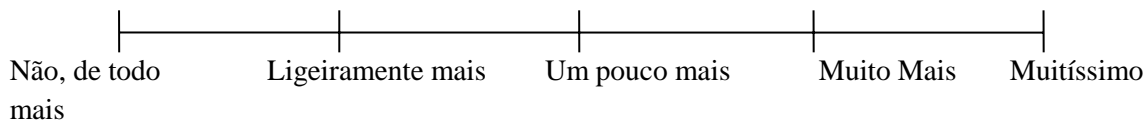
Consulte a secção de figuras no final do Questionário Ver Figura 1

K O que representa esta imagem?

F Como se sente em relação a casar-se?



N Gostaria de saber mais acerca do casamento e de ser casado?



F Quem se casa?

F Por que é que as pessoas se casam?

F Todas as pessoas têm que se casar?

_____ Sim _____ Não

F Porquê/porque não?

F Se as pessoas querem fazer sexo, devem casar-se?
_____ Sim _____ Não

F Porquê/porque não?

F Se as pessoas querem ter filhos, devem casar-se?
_____ Sim _____ Não

F Porquê/porque não?

F Se as pessoas se casam, têm de ter um filho?
_____ Sim _____ Não

F Porquê/porque não?

F Gostava de se casar?
_____ Sim _____ Não

F Porquê/porque não?

Itens: 16

K: 2

E: 0

F: 13

N: 1

(1 imagem)

IDENTIFICAÇÃO DE PARTES DO CORPO

Instruções

Esta secção pede informações sobre identificação de partes do corpo. Algumas questões pedem que escreva as suas respostas e outras requerem que coloque um X na linha para indicar como se sente.

4.0 K Qual é a mulher e qual é o homem? Por favor identifique na Figura 2.

4.1a K Qual é o homem e qual é a mulher? Por favor identifique nas Figuras 2 & 3.

No sexo masculino:

4.2a K Identifique os olhos.

b K Para que servem? O que pode fazer com os seus olhos?

4.3a K Identifique o nariz.

b K Para que serve?

4.4a K Identifique a perna.

b K Para que serve?

4.5a K Identifique o umbigo.

4.6a K Identifique as nádegas/ rabo.

b K Para que serve?

4.7a K Identifique os pés.

b K Para que servem?

4.8a K Identifique o pénis.

b K Para que serve?

4.9a K Identifique o peito.

4.10a K Identifique os tornozelos.

No sexo feminino:

4.11a K Identifique os braços.

b K Para que servem?

4.12a K Identifique o ombro.

4.13a K Identifique a boca.

b K Para que serve?

4.14a K Identifique as mamas.

b K Para que servem?

4.15a K Identifique o pescoço.

b K Para que serve?

4.16a K Identifique as ancas.

4.17a K Identifique os mamilos.

b K Para que servem?

4.18a K Identifique as mãos.

b K Para que servem?

4.19a K Identifique a vagina.

b K Para que serve?

4.16a K Identifique as costas.

Itens: 21

K: 21

E: 0

F: 0

N: 0

(6 imagens)

ANEXO B - Teste Contrastivo de Compreensão Auditiva e de Leitura – TCCA

TESTE CONTRASTIVO DE COMPREENSÃO AUDITIVA E DE LEITURA – TCCAL

Instrução - Subteste de Compreensão de Sentenças Escritas

O subteste de Compreensão de Sentenças Escritas é composto por 6 itens de treino (a – f) e 40 de teste (1 – 40), sendo, cada um, constituído de 5 figuras e uma sentença escrita. A criança deverá identificar qual figura refere-se à sentença escrita. Para tanto, deverá assinalar a devida figura com um “X”.

As instruções devem seguir o exemplo abaixo:

- *Nesse jogo cada frase escrita tem 5 figuras embaixo. Eu quero que você marque um 'X' na figura que melhor exemplifique (que mais se pareça) com essa frase.*

Então, iniciar os exemplos:

- *No exercício da letra A (apontar a letra e a frase), temos a seguinte frase: 'Destes instrumentos musicais, só um é o violão'. E quais são as figuras que temos abaixo? Temos uma corneta, um violão, uma sanfona, um pandeiro e um piano (apontar cada figura enquanto as cita). Então, qual é a figura que se refere à frase acima? A figura que corresponde à frase é o violão. Vamos assinalar um 'X' em cima da figura do violão.*
- *Agora a próxima frase, da letra B (apontar letra e a frase). A frase é 'Primeiro ele almoçou, agora ele está descascando laranja com a faca'. E quais são as figuras que temos embaixo? Temos uma mão pegando algo, um almoço, uma laranja inteira e outra cortada pela metade, uma laranja sendo descascada com uma faca e uma faca (apontar as figuras enquanto as cita). Qual é a figura correta? A figura que corresponde à frase é a da laranja sendo descascada com a faca. Vamos fazer um 'X' sobre esta figura, pois ela é a escolha correta.*
- *Na letra C temos outra frase: 'O peixinho está nadando'. E as figuras abaixo são: um peixinho no aquário, um pato, um menino, um tubarão e uma baleia. Agora vamos fazer um 'X' sobre a figura do peixinho no aquário, pois ela corresponde à frase 'O peixinho está nadando'.*
- *Agora esta frase da letra D: 'A mulher está estudando na biblioteca'. Quais as figuras que temos embaixo da frase? Temos um livro aberto, um mulher vestindo um casaco, um livro fechado, uma mulher na cozinha e uma mulher sentada lendo um livro. Devemos assinalar esta figura (apontar figura), pois ela melhor se relaciona com a frase 'A mulher está estudando na biblioteca'.*
- *Agora vamos para a letra E. A frase é a seguinte: 'O homem está no barbeiro fazendo a barba porque não tem gilete nem barbeador'. As figuras abaixo são: um gilete, o rosto de um homem com barba, um homem fazendo a barba no barbeiro, um homem e um barbeador. Qual será a figura correta? A figura que devemos assinalar é a do homem fazendo a barba no barbeiro (apontar), pois ela melhor ilustra a frase acima.*
- *Na letra F temos a frase: 'O meu amigo tocou no meu ombro e meu mostrou a sua namorada, apontando para ela'. Nas figuras abaixo temos: um rapaz com a mão sobre o ombro do outro apontando para uma moça, uma moça mexendo nos cabelos, um casal, um rapaz olhando o retrato de uma moça e um rapaz apontando para uma moça. O que você acha? Vamos fazer um 'X' na primeira figura (apontar), pois nela o rapaz toca no ombro de outro e aponta para uma moça, ou seja, essa é a figura que mais ilustra ou se parece com a frase lida acima.*
- *Você viu que precisa prestar muita atenção. Agora eu não vou mais ajudar. Você vai ler as frases sozinho e marcar um 'X' na figura correta, ou seja, naquela que mais se parece com o que está acontecendo na frase.*

A partir deste ponto, a criança deve continuar sem ajuda do aplicador. Observe se a criança não pula itens. Ressalte que ela não precisa fazer o teste rapidamente; ela deve, em seu próprio ritmo, ler todas as frases e visualizar todas as figuras antes de escolher e assinalar sua alternativa. Se o tempo para aplicação for escasso, pode-se realizar o teste em duas aplicações.

Instrução - Subteste de Compreensão de Sentenças Faladas

O subteste de Compreensão de Sentenças Faladas é composto por 6 itens de treino (a – f) e 40 de teste (1 – 40), sendo, cada um, constituído de 5 figuras e uma sentença escrita, que é lida em voz alta pelo aplicador. A criança deverá identificar qual figura refere-se à sentença falada pelo aplicador. Para tanto, deverá assinalar a devida figura com um “X”. É possível repetir ao examinando uma vez cada item, se necessário.

As instruções devem seguir o exemplo abaixo:

- *Nesse jogo, para cada frase que eu falar tem 5 figuras. Eu quero que você marque um ‘X’ na figura que melhor exemplifique (que mais se pareça) com essa frase.*

Então, iniciar os exemplos:

- *No exercício da letra A (apontar a letra e a frase), temos a seguinte frase: ‘Destes instrumentos musicais, só um é o violão’. E quais são as figuras que temos abaixo? Temos uma corneta, um violão, uma sanfona, um pandeiro e um piano (apontar cada figura enquanto as cita). Então, qual é a figura que se refere à frase acima? A figura que corresponde à frase é o violão. Vamos assinalar um ‘X’ em cima da figura do violão.*
- *Agora a próxima frase, da letra B (apontar letra e a frase). A frase é ‘Primeiro ele almoçou, agora ele está descascando laranja com a faca’. E quais são as figuras que temos embaixo? Temos uma mão pegando algo, um almoço, uma laranja inteira e outra cortada pela metade, uma laranja sendo descascada com uma faca e uma faca (apontar as figuras enquanto as cita). Então a figura que corresponde à frase é a da laranja sendo descascada com a faca. Vamos fazer um ‘X’ sobre esta figura, pois ela é a escolha correta.*
- *Na letra C a frase é: ‘O peixinho está nadando’. E as figuras abaixo são: um peixinho no aquário, um pato, um menino, um tubarão e uma baleia. Qual você acha que é a figura correta? Vamos fazer um ‘X’ sobre a figura do peixinho no aquário, pois ela corresponde à frase ‘O peixinho está nadando’.*
- *Agora a frase da letra D: ‘A mulher está estudando na biblioteca’. Quais as figuras que temos embaixo da frase? Temos um livro aberto, um mulher vestindo um casaco, um livro fechado, uma mulher na cozinha e uma mulher sentada lendo um livro. O que você acha? Devemos assinalar esta figura (apontar figura), pois ela melhor se relaciona com a frase ‘A mulher está estudando na biblioteca’.*
- *Agora vamos para a letra E. A frase é a seguinte: ‘O homem está no barbeiro fazendo a barba porque não tem gilete nem barbeador’. As figuras abaixo são: um gilete, o rosto de um homem com barba, um homem fazendo a barba no barbeiro, um homem e um barbeador. A figura que devemos assinalar é a do homem fazendo a barba no barbeiro (apontar), pois ela melhor ilustra a frase acima.*
- *Na letra F temos a frase: ‘O meu amigo tocou no meu ombro e meu mostrou a sua namorada, apontando para ela’. Nas figuras abaixo temos: um rapaz com a mão sobre o ombro do outro apontando para uma moça, uma moça mexendo nos cabelos, um casal, um rapaz olhando o retrato de uma moça e um rapaz apontando para uma moça. Qual será a figura correta? Isso, vamos fazer um ‘X’ na primeira figura (apontar), pois nela o rapaz toca no ombro de outro e aponta para uma moça, ou seja, essa é a figura que mais ilustra ou se parece com a frase lida acima.”*
- *Você viu que precisa prestar muita atenção. Agora eu não vou mais ajudar, você vai fazer sozinho. Eu vou falar as frases uma de cada vez e você vai marcar um ‘X’ na figura correta, ou seja, naquela que ilustra melhor o que está acontecendo na frase, que mais se parece com o que acontece na frase.*

Para que a criança não se perca, antes de ler cada frase, diga o número do item a ser realizado. Observe se ela não pula itens.

Itens da instrução

- A) Destes instrumentos musicais, só um é o violão.
 B) Primeiro ele almoçou, agora ele está descascando laranja com a faca.
 C) O peixinho está nadando.
 D) A mulher está estudando na biblioteca.
 E) O homem está no barbeiro fazendo a barba porque não tem gilete nem barbeador.
 F) O meu amigo tocou no meu ombro e meu mostrou a sua namorada, apontando para ela.
- 1) De todos esses esportes, o que ele mais gosta é o futebol. Onde está ele?
 2) Todas essas pessoas trabalham no circo, mas apenas um é palhaço de circo. Qual é?
 3) Todos esses são animais, mas apenas um é a baleia. Qual é?
 4) Todos esses homens são trabalhadores, mas apenas um é sapateiro. Qual é?
 5) Todas essas são frutas, mas apenas uma é a banana. Qual é ela?
 6) Ele estava dirigindo o carro e acabou batendo.
 7) Ela está usando água e sabão para lavar a roupa.
 8) Como não sabe dirigir, ele está pedindo carona.
 9) Quando precisou de dinheiro, percebeu que não tinha porque havia perdido tudo.
 10) Está acendendo a luz da casa para procurar a chave do carro.
 11) O atleta está correndo por esporte e não porque está atrasado para o trabalho.
 12) Depois de visitar a flor para fazer mel, agora a abelhinha está voando bem alto no céu.
 13) O bebezinho está chupando chupeta e dormindo tranquilo em seu bercinho.
 14) Depois de nadar como um peixinho, agora a sereia está cantando como um passarinho.
 15) O menino havia se machucado e agora ele está chorando muito.
 16) O namorado e a namorada gostam muito um do outro e por isso nunca brigam.
 17) O homem distraído não percebeu o que estava fazendo e vai ter que limpar tudo depois.
 18) O menino não estava se sentindo bem porque estava com muita dor de cabeça.
 19) Qual desses homens não está se sentindo muito bem porque está com muito calor?
 20) Um palhaço faz bolinha de sabão, outro lê um livro, mas onde está o que cheira a flor?
 21) A criança está tomando vacina, mas é a vacina de gotinha e não a injeção.
 22) A babá está levando o nenê no carrinho do bebê.
 23) Como ele jogou bola antes, agora o menino está no banheiro tomando banho de chuveiro.
 24) Carregando um saco nas costas, ele está saindo pela janela porque é um ladrão.
 25) Ontem o papai trabalhou até mais tarde e só saiu do emprego às 9:00 horas da noite.
 26) O menininho está sentado comendo a papinha que a moça está servindo.
 27) O homem está dizendo que é verdade, mas a moça percebe que é mentira e não acredita.
 28) De manhã cedinho o despertador toca e acorda o homem que estava dormindo.
 29) O menino não viu o carro e, quando este buzinou, ele levou um grande susto.
 30) A mamãe pata está ensinando o seu patinho a nadar.
 31) Ele trabalha com areia. Enquanto o caminhão a descarrega ele a leva no carrinho de mão.
 32) No esconde-esconde, o menino conta até dez na árvore e a menina se esconde atrás do muro.
 33) João e Rita estavam namorando e, quando os viu, Maria não gostou nada e ficou brava.
 34) A mamãe está lendo histórias para o seu filho e para sua filha que estão sentados na sala.
 35) A professora mostra a lousa para que o menino leia o que está escrito e copie no caderno.
 36) Enquanto o homem escreve no papel, a mulher e o juiz continuam sentados perto dele.
 37) Ele tinha quebrado as duas pernas no acidente, e o médico o ajuda a andar de novo.
 38) Como não estudou, na hora de fazer a redação, morde o lápis e não consegue escrever nada.
 39) A moça está pintando um quadro e a sua irmã pequena está brincando com uma bola.
 40) O macaco gosta muito de comer banana, mas o sapo prefere comer a mosca que voa.