

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

NAYRA MARINHO SILVA

**A CONQUISTA DA AUTONOMIA DE JR POR MEIO DE SUAS APROPRIAÇÕES
LINGUÍSTICAS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2016**

NAYRA MARINHO SILVA

**A CONQUISTA DA AUTONOMIA DE JR POR MEIO DE SUAS APROPRIAÇÕES
LINGUÍSTICAS**

Dissertação 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 Mestre em Linguística.

Área de Concentração: Linguística

Linha de Pesquisa: Aquisição e Patologias da Linguagem

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

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2016

	Silva, Nayra Marinho.
S581c	A conquista da autonomia de JR por meio de suas apropriações linguísticas / Nayra Marinho Silva, 2016. 78f.; il. Orientador (a): Carla Salati Almeida Ghirello-Pires. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLIN, Vitória da Conquista, 2016. Referências: f. 75-78. 1. Linguística. 2. Linguagem telegráfica. 3. Mediação. I. Ghirello-Pires Carla Salati Almeida. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLIN. III. T.
	CDD: 410

Catálogo na fonte: Cristiane Cardoso Sousa – CRB 5/1843
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Título em inglês: The Conquest of JR Autonomy for their Means Appropriations Language

Palavras-chave em inglês: Language. Telegraphic style. Mediation.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (Presidente-Orientadora); Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB); Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo (CUML)

Data da defesa: 22 de fevereiro de 2016

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

NAYRA MARINHO SILVA

**A CONQUISTA DA AUTONOMIA DE JR POR MEIO DE SUAS APROPRIAÇÕES
LINGUÍSTICAS**

Dissertação 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 Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 22 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (UESB)
(Orientadora)



Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)



Profa. Dra. Evani Andreatta Amaral Camargo (CUML)

À minha irmã Gabrielly: laço de afeto de todas as
minhas existências!

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Celestial, Arquiteto do Universo, que me concedeu esta vitória, bem como me sustentou em todas as circunstâncias, conduzindo meus passos, inspirando-me pensamentos de luz e compreensão sempre. Obrigada, Grandioso Pai, por permitir que eu trilhasse esse caminho idealizado ainda na graduação.

A minha orientadora Prof^ª Dr^ª Carla S. A Ghirello-Pires pelo seu acompanhamento, ensinamentos e por me receber de braços e coração abertos em seu Grupo de Pesquisa “Fala-Down”, agradeço a confiança.

Aos professores da banca de qualificação, Prof^ª Dr^ª Nirvana F. S. Sampaio e ao Prof. Dr Jorge Viana Santos pela leitura cuidadosa, por suas contribuições tão significativas, perspicazes, as quais certamente se refletiram em aprendizado não somente para a construção deste trabalho, mas para o meu olhar na condição de pesquisadora sobre as questões da linguagem.

À parceria da Prof^ª Dr^ª Elisângela Gonçalves que de forma atenciosa e prestativa ofereceu-nos a direção para trilharmos os caminhos da Gramática Gerativa. À Prof^ª Dr^ª Consuelo de Paiva por suas colocações.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLIN), sobretudo Jonathan Lopes e Fabrícia Médice.

A minha amiga Patrícia Lemos por emprestar-me seus olhos atentos em tantas leituras que fizemos deste texto, e por sempre me oferecer palavras de apoio.

A minha mãe Nalvinha e a minha irmã Gabrielly, braços que acalentam minha alma e laço de amor que fortalece meu espírito. Agradeço pelo afeto e compreensão constante, por todo auxílio e cuidado.

A Renno pelo carinho, companheirismo e pelos momentos em que entendeu minha ausência, mas sempre esteve e está por mim quando preciso. A você eu digo “Ruby Ruby Ruby”!

Aos amigos Sara Alves, Cristiano Nascimento, Leonardo Araújo, Bentinho, Melquisedeque, Hidelbrando Queiroz, Viviane Marques, amigos-anjos, os quais souberam, inspirados por Deus, o momento certo de estender-me o auxílio que eu mais necessitava.

Ao casal iluminado Ricardo e Sueli pelas conversas, risadas e sábios conselhos, imensa gratidão.

Ao sujeito JR e sua família pela confiança, por essa trajetória de aprendizado mútuo que tivemos durante este estudo.

A todas as crianças e famílias que fazem parte do Laboratório de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) pela confiança.

Às funcionárias do LAPEN Yasmin e Moane pela parceria.

A Capes pelo apoio financeiro.

A todos que, direta ou indiretamente, participaram da elaboração deste trabalho.

“Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina”

(Cora Coralina)

RESUMO

Este estudo discute acerca da linguagem de um sujeito com síndrome de Down (SD) com base nos pressupostos da teoria histórico-cultural enunciada por Vigotsky e da Neurolinguística Discursiva (ND). É uma pesquisa apresentada na forma de estudo de caso e tem o objetivo de analisar algumas questões do funcionamento da linguagem de JR, como o estilo telegráfico, sobretudo a questão das palavras de relação; a aquisição dos pronomes possessivos “meu/minha”; a emergência do pronome “eu” e o processo de construção da autonomia desse jovem que se deu por meio da linguagem e manifestou-se em outras áreas da vida de JR. Ele foi atendido no serviço de extensão oferecido por uma universidade pública localizada no sudoeste da Bahia. O procedimento de coleta de dados foi feito em sessões semanais, sendo esses dados as produções orais desse jovem, que foram analisadas à luz da construção teórica enunciada. No início da coleta dos dados, o sujeito JR apresentava fala visivelmente comprometida tanto em termos articulatórios quanto nas questões de organização sintática. Ao longo do acompanhamento foi enfatizado o papel mediador, do outro, tendo sido oferecido um atendimento direcionado, construído sobre a valorização das potencialidades do sujeito sem enfatizar qualquer tipo de déficit que JR viesse a apresentar em função da sua condição. Ao longo das sessões de atendimentos, JR apresentou avanços significativos que repercutiram não só em sua fala, mas, também, na construção de sua autonomia e na formação de sua personalidade. Os dados gerados neste estudo de caso demonstraram que JR avançou, pois lhe foram ofertadas oportunidades de vivenciar práticas sociais mediadas pelo outro, bem como foram oferecidas propostas que possibilitaram a ele operar sobre a linguagem e, assim, circular efetivamente pelo uso social da fala, escrita e leitura. Os dados indicam ainda que JR ou qualquer outro jovem que venha a receber acompanhamento, considerando a ND e a teoria histórico-cultural, poderá apropriar-se de forma efetiva dos domínios discursivos.

PALAVRAS-CHAVE:

Linguagem. Estilo Telegráfico. Mediação.

ABSTRACT

This study discusses about the language of an individual with Down syndrome (DS), based on the assumptions of cultural-historical theory proposed by Vygotsky and of Discursive Neurolinguistics (DN). This research is presented in the form of a case study and aims to examine some issues of how JR's language works, such as telegraphic style and, above all, the question of the relation of words, the acquisition of the possessive pronoun "*meu/minha*" the emergence of the pronoun "*eu*" and the process of building that young man's autonomy which was carried out through language, but which has been expressed in other areas of JR's life. He was treated at an extension service offered by a state university located in southwestern Bahia. The data collection procedure was done in weekly sessions, and these data were the utterances of this young man, which were analyzed in the light of stated theoretical construction. At the beginning of data collection, JR, with DS, had clearly committed utterances both in terms of articulation, and in terms of syntactic organization. Over the care sessions it was emphasized the mediating role of the Other; a targeted service was offered and built on the appreciation of the individual's potential without emphasizing any deficit that JR came to present because on his condition. During treatment, JR presented significant advances which had repercussions not only in speech, but also in the construction of his autonomy and in the formation of his personality. The data generated in this case study demonstrated that JR had advanced because he was offered opportunities to experience social practices mediated by the Other, as well as the offering of proposals that enabled him to operate on language and, thus, circulate effectively for social use of speech, writing and reading. The data also indicate that JR, or any other young person who will receive proper care, considering the DN and the cultural-historical theory, can take ownership of an effective form of discursive fields.

KEYWORDS:

Language. Telegraphic style. Mediation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Minioração.....	35
Figura 2 – Pronome na posição pré-nominal.....	36
Figura 3 – Escrita do enunciado de JR e sobre suas vivências.....	44
Figura 4 – Tentativa de escrita de JR sobre um fato de seu cotidiano.....	45
Figura 5 – JR consegue organizar a história com base na ordem dos acontecimentos.....	60
Figura 6 – JR realiza a leitura da frase e associa à imagem.....	61
Figura 7 – Atividade finalizada feita por JR.....	61
Figura 8 – Organização da sentença feita por JR.....	62
Figura 9 – Ordenação feita por JR sem a mediação do outro.....	64
Figura 10 – Reorganização mediada feita por JR.....	65
Figura 11 – Cópia de JR.....	66
Figura 12 – Atividade escolar de JR concedida por sua mãe.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dado 1: “Eu ligo ela”.....	46
Quadro 2 – Dado 2: Bolinho – Paulinho.....	48
Quadro 3 – Dado 3: “Dodora”.....	49
Quadro 4 – Dado 4: Eu sozinho.....	52
Quadro 5 – Dado 5: História do Peter Pan.....	58
Quadro 6 – Dado 6: Recontagem da história do Peter Pan.....	58
Quadro 7 – Dado 7: “Tador”.....	67
Quadro 8 – Dado 8: “Meu casa”	69

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	16
2.1 A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN	19
2.2 Linguagem e subjetividade: Uma breve exposição SOBRE a Linguística de saussure e a de benveniste	20
3 SÍNDROME DE DOWN E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL.....	24
3.1 A Neurolinguística Discursiva	28
4 QUESTÕES RELACIONADAS AO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM DE SUJEITOS COM SÍNDROME DE DOWN.....	32
5 UM OLHAR SOBRE O SUJEITO JR.....	41
5.1 Trajetória de JR	41
5.2 UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA.....	43
5.3 MÉTODO.....	54
5.4 Um Olhar para o Dado.....	54
5.5 PROCEDIMENTO.....	55
5.6 Análise de Dados e discussão	57
6 CONCLUSÃO.....	73
REFERÊNCIAS	75

1 INTRODUÇÃO

Quando eu era menina tinha um garoto que morava a duas esquinas da minha casa, ele e o irmão possuíam uma forma peculiar de movimentar as mãos que eu acreditava ser um fantástico código secreto. Isso despertava ainda mais a minha curiosidade infantil. No entanto, passaram-se muitos anos até que eu descobrisse que aquele garoto (que há muito se mudara do meu bairro) é surdo e que aqueles movimentos que me encantaram, atrelados a outros aspectos, configuram a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Então, foi durante a graduação em Letras Vernáculas, por meio de uma colega, que fiquei sabendo de um curso de Libras que estava sendo oferecido e o fiz.

Após outros cursos e conhecimentos advindos, nasceu uma tradutora intérprete em Libras. Sendo assim, atuei por quatro anos como intérprete escolar, na escola regular. Porém, essa atividade foi interrompida em virtude da necessidade de dedicação total ao curso de Mestrado mediante a aprovação. Eu ainda não imaginava que esse trabalho despertaria tamanho interesse pela área da Educação Especial até o momento em que tive a valiosa oportunidade de cursar, ainda na graduação, a disciplina Neurolinguística e Educação Especial, ministrada pela Prof^a Dr^a Carla S. A. Ghirello-Pires. Nessa ocasião, tive um encontro mais profundo com a leitura de Vigotsky¹, bem como com o estudo sobre algumas deficiências: cegueira e deficiência intelectual.

Este contato com a temática proporcionou grandes esclarecimentos, e também me inquietou a respeito de alguns aspectos, sobretudo da síndrome de Down, como o atraso no processo de aquisição da linguagem, as questões orgânicas; daí o interesse pela visão de Vigostky sobre a criança com deficiência intelectual e o papel do mediador. Dessa maneira, após algumas conversas com a Prof^a Dr^a Carla, fui convidada a observar os atendimentos realizados no Laboratório de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística (LAPEN). Iniciei minha participação em junho de 2013, primeiramente observando o trabalho de intervenção realizado pela referida professora. Após essa etapa, sob orientação e supervisão da coordenadora do projeto, passei a auxiliar o atendimento desenvolvido com as crianças com síndrome de Down no laboratório como voluntária.

Vinte e duas crianças participavam, na época, do atendimento feito no LAPEN. Nesse sentido, acompanhei o trabalho com cada uma delas, contudo uma em especial chamou minha

¹ O nome desse autor é mencionado de algumas maneiras na literatura, por exemplo, Vigotski, Vygotsky, Vigotsky. Ressaltamos que no presente trabalho, para menção, uniformizamos Vigotsky e mediante as citações adotamos a forma utilizada na bibliografia selecionada.

atenção, JR, que posteriormente será devidamente apresentado. A forma particular de JR formular os enunciados provocou-me, pois os caminhos trilhados por ele para produção das sentenças se diferenciam daqueles trilhados pelas demais crianças que participam do laboratório, tanto nas questões semânticas quanto na ordenação sintática. Assim, fui levada à seguinte problemática: quais motivos impossibilitaram a JR desdobrar a sua fala, mantendo-a por muito tempo na esfera telegráfica? Diante desse questionamento, surgiu, também, a necessidade de observar mais detidamente se a permanência, até então, da fala telegráfica motivou-se pela ausência de uma intervenção linguística precoce aliada a um contexto familiar facilitador para essa criança.

Dessa forma, pode-se dizer que não escolhi realizar este estudo, mas ele me escolheu. A partir de então, dediquei-me à empreitada de examinar para melhor compreender algumas especificidades do funcionamento da linguagem de JR, por exemplo, o estilo telegráfico, a questão dos pronomes possessivos, os processos de significação alternativa, e o processo de construção da autonomia iniciado por meio da linguagem aliado ao papel do mediador. Para tanto, objetivamos investigar o porquê desse jovem eleger em sua fala alguns elementos linguísticos em detrimento de outros e, assim tornar possível a produção de propostas que auxiliassem JR a superar as suas dificuldades linguísticas identificadas ao longo do acompanhamento longitudinal, subsidiado pelos postulados da teoria Histórico-Cultural e da Neurolinguística Discursiva.

Observamos, também, nas produções orais de JR alguns processos de estruturação silábica: apagamento de sílaba átona², redução de sílaba complexa³; omissão do /s/ /l/ e /r/, em posição de coda⁴ e assimilação⁵. Contudo, nesta dissertação, por motivo de tempo e espaço não aprofundaremos estas questões, deixando-as para discussão em um trabalho posterior.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, seguidos do método que será posteriormente narrado. A construção deles norteou-se pelo olhar da pesquisadora sobre o sujeito JR, em outras palavras, a ordem das questões levantadas baseou-se no aparecimento delas ao longo do acompanhamento longitudinal. O primeiro apresenta um percurso histórico

² Na qual não incide intensidade de voz ao dizê-la, como na palavra Escola, sílaba átona “es”, sílaba tônica “co”, pós-tônica “la”.

³ Estrutura silábica composta por duas consoantes e uma vogal (CCV), a qual possui o maior grau de complexidade e, portanto, é a última a ser adquirida no Português. A redução silábica, segundo Ribas (2004), trata-se de uma estratégia de reparo adotada pela criança que ainda não adquiriu a CCV, a qual produz C¹V, reduzindo a sílaba para uma consoante e uma vogal, por exemplo, [ˈpatu] para prato.

⁴ Corresponde a consoante em posição pós-nuclear dentro de uma sílaba, isto é, após a vogal que ocupa a posição de núcleo.

⁵ Processo Fonológico no qual o som pode interferir na produção de outro, é um processo de coarticulação, como “babaiar” para trabalhar. Ver Schane (1975).

da deficiência intelectual e as respectivas concepções concernentes a cada época, trata ainda da definição e aspectos da síndrome de Down (SD). O segundo capítulo discute a SD mais profundamente, a perspectiva Histórico-Cultural postulada por Vigotsky, as bases sobre as quais essa teoria se edificou, bem como, a visão a respeito do signo para o psicólogo soviético. Trata, ainda, da *subjetividade*⁶ *na linguagem* concebida por Émile Benveniste. O terceiro dedica-se a apresentar o que a literatura propõe a respeito das especificidades e da estruturação sintática, especificamente, o estilo telegráfico, no processo de aquisição da linguagem das crianças com síndrome de Down. O quarto capítulo apresenta o sujeito desta pesquisa, JR, o caminho percorrido por ele durante o acompanhamento longitudinal, suas dificuldades, os avanços e o processo de construção da autonomia de JR que se deu por meio da linguagem e a importância do papel do mediador. Por fim, o método e o procedimento que apresenta o trabalho de intervenção construído para auxiliar o sujeito da pesquisa a superar as dificuldades que foram identificadas, os avanços de JR e, ainda, como ele os alcançou.

⁶ Salientamos que o conceito de subjetividade, discutido neste trabalho, refere-se à visão de Benveniste que concebe a subjetividade *na* linguagem e tomamos esse conceito como base para analisar a constituição dessa subjetividade na linguagem de JR, expressa por meio da relação eu/tu, que será apresentada, no capítulo 4.

2 SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

A história nos mostra distintas maneiras de conceber a pessoa com deficiência, considerando que as noções a respeito dessa condição alteram-se com base no momento histórico e nas construções científicas formuladas em torno da temática (BARROCO, 2015, inédito). Essa assertiva corrobora o pensamento do estudioso Isaiás Pessoti⁷ (2012), pesquisador eminente na área de deficiência intelectual. Para ele, podemos considerar historicamente as pessoas com deficiência. Assim, durante a Antiguidade e Idade Média, as concepções a respeito do tema não eram precisas. Contudo, é sabido que em Esparta as crianças com deficiências físicas ou mentais eram vistas como subumanas e isso autorizava a sua eliminação ou abandono. Após o advento do cristianismo, passou-se a considerar que o deficiente possuía alma e, dessa maneira, não poderia ser eliminado. Assim, a doutrina modifica o *status* do deficiente, passando-o “de coisa a pessoa”. Na Inglaterra, como no resto da Europa, o deficiente começa a receber acolhimento caritativo em conventos ou igrejas, onde ganha o direito à sobrevivência, porém, tal ação formula uma rejeição que se materializa na “proteção-segregação”, posto que a segregação, nesse contexto, reside no exercício da caridade, visto que o asilo oferece teto e alimentação, retirando o deficiente do meio da sociedade. Não se pune, tampouco se abandona o deficiente, mas nada é proposto para pensar efetivamente em sua situação. Dito de outra forma, não havia preocupação social com as pessoas deficientes.

Por volta dos séculos XIV, XV e XVI, o deficiente era considerado apenas um ser improdutivo, não contribuindo em nada para o desenvolvimento econômico. Dessa forma, o olhar volta-se para os lucros, para a arbitrariedade de critérios de julgamento e para a visão supersticiosa sobre o deficiente. Esses elementos reúnem-se compondo forte ameaça ao bem dessas pessoas, pois se consolidava o cenário da Santa Inquisição, legitimada pelo Santo Ofício para aplicar castigo a todos que não se encaixassem nos cruéis critérios canônicos estabelecidos pela Igreja. Em 1534, na Inglaterra, ocorreu uma transformação, visto que a natureza patológica do deficiente e dos loucos afastou-se do campo da mera opinião para tornar-se norma de jurisprudência.

⁷ Referência nos estudos sobre a deficiência mental, escritor, psicólogo e professor universitário brasileiro. Sua obra “Deficiência Mental da Superstição à Ciência” foi escrita para elucidar, em 1983, questões sobre a evolução histórica do conceito de deficiência mental, para os alunos do recém criado Programa de Mestrado em Educação Especial, da Universidade de São Carlos, como também para demais profissionais.

Entre os séculos XVII e XVIII, na Europa, vigorava ainda a visão organicista, crescendo por meio das proposições de John Locke e a sua teoria da *tabula rasa*⁸. Esse estudioso admitiu a necessidade de tratar e educar as pessoas com deficiência, mas elas continuavam sem valor para o Estado. No século XIX, Philippe Pinel realizou estudos pioneiros no diagnóstico da loucura como doença. Outro médico que se destacou em tal período foi Jean Itard, dado que se dedicou ao trabalho com crianças surdas e ao famoso caso do menino selvagem, Victor de *l'Aveyron*. Ainda com base em Pessoti (2012), as noções da deficiência mental se deparam com preconceitos que foram edificados nos princípios da medicina, durante os séculos XVIII e XIX. O poder dessas noções perdurou até as primeiras décadas do século XX.

Assim, muitos estudiosos procuraram influenciar positivamente o pensamento médico, entre eles, mencionamos Esquirol. Seus escritos tornaram-se indispensáveis para médicos e pedagogos. O médico francês criou o termo “idiotia” dentro do vasto campo do ‘idiotismo’. Citamos também outro estudioso que se deparou com essa terminologia, Gould (2004), paleontólogo americano tido como um dos maiores conhecedores de história da ciência de nosso tempo. O autor afirma que poucas pessoas, quando empregam hoje os termos idiotia, imbecil, débil mental – e posteriormente mongoloide – têm consciência de que essas nomenclaturas se revestiam, na época da descrição da síndrome, de um caráter científico para os médicos contemporâneos do doutor John Langdon Down⁹. Dito de outra forma, essas palavras correspondiam a termos técnicos utilizados pelos médicos para classificar as deficiências.

A história passou por períodos de retrocesso, recaindo em torno da rejeição política do deficiente. “Na definição do cretino se regredia ao leprosário; na caracterização do idiota se retrocede à inculpação do deficiente. Agora, ao tratar do imbecil, a doutrina médica do século XIX retorna à prisão domiciliar” (PESSOTI, 2012, p, 174). Dessa maneira, podemos perceber que o contexto europeu que precedeu o século XX apresentou-se conturbado, permeado por nomenclaturas e hegemonia médica. Porém, em virtude dos esforços de Itard e Seguin, os postulados filosóficos do naturalismo pedagógico, não foram de todo excluídos.

Segundo Pessoti (2012), o século XX possibilitou os primeiros resultados de uma psicologia científica, assim como os estudos acerca da memória, da percepção foram mais difundidos. Com o advento de tantas pesquisas, admite-se o enfraquecimento das

⁸ Conceito apresentado por John Locke, para ele, todas as pessoas nascem sem saber absolutamente nada e adquirem o conhecimento por meio de experiências adquiridas a posteriori.

⁹ Sobre ele, a importância de seu trabalho para os estudos na área da síndrome de Down, veremos mais adiante.

nomenclaturas fatalistas. Dessa forma, citamos três consequências disso, a saber: “o progresso no diagnóstico psicológico da deficiência, o avanço da medicina a descrever novas entidades clínicas nas áreas de audiologia, fonação, neurologia e descoberta de possibilidades de prevenção da deficiência mental e de técnicas especiais de educação” (PESSOTI, 2012, p, 194). Segundo Aranha (1995), no século XX houve uma gama de visões a respeito do deficiente, com a predominância de vários modelos explicativos: o metafísico, o médico, o educacional, o da determinação social e, mais recentemente, o socioconstrutivista e histórico-cultural.

Apontamos o paradigma de normalização que concebe a necessidade de uma integração do deficiente, exigindo dele adequar-se à sociedade. Esse paradigma baseia-se na questão da garantia dos serviços e não em uma reorganização social, ou seja, não oferece subsídios para melhoria das pessoas com deficiência. No século XXI, a normalização se enfraqueceu, abrindo espaço para o paradigma de Suporte, conforme expõe Aranha (2001). Segundo Matos e Mendes (2014), nos anos 90, diante do cenário da globalização, organizações mundiais, como, por exemplo, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), O Banco Mundial e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), reuniram-se para discutir propostas a fim de viabilizar a universalização da educação básica. O resultado desse encontro culminou na construção da Declaração de Salamanca. Essa declaração discorre a respeito dos princípios, das políticas e das práticas necessárias para garantir a inclusão das crianças e jovens com necessidades educacionais especiais.

Para Matos e Mendes (2014), a formação de uma sociedade inclusiva é fundamental para a consolidação do estado democrático, no qual a educação inclusiva consiste em uma ferramenta essencial. Assim, conforme explanam as referidas estudiosas, a inclusão pode ser tomada como um princípio filosófico e como um processo marcado por diversas contradições, em que se “avança em relação à igualdade de oportunidades, ao direito à diversidade e à escolarização do público-alvo da Educação Especial” (MATOS e MENDES, 2014, p. 40). Tal modelo visa, também, à inclusão social da pessoa com deficiência e lhe garante o direito de exprimir suas vontades, à implementação dos ajustes e providências necessárias, que possibilitem o acesso e a convivência no espaço comum. Visto que o trabalho analisa algumas questões identificadas na linguagem de um sujeito com síndrome de Down (SD) cumpre comentar um pouco a respeito da SD, como faremos a seguir.

2.1 A PESSOA COM SÍNDROME DE DOWN

A síndrome de Down (SD) pode ser considerada protótipo da deficiência intelectual, dado que sua incidência é bastante recorrente. De acordo com Mustacchi (2015)¹⁰, no Brasil, a estimativa é de uma ocorrência para cada 600/700 nascimentos. A SD é uma condição decorrente da trissomia do par cromossômico 21, não apresentando graus de acometimento e sendo irreversível por sua condição genética em virtude da alteração orgânica ocorrida na fase de desenvolvimento embrionário (STRATFORD, 1989). Ela poderá manifestar-se em três formas: a mais comumente encontrada, trissomia padrão 21; também por translocação, quando ocorre uma separação cromossômica mal sucedida seguida da meiose ou divisão das células; e mosaïcismo que “é tomado como caso raro presente apenas em 2 ou 3 por cento da população identificada com a síndrome” (GHIRELLO-PIRES e LABIGALINI, 2010, p. 359).

A síndrome de Down foi primeiramente descrita por Sir John Longdan Down, em 1866; porém foi em 1959 que a referida síndrome passou a ser reconhecida como tal por Jérôme Lejeune, diretor do Departamento de Genética Fundamental da Universidade de Paris, e sua equipe (GUNN, 1985; SCHWARTZMAN, 1999). Quanto aos aspectos biológicos, a criança com SD apresenta características que podem ser vistas por meio de ultrassonografia, ou logo após o nascimento, tais como: “inclinação oblíqua dos olhos, presença de prega palmar única, face achatada, hipotonia generalizada, problemas cardíacos e respiratórios, deficiência mental” (GHIRELLO-PIRES e LABIGALINI, 2010, p. 359). Salientamos que a condição da síndrome, apesar dos fatores biológicos mencionados, não padroniza o aprendizado e a subjetividade dos sujeitos que a possuem da mesma forma que não uniformiza as suas características físicas. Uniformizar, categorizar as crianças/jovens com SD anula suas particularidades, bem como desconsidera suas potencialidades. Em outras palavras, essas crianças, como as demais, nascem com a carga genética da mãe e do pai, e com os traços físicos semelhantes aos seus progenitores. Notamos, assim, que suas características, contexto familiar e o aprendizado se dão de maneira heterogênea, assim como ocorre com a população dita “normal” ou neurotípica. No processo de aprendizagem da criança, não podemos desconsiderar um elemento de inestimável valor que atua como força motriz para o

¹⁰ Em palestra no Simpósio sobre síndrome de Down: Minhas oportunidades, minhas escolhas. Conferência ministrada na X Comemoração do Dia Internacional da Síndrome de Down. São Paulo: Memorial da América Latina, 2015.

desenvolvimento humano: **a linguagem**. Sobre ela, algumas perspectivas ao seu respeito, e sua função no processo de desenvolvimento da criança passamos a discorrer agora.

2.2 LINGUAGEM E SUBJETIVIDADE: UMA BREVE EXPOSIÇÃO SOBRE A LINGUISTICA DE SAUSSURE E A DE BENVENISTE

O que é a linguagem? Quais as suas funções? O homem é o único animal que a possui? Questionamentos dessa natureza despertaram o interesse de muitos filósofos desde a antiguidade, como Aristóteles, Platão, os Alexandrinos, os sofistas, Varrão, entre outros, e ainda suscita muitas discussões entre filósofos contemporâneos e pesquisadores de muitas áreas, e esse tema ainda será motivo de discussão por muito tempo. Porém, acima de todos os questionamentos, podemos dizer que muitos estudiosos admitem que a linguagem seja de suma importância no processo de humanização e constituição do homem, afinal, por meio dela podemos nos expressar, dialogar e reformular nossos enunciados.

A respeito dos estudos sobre a língua e a linguagem, mencionamos o trabalho de Ferdinand de Saussure, pois sabemos que por meio dele a Linguística passou a ser uma ciência autônoma, tornando-se científica. Segundo Benveniste (1988), “Saussure afastava-se da sua época na mesma medida em que se tornava senhor da sua própria verdade, pois essa verdade o fazia rejeitar tudo o que então se ensinava a respeito da linguagem” (p. 40). Notamos, assim, o empenho do genebrino para configurar e definir os caminhos da nova ciência.

Destacamos, portanto, o *Curso de Linguística Geral* (1916), publicado postumamente pelos alunos Bally e Séchehay, pois nessa obra, Saussure discutiu profundamente a noção de valor, bem como apresentou um estudo dicotômico, ou seja, “a distinção língua x fala, a distinção forma x substância, a noção de pertinência, e as noções de significante, significado e signo” (ILARI, 2004, p. 57). O genebrino é visto por Benveniste como o homem dos fundamentos, dado que o estruturalismo¹¹ cunhado por ele possibilitou o surgimento de outras correntes estruturalistas, bem como o aparecimento de outros estudos. Em outras palavras, Saussure tornou-se um discurso fundador para muitos estudiosos como o próprio Benveniste, Jakobson, Hjelmslev, entre outros.

¹¹ Não é objetivo deste trabalho entrar nos pormenores dessa discussão. Para maiores detalhes, ver, por exemplo, História do Estruturalismo, François Dosse (1945/1966), V.1 e V. 2.

É notório também, na análise da língua desenvolvida pelo genebrino, o corte saussuriano que não admite a relação de um estudo entre a língua e o mundo, constituindo uma abordagem não referencialista, posto que o olhar volta-se para o sistema, a língua em sua ordem própria. Contudo, isso não significa que Saussure não reconhecia o sujeito, ele apenas optou, possivelmente por motivos metodológicos, por não lidar com o sujeito real em virtude de sua complexidade psicológica, sociológica, antropológica.

O teórico Émile Benveniste parte do discurso fundador de Saussure para ampliar os conceitos elucidados pelo genebrino. No que diz respeito à Linguística concebida por Benveniste, segundo Santos (2007), o linguista francês admite a língua “como estrutura e, ao mesmo tempo, transcende essa posição, inaugurando, com um método próprio, uma Linguística da Enunciação, na qual a subjetividade e a significação figuram como elementos fundamentais da análise” (SANTOS, 2007, p. 36). Podemos dizer que Benveniste admite “a subjetividade inerente ao próprio exercício da linguagem” (BENVENISTE, 1958, p. 289). Cabe salientar que apresentamos os posicionamentos desses estudiosos não como contrários, pois, como já foi dito, o próprio Benveniste partiu dos postulados de Saussure para edificar sua teoria, ampliando a visão de um sujeito linguístico, do signo na enunciação. Assim sendo, apontamos o olhar do linguista francês sobre o sujeito e a sua relação com a língua em uso – que interessa-nos neste trabalho.

Para Benveniste, umas das funções principais da linguagem é a significação, em função do sujeito, propondo uma linguística edificada com base em “conceitos de enunciação e subjetividade na linguagem” (SANTOS, 2007, p. 37). Para ele, o sentido reside na própria língua em uso. Isso remete ao estudo do autor sobre a enunciação e a maneira como ela e as suas representações são concebidas por meio da categoria de pessoa. O presente autor considera a língua sob dois níveis, o semiótico e o semântico, dado que o primeiro está para o sistema de signos, ao passo que o segundo para o discurso.

Quanto à enunciação, ela é definida por Benveniste como o colocar da língua em funcionamento por um ato individual de utilização, antes dela a “língua não é senão possibilidade da língua” (BENVENISTE, 1989, p. 83). O autor articula as condições necessárias da enunciação: um locutor que atinge um ouvinte, considerando o ato de enunciar, o contexto no qual se dá e os instrumentos de realização, como também a referência que é parte integrante do mencionado processo. Em outras palavras, o que assinala a enunciação é “a relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo” (BENVENISTE, 1989, p. 87).

Dessa forma, o locutor se enuncia como tal e ao fazê-lo requer um alocutário, logo, apropriam-se da língua na instância do discurso. Podemos dizer que as posições locutor e alocutário se resumem na relação eu/tu. Assim, observamos a necessidade da categoria de pessoa para a enunciação, bem como para compreensão da noção de subjetividade. No que diz respeito à subjetividade, ainda com base no referido linguista, ela “é a capacidade do locutor para se propor como ‘sujeito’” (BENVENISTE, 1988, p. 286). Ela fundamenta-se sobre bases que legitimam a sua relação com a enunciação. Dito de outra forma, a subjetividade baseia-se na correlação entre as formas linguísticas eu/tu, posto que a categoria de pessoa constitui a subjetividade e, ao mesmo tempo, é constituída por ela; na temporalidade, pois com ela a subjetividade se revela via exercício da linguagem.

Nesse sentido, o homem se realiza na linguagem e pela linguagem, logo não se pode concebê-la sem o homem exercendo a subjetividade. Esta primeira ordena-se de tal forma que é possível a cada locutor “apropriar-se da língua toda designando-se como eu” (BENVENISTE, 1988, p. 288). Dessa maneira, interessa-nos discutir mais a respeito da noção de pessoa e a sua relevância para a enunciação. Assim, o locutor é o indivíduo que materializa o eu no discurso, inserindo uma situação de ‘alocução’, na qual emerge o “tu” enquanto indivíduo alocutado e ambos definem as suas posições na linguagem, conforme enunciam seguem intercaladamente propondo-se como sujeitos. Cumpre salientar que o “eu” e o “tu” “não podem existir como signos virtuais, não existem a não ser na medida em que são atualizados na instância de discurso” (BENVENISTE, 1988, p. 281). Com isso, observamos como as categorias de pessoa estão intimamente ligadas ao próprio exercício da linguagem.

No que concerne a terceira pessoa (ele), revela-se o membro não marcado de pessoa; segundo Benveniste, é uma ‘não-pessoa’ dado que representa nada mais que uma invariante não pessoal, isto é, o ele é desprovido da “correlação de personalidade” que marca o eu/tu. Em outras palavras, a terceira pessoa não determina nada nem ninguém e em virtude disso atribuir-lhe a noção de pessoa é questionável. Afinal, o “eu” pode ser tomado como quem fala; “tu” para quem o eu se dirige; “ele”, por sua vez, pode ser uma “infinitude de sujeitos ou nenhum”. Dessa forma, o “ele” se opõe ao par eu/tu pela ausência do que qualifica as posições do locutor e alocutário na linguagem.

A visão proposta por Benveniste (1988/89) é admitida neste trabalho, dado que oferece-nos subsídios para compreender como se deu a formação da *subjetividade na linguagem* de JR, que será descrita mais adiante, e os caminhos trilhados por esse jovem na apropriação da linguagem. Dito de outra forma, da sua passagem de um “não-sujeito” para um

sujeito subjetivo na linguagem, inserido na relação eu/tu conforme os princípios mencionados. Assim, edificamos a análise da emergência do pronome “eu”, nas produções orais de JR, com base na teoria da enunciação postulada pelo linguista Émile Benveniste.

Para Benveniste (1958), a linguagem humana por seu caráter representativo, simbólico é exclusivamente humana. Ela se encontra na natureza do homem e não podemos imaginá-lo distanciado da linguagem, “é um homem que encontramos no mundo, um homem falando com outro homem, e a linguagem ensina a própria definição do homem” (p. 285). Por meio de tal assertiva podemos observar o quão intrínseca é essa relação e que por meio dela o homem se forma na condição de sujeito. O estudioso afirma, ainda, que “na linguagem unifica-se esta dualidade de homem e cultura, de homem e sociedade, graças à propriedade de significação” (BENVENISTE, 1958, p. 242).

Esse pensamento remete-nos a uma ideia do homem como ser histórico e podemos admitir que ele nos aproxima da perspectiva Histórico-Cultural postulada por Vigotsky, que será descrita a seguir. Essa visão vigotskiana atribui ao outro/mediador um papel significativo para o desenvolvimento da criança, posto que a criança reflete com base no que o outro organiza e oferece a ela. Logo, o aprendizado leva ao desenvolvimento, reforçando o pressuposto de Vigotsky (1997), ou seja, da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), o que a criança realiza hoje com ajuda do outro ela conseguirá fazer amanhã sozinha.

Como se deu a formação dessa proposta? As bases sobre as quais Vigotsky a edificou apresentamos a seguir.

3 SÍNDROME DE DOWN E A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Vigotski nasceu em Orsha, Bielorrússia, em 1896; ele foi professor, psicólogo, pioneiro ao introduzir na psicologia uma perspectiva histórica para a compreensão de como o pensamento se desenvolve e do que é, de fato, o pensamento. Graduado em direito não se limitou a esse campo do saber, aprofundando seu conhecimento na medicina, psicologia, história, literatura, filosofia. Podemos dizer que essa formação interdisciplinar, bem como o contexto da Revolução Russa, em 1917, ano em que Vigotsky se formou, possibilitou a ele formular a teoria Histórico-Cultural, fio condutor de seu trabalho. O psicólogo soviético reconheceu a determinação histórica da consciência e do intelecto humano. Percebeu que o homem é moldado por instrumentos e ferramentas que usa, e nem a mente nem a mão prevalecem por si sós. Nesse sentido, para fundamentar as bases de seu trabalho, Vigotski dedicou-se à construção de uma psicologia marxista. Para ele, havia a necessidade do surgimento de uma psicologia verdadeiramente científica. Segundo Duarte,

Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos [...] pois o materialismo histórico tem o papel de estabelecer as necessárias mediações com a análise das questões concretas da história das sociedades e de cada formação social específica, como o capitalismo. Por essa razão Vigotski afirmou ser necessária uma teoria que desempenhasse para a psicologia o mesmo papel que a obra O Capital de Karl Marx desempenha para análise do capitalismo (DUARTE, 2000, p. 80).

Com base nessa assertiva, podemos dizer que Vigotsky atentou-se às mudanças históricas ocorridas na sociedade e na vida material, como também pensou o sujeito submetido a essas transformações, dado que reconhecia a influência do ambiente e do outro sobre a natureza humana. Assim, a relação que se estabelece com o outro se torna fundamental, pois gera o desenvolvimento das funções mentais superiores que são organizadas pela ferramenta externa que é a linguagem e, com base nela, as estruturas internas são modificadas. Dito de outra forma, tal estudioso reconheceu a necessidade e a importância do outro, o valor do social, considerando a cultura e os aspectos históricos na formulação da base de seu trabalho: a ação mediadora e a exploração da interrelação com o grupo social, por meio do papel da cultura, pois o grupo mostra para criança com base nas vivências as potencialidades que ela tem. Para o pesquisador russo, a criança com deficiência não é “menos desenvolvida”, contudo é uma criança que se “desenvolve de forma diferente” (VIGOTSKI, 1997, p. 12), ou seja, a deficiência não determina as condições para os avanços

da criança, tais condições lhe serão dadas a partir de sua inserção em práticas culturais em circulação na sua comunidade. Vigostky apontou em seus estudos a distinção entre o desenvolvimento orgânico e o desenvolvimento cultural. Segundo ele, no primeiro, não há interação entre o embrião humano e o organismo adulto, ao passo que no cultural, a interação é determinante para tal processo. Pino (2005) propõe que no desenvolvimento cultural da criança ela irá, paulatinamente, apoderar-se das significações atribuídas pelos homens aos objetos do mundo. A apropriação cultural da criança é mediada pelo adulto que já internalizou a mesma cultura. Cabe salientar que esse desenvolvimento não se dá de maneira direta, ele é mediado pelo outro, o adulto que é o ser culturalmente mais desenvolvido.

Conforme foi dito anteriormente, notamos que a linguagem é o que humaniza o homem, o que nos distingue dos animais. Para Vygotsky (1993), a linguagem organiza o pensamento e, após a internalização do signo, ela apresenta uma função reguladora permitindo à criança controlar seu comportamento, operando mentalmente na canalização para solução dos problemas que enfrenta. O pesquisador soviético reconheceu a importância do signo para o aprendizado e desenvolvimento da criança. Nesse sentido, ela adquire a linguagem no processo de internalização do signo por intermédio do papel mediador do adulto. Logo, o signo é crucial para esse desenvolvimento, bem como o papel do outro.

O signo, segundo Vygotsky, consiste em um meio de contato social com outras pessoas. Contribui para o alcance das funções psicológicas superiores. Ele é importante porque atua como mediador na formação de conceitos para o aprendizado da criança. O seu uso também “cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura. [Atua] enquanto instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho” (VIGOTSKI, 1998, p. 70). Apesar dessa analogia, cabe destacar que o estudioso diferencia signo e instrumento. A distinção entre eles consiste na forma com que direcionam o comportamento humano. O instrumento, nos termos do referido autor, é orientado externamente e dirigido para o controle e domínio da natureza, o signo, por sua vez, não modifica o objeto. Ele consiste em um instrumento psicológico interno que modifica as operações internas, atuando na formação mental superior, visando ao controle do próprio indivíduo.

De acordo com Vygotsky (1993), o signo, no processo de formação de conceitos, é a palavra. “A palavra primitiva não é um símbolo direto de um conceito, mas sim uma imagem, uma figura, um esboço mental de um conceito, um breve relato dele” (p. 65). Com isso, notamos que o signo de fato formula uma atividade mental, psicológica e ao remeter a uma imagem, a uma figura de um conceito, mostra-nos o seu papel mediador com a realidade. Esta

assertiva, guardada as devidas proporções, nos remete à visão do signo admitida por Saussure (1916), pois, para o genebrino, o signo é formado da “união de dois termos” (p.79). Ele liga um conceito (*significado*) a um componente sonoro (*significante*), isto é, uma imagem acústica. Assim, esses dois componentes formam o signo e estão intimamente associados. Cabe salientar, também, que essa ligação entre esses elementos consiste em uma entidade psíquica; dito de outra forma, “Todo signo é uma operação de uma ordem psicológica” (SAUSSURE, 2002, p. 117). Em outras palavras, ambos os estudiosos, tomando o signo em suas perspectivas particulares, aproximam-se, pois ambos concebem a noção dupla do signo e a menção a uma formulação mental que, para o no genebrino, é definida como operação psicológica.

Para Vygotsky (1993), o signo é a palavra, ela atua significativamente “não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo” (p. 132). O autor apresenta o processo de formação de conceitos na criança em variações de pensamento por complexos e nesse seguimento concebemos o papel do outro. Nesse sentido,

os complexos que correspondem ao significado das palavras não são desenvolvidos espontaneamente pela criança: as linhas ao longo das quais um complexo se desenvolve são predeterminadas pelo significado que uma determinada palavra já possui na linguagem dos adultos (VYGOTSKY, 1993, p. 58).

No trecho acima, notamos que, na relação entre esses sujeitos, há uma uniformidade “entre os complexos da criança e os conceitos dos adultos” (p. 58). Uniformidade essa edificada na operação com signos. Dessa maneira, podemos dizer que quando a criança associa uma palavra a um objeto é porque ela já operou internamente, já internalizou, por conseguinte, a criança passa a operar no funcionamento da linguagem, se inserindo no mundo simbólico, mas que, para ela, já é permeado por significados. Cumpre salientar que não é simples associação, pois Vygotski e Luria (2007) postulam que

Estas operaciones con signos no surgen sino como resultado de un largo y complejo proceso que presenta cada uno de los rasgos que caracterizan al auténtico *desarrollo* que está supeditado a cada una de las leyes fundamentales de la evolución psíquica. Lo que significa que ni El niño lã inventa ni leson transmitidas simplemente por los adultos, sino que surgen de algo que no es al principio una operación con signos y que se convierten tal solo tras una serie de transformacion escualitativas, cada una de las cuales condiciona El paso siguiente y es a su vez condicionada por el

anterior y que asilos vincula entre si como fases de um proceso integrado de carácter histórico¹² (VYGOTSKI e LURIA, 2007, p. 60).

Observamos, assim, que a relação da criança com os signos mostra-se muito mais complexa que o ato de associar. É um processo duradouro que culmina no autêntico desenvolvimento, a criança ao internalizar reconstrói qualitativamente o que adquiriu externamente por meio do outro, confirmando a atividade que se dá no seio do desenvolvimento social.

No que concerne à relação entre a linguagem e a criança com síndrome de Down, segundo Ghirello-Pires e Moreschi (2015), comumente as crianças com SD são consideradas de ‘risco’ para aquisição e desenvolvimento da linguagem, em virtude dos fatores orgânicos: “hipotonia, déficit cognitivo e, algumas vezes, comprometimentos auditivos” (GHIRELLO-PIRES e MORESCHI, 2015, no prelo) embora as autoras considerem que estas questões, apontadas pela literatura, não sejam impeditivas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem, pelo contrário, tais dificuldades deverão impulsionar essas crianças para superação por meio da intervenção do outro.

Essas estudiosas analisam a prática de alguns profissionais que lidam com essas crianças, com foco na linguagem, e observaram que muitos adotam uma série de exercícios direcionados ao funcionamento motor. Contudo, “exercícios motores desvinculados de situações significativas de linguagem não irão contribuir, em relação ao funcionamento da linguagem” (GHIRELLO-PIRES e MORESCHI, 2015, no prelo).

Cabe salientar que o período de 0 aos 03 anos é crucial para o desenvolvimento linguístico, pois nele se verificam todas as etapas do desenvolvimento da linguagem que vão permitir à criança munir-se das competências para a partir dos três anos e meio ser capaz de dominar a estrutura da língua-alvo, e ser capaz de falar inteligivelmente sem grandes falhas sintáticas (LIMA, 2000). Por isso, nessa faixa etária as crianças com SD necessitam ainda mais de estímulos no processo de aquisição da linguagem para que alcancem como as demais crianças a fluência linguística, incorporando por meio do outro o que ouve à sua volta. Afinal, a linguagem preenche em todo homem múltiplas funções, refletindo-se intimamente no comportamento humano, a saber: expressão, comunicação, mediação entre o simbólico e o

¹² Estas operações com signos não surgem senão como resultado de um longo e complexo processo que apresenta cada um dos traços que caracterizam o verdadeiro desenvolvimento que está subordinado a cada uma das leis fundamentais da evolução psíquica. Significa que nem a criança a inventa nem são transmitidas simplesmente pelos adultos, a princípio não é uma operação com signo e converte-se por meio de uma série de transformações qualitativas, cada uma das quais condiciona o passo seguinte e é por sua vez condicionada pelo anterior e que vinculam entre si como fases de um processo integrado de caráter histórico. (Tradução da autora)

real, amplificadora da memória individual e social, ela é condição indispensável à unidade e à identidade do sujeito (LIMA e BESSA, 2007).

De acordo com Scarpa (2001), crianças com síndrome de Down passam pelos mesmos processos de aquisição da linguagem que as crianças que não apresentam a síndrome, contudo muito mais lentamente. Podemos dizer que a condição da síndrome não anula a possibilidade de aprendizagem e reflexão, bem como a de agir discursivamente não só nas situações do contexto escolar, mas também nas práticas sociais da comunidade em que vive. Por isso, a perspectiva histórico-cultural é fundamental na orientação do trabalho com essas crianças/jovens, dado que ela colabora intimamente com as questões que perpassam os caminhos alternativos do desenvolvimento, visto que, segundo Vigotski (1997), o processo é o mesmo, contudo, os caminhos percorridos poderão ser distintos, alternativos. Assim, essa corrente oferece ao mediador subsídios para auxiliar a criança nos caminhos percorridos por ela em seu processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Podemos dizer que a visão vigotskiana de conceber a criança com o olhar voltado para as suas potencialidades e não para deficiência condiz com os postulados da Neurolinguística Discursiva, uma vez que nos apresenta uma maneira distinta de olhar para o sujeito e para a linguagem. Assim, a partir dessa visão atenta-se para um sujeito dotado de linguagem e não limitado pela patologia. Essa corrente da Linguística constitui um dos pilares que sustentam este trabalho e ao seu respeito discorreremos na seção seguinte.

3.1 A NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA

A Neurolinguística Discursiva (ND) é uma das áreas mais recentes da Linguística. Para Morato (2001), admitindo ressalvas, a Neurolinguística pode ser considerada o campo do saber que se dedica às relações entre linguagem e cérebro, estabelecendo como objeto de estudo as ciências humanas e as neurociências. Sobre o estudo do cérebro, a ND se apóia nos trabalhos de Alexander Romanovich Luria, expoente do século XX na concepção de cérebro como sistema funcional complexo. Luria (1980) concebe os processos mentais superiores que englobam as sensações, a percepção, o pensamento, a linguagem e a memória não como simples faculdades localizadas em áreas particulares e concretas do cérebro, mas como um sistema dinâmico, plástico, produto de evolução sócio-histórica e da experiência social do indivíduo, internalizada e sedimentada no cérebro.

Nesse sentido, a parceria científica entre Luria e Vigotski conduziu seus estudos afastando-os de uma concepção naturalizada do desenvolvimento. Assim, ambos assinalam a

invenção e o uso de instrumentos pelos primatas, o surgimento do trabalho e o uso dos signos na história humana e o desenvolvimento cultural da criança. A visão histórico-cultural direcionou o olhar desses autores para as questões entre a linguagem e o pensamento. Nessa perspectiva, o cérebro é um sistema aberto, em constante interação com o meio e, por conseguinte, transforma suas estruturas e mecanismos de funcionamento ao longo desse processo de interação (LURIA, 1976; VIGOTSKY, 1987). Logo, na condição de um sistema aberto, o cérebro é apto para realizar funções diversas, dependendo dos modos distintos de inserção do homem no mundo.

A visão de Luria a respeito do sujeito que se encontra em uma condição patológica, é compatível com a proposta diferenciada da ND, pois o neuropsicólogo soviético reconheceu a importância das interações, a influência da cultura na formação de processos psíquicos e do papel ativo do sujeito na apropriação da experiência histórico-cultural. Ele defende que cada sujeito trilha um caminho singular, assim, é importante conceber a pessoa com deficiência como um sujeito completo com a capacidade de utilizar os recursos disponíveis, verbais ou não, na intenção de compensar/superar suas dificuldades. É essa também a concepção a respeito dos sujeitos com alguma patologia que norteia o trabalho da Neurolinguística, a ideia de um sujeito completo possuidor de linguagem que se orienta por meio dela para produzir significações.

A Neurolinguística ampara-se, também, nos estudos linguísticos de Jakobson. Contudo, cumpre salientar, no tange que à língua e à linguagem, que a análise de Jakobson se detém na observação, teorização e articulação com as afasias e demais alterações de linguagem, bem como nos estudos neuropsicológicos do caráter sistêmico do *código linguístico*. Entretanto, apenas o código e o sistema linguístico não são suficientes para definir o que é língua e linguagem, nem para examinar o funcionamento desses fenômenos em sua complexidade, nem para que a significação seja garantida (POSSENTI, 1992). Dessa forma, essa corrente da linguística partiu da concepção de linguagem postulada por Franchi (1977/92), inserida por Coudry enquanto referência dos estudos discursivo das afasias e demais questões com foco nas alterações de linguagem, que fazem parte da Neurolinguística Discursiva desde 1986.

Em sua abordagem discursiva a Neurolinguísticas e destina a estudar a

questão do sentido, da heterogeneidade da linguagem, na análise das interações humanas, posturas ou gestos interpretativos dos sujeitos, ao debate em torno de universos discursivos como a questão normal x

patológico, à inscrição histórico-cultural dos processos cognitivos, à relação constitutiva entre linguagem e cognição (MORATO, 2001, p. 160).

Com base em tal afirmação, notamos a referência estabelecida entre “língua, discurso, cérebro e mente como construtos que se relacionam” (COUDRY, 2008, p. 16). Tal abordagem adota um pressuposto linguístico-discursivo edificado nas práticas discursivas; em outras palavras, valoriza o uso funcional da linguagem, no uso social da fala, da leitura e da escrita. A linguagem, para Franchi (1977/92), é mais que comunicação, configura um processo inacabado, histórico e coletivo, pois a linguagem é tomada enquanto prática social que formula um constante trabalho linguístico. Ela cria outras realidades e isso faz dela constitutiva. Assim, a linguagem é trabalho, é atividade constitutiva e interação humana. O autor postula que

A linguagem é ela mesma um trabalho pelo qual, histórica social e culturalmente, o homem organiza e dá forma a suas experiências. [...] É ainda na interação social, condição de desenvolvimento da linguagem, que o sujeito se apropria desse sistema lingüístico [sic] no sentido de que constrói, com os outros, os objetos lingüísticos [sic] sistemáticos de que se vai utilizar, na medida em que se constitui a si próprio como locutor e aos outros como interlocutores. Por isso, essa atividade do sujeito não é somente uma atividade que reproduz, ativa esquemas prévios: é, em cada momento, um trabalho de reconstrução (FRANCHI, 1977, p. 12).

O autor afirma também que

[...] 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, ideias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos as nossas experiências [...]. A linguagem, pois, não é um dado ou um resultado; mas um trabalho que “dá forma” ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do “vivido” (FRANCHI, 1977, p. 19-22).

Dessa maneira, a linguagem configura-se como atividade sócio-histórico-cultural que possui uma marca histórico-social, formada ao longo da história, e ainda indeterminada, dado que se realiza e se altera, ou seja, produz constantemente sentidos e significações entre os interlocutores (FRANCHI, 1977/92).

A língua é resultado de vários fatores, resultado da atuação de múltiplos sistemas de referências, de diversas ordens, envolvendo fatores pragmáticos, discursivos, culturais. Nesse sentido, a língua relaciona-se intimamente a elementos históricos e culturais, é um lugar de trabalho de sujeitos históricos (POSSENTI, 1992). No contexto de interlocução que as leis

pragmáticas e as condições de produção do discurso se apresentam. Assim, há um trabalho do sujeito que envolve fatores internos à língua, com base em um sistema linguístico, e fatores externos ao código linguístico, ou seja, outros sistemas de referência formados pelos sujeitos considerando as suas práticas sociais, discursivas, de suas experiências.

Com base no que foi observado a respeito do funcionamento da linguagem e o cérebro, que ambos são compatíveis em suas complexidades. São de natureza, simultaneamente, sócio-histórico-cultural e “indeterminados”, visto que, funcionalmente, não estão previamente dados e finalizados. Linguagem e cérebro se formam na ontogênese, são dinâmicos, sistêmicos e mantêm uma relação com o meio no processo de seu desenvolvimento.

Segundo Coudry (1986/88) é por intermédio da interlocução, das práticas discursivas, que a ação do sujeito com e sobre a linguagem ocorre. É o contexto discursivo que possibilita o exercício da linguagem de maneira ativa, possibilitando ao sujeito a superação de suas dificuldades linguísticas.

No próximo capítulo, discorreremos sobre algumas questões relacionadas ao funcionamento da linguagem nas pessoas com síndrome de Down, visto que elas apresentam algumas particularidades nesse processo. O que a literatura trata e a maneira como tais questões são discutidas apresentamos, a seguir.

4 QUESTÕES RELACIONADAS AO FUNCIONAMENTO DA LINGUAGEM DE SUJEITOS COM SÍNDROME DE DOWN

A literatura especializada em torno das questões que perpassam a temática linguagem e síndrome de Down aponta que durante o processo de aquisição nessas crianças algumas dificuldades são registradas em suas produções orais, como o atraso no desenvolvimento da linguagem, que implica dificuldades linguísticas em vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático. Existem outras questões, mas as maiores parecem estar concentradas nessas áreas. Os autores são unânimes em dizer que a área de linguagem é a mais comprometida nessas crianças.

Segundo Meyers (1989), as crianças com síndrome de Down geralmente apresentam dificuldades específicas e atraso no desenvolvimento da linguagem; sendo assim, essas crianças não adquirem palavras antes dos dois anos e não fazem combinações entre as palavras até por volta dos quatro. Rondal (1991) considera em seu estudo uma relação entre desenvolvimento mental e desenvolvimento linguístico. Para ele, há a existência de um atraso no desenvolvimento mental que resulta em diferenças morfossintáticas e fonológicas entre pessoas com a SD e as que não têm a síndrome. Suas conclusões se apóiam em dois critérios de avaliação, quais sejam: idade mental e nível de desenvolvimento linguístico.

O estudioso Borghi (1990), interessado em questões da produção de fala de crianças com SD, considera que existem alguns padrões inadequados de articulação que irão se perpetuar por toda a vida dessas crianças. Examina que a precisão articulatória inadequada leva a uma pobre articulação que, por sua vez, ocasiona pouca inteligibilidade da fala. Admite, também, que a permanência de padrões inadequados tem preocupado pais e profissionais que se frustram com os baixos resultados terapêuticos. Nesse sentido, muitos pais optam por condutas drásticas, como procedimentos cirúrgicos para modificar o tamanho da língua, embora o autor considere que estas intervenções não tenham demonstrado nenhum resultado satisfatório.

Cuileret (1984) ao acompanhar longitudinalmente crianças com SD em um centro de estudos na França considera que elas têm dificuldades no desempenho narrativo devido a problemas de análise, síntese e ordem temporal. Em suas observações concluiu que estas crianças fazem muita análise em detrimento da síntese. Assim, elas elegem partes do enunciado e não conseguem sintetizar; dessa forma, tanto sua recepção de linguagem quanto sua produção ficam prejudicadas, como se cada parte do enunciado fosse compreendido ou processado separadamente, deixando a fala “truncada” ou desconectada. Esse desempenho é

nomeado pela autora como *efeito caleidoscópico*. Sobre isso, Ghirello-Pires (2010) comenta que melhor seria considerar que as crianças com SD, como as demais no início de sua entrada para a fala, leitura e escrita, suprimem palavras de relação que não têm sentido por si mesmas. Tais palavras serão utilizadas na interação com o outro se o interlocutor propiciar a oportunidade de desdobramento da fala da criança aproximando-a da fala dos outros. Podemos conceber a supressão de palavras de relação como processos intermediários, que, no caso, podem ser interpretados de acordo com o que Vygotsky (1987) caracteriza enquanto uma espécie de linguagem interna, abreviada, predicativa que, se fosse ouvida fora do contexto, seria incompreensível.

Destacamos que há na literatura autores que partem de uma visão histórico-cultural para discutir a referida temática, como Camargo (1994), Monteiro (1992), Carvalho (1995) e Freitas (1995). Tais autores postulam que apesar das dificuldades orgânicas existentes, as crianças com SD não estão impossibilitadas de aprender e avançar, embora precisem de mais tempo e trilhem caminhos diferentes. Ghirello-Pires e Labigalini (2010) concebem este ‘tempo maior’ e esses ‘caminhos diferentes’ “como processos qualitativamente distintos ou intermediários, embora ainda sejam vistos e descritos sistematicamente como patológicos” para muitos autores que discutem a SD (GHIRELLO-PIRES e LABIGALINI, 2010, p. 364).

No que concerne ao processo de aquisição da linguagem, a literatura apresenta-nos distintas visões sobre as questões envolvidas no processo de aquisição da linguagem a depender da teoria que oriente tais estudos. Sobre essa questão, especificamente, em relação ao desenvolvimento da linguagem típico e comprometido, as pesquisadoras Correa e Augusto (2006) admitem que por volta dos doze meses de vida, a criança passa a analisar os enunciados linguísticos a sua volta sintaticamente, ou seja, a combinar palavras, de modo a formar estruturas, com base na diferença entre palavras que existem em pequeno número, com pouca informação semântica, e posição relativamente fixa na frase, como por exemplo, os artigos.

As referidas estudiosas apontam que a criança começa a expressar suas intenções de fala com os recursos linguísticos e habilidades de que dispõe, e tão logo consegue por em uso parte do conhecimento que incorporou sobre a língua de seu meio. Dessa forma, no segundo ano de vida, a criança começa a produzir enunciados de uma ou duas palavras, já combinadas de forma sistemática. Durante o processo de aquisição da linguagem, em alguns casos, esse desenvolvimento pode ser comprometido, sem a identificação de possíveis causas para isso. Desse conjunto de traços, destaca-se a omissão de elementos como artigos e pronomes, como

também marcas morfológicas de concordância, de forma mais intensa e por mais tempo do que se observa no desenvolvimento típico.

Dos inúmeros aspectos que o processo de aquisição pode ser vislumbrado, salientamos a aquisição dos pronomes possessivos no português brasileiro, com base no estudo de Cerqueira (1999). O autor assume a teoria gerativa como fio condutor de seu trabalho, na vertente do Programa Minimalista¹³ incorporando elementos do modelo de Princípios e Parâmetros. Cumpre salientar que este trabalho edifica-se nos pressupostos da Neurolinguística Discursiva e da perspectiva Histórico-Cultural, porém somente para examinar o processo de aquisição supracitado buscamos na teoria gerativa caminhos para realizar essa análise.

Cerqueira (1999) investigou a aquisição das formas possessivas e demarcou sua ocorrência em duas posições que correspondem a fases distintas nesse processo de aquisição. Nesse sentido, os pronomes possessivos emergem primeiramente na posição pós-nominal e em outra fase da aquisição, movimenta-se para posição pré-nominal. As primeiras demonstrações das formas de indicação de posse no enunciado da criança podem ser vistas com base nas possibilidades oferecidas pela Gramática Universal¹⁴ (GU), em outras palavras, os fragmentos da gramática das fases intermediárias da criança aprendiz são vistas na gramática do adulto.

Na fase 1, a criança pode apresentar em sua fala as formas possessivas de primeira e segunda pessoa, “meu” e “seu”, respectivamente, e suas variantes de gênero e número, segundo Cerqueira (1999). Para o autor, esse uso demonstra que a criança reconhece o valor de posse. Essa fase consiste estruturalmente em uma mini-orção, não formando um sintagma propriamente dito. Estariam ausentes as duas categorias propostas para a gramática do adulto: número e determinante. Nessa fase, a forma possessiva é materializada após o nome, por exemplo, “moto meu”¹⁵, para minha moto, “óculos minha”¹⁶, para meus óculos. Nesse caso, não há movimento de possessivo para posição pré-nominal (Figura 1).

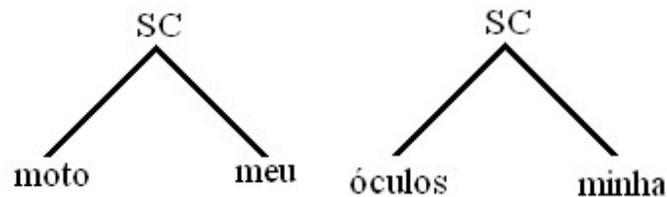
¹³ Trata-se da versão mais recente da teoria, o Programa Minimalista confere uma nova forma aos pressupostos originais, aproximando a visão formal de um modelo de língua às concepções psicolinguísticas acerca da aquisição. Sobre isso ver Chomsky (1993; 1994; 1995), Correa (2002; 2006; 2007) e Augusto (2007).

¹⁴ Caracteriza-se como o *locus* das propriedades invariantes que demarcam as línguas naturais.

¹⁵ Produção de V 2:04, em resposta para pergunta “o que é isso?”. Arquivo pessoal da pesquisadora CP, não publicado.

¹⁶ Produção de JR com 12 anos de idade.

Figura 1 – Minioração

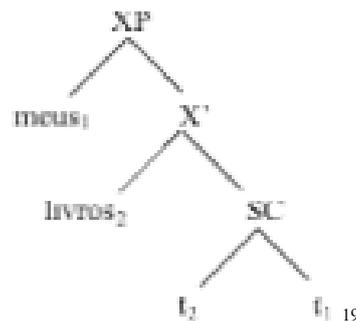


Fonte: Própria Autora

Nas primeiras produções com a ocorrência pós-nominal, correspondentes à fase 1, a criança estaria interpretando a categoria Nu desprovida de um traço morfológico forte. Esse processo pode ser visto conforme os princípios de economia. A hipótese do autor é que esse procedimento configura um excelente sistema sem operações de movimento.

A fase 2 assinala um novo arranjo entre a forma possessiva e o núcleo nominal ao qual se liga. Quando o possessivo precede o nome e o artigo está lexicalizado, “as categorias funcionais NU/Agr¹⁷ com um traço forte que força checagem na sintaxe visível, antes de ‘spell-out’¹⁸” (CERQUEIRA, 1999, p. 67). O aparecimento da forma possessiva em posição pré-nominal pode ser justificada, considerando que o “aprendiz descobriu que a categoria Nu (já presente) no esqueleto funcional tem um traço forte que atrai a forma possessiva para checagem” (p. 66), como mostra a figura abaixo.

Figura 2 – Pronome na posição pré-nominal



Fonte: Cerqueira, 1999, p. 60.

¹⁷ A perspectiva gerativa admite o sistema computacional, componente da mente humana, ele é formado por uma série de operações: *Select*, *Merge*, *Agree/Move* – que atuam sobre uma *Numeração* – um conjunto de itens lexicais selecionados a depender de uma determinada intenção de fala.

¹⁸ Traços-phi consiste em um conceito empregado no Programa Minimalista que equivale a traços de número e gênero, número e pessoa.

¹⁹ SC corresponde à *Small clause*. Também chamada de mini-orção, é uma estrutura que, semanticamente, possui características de uma oração, com sujeito e predicado, mas que não apresenta a categoria tempo das sentenças finitas, assim como não parece possuir o *status* de constituinte.

Nesse sentido, apresentaremos posteriormente dados do sujeito JR que corroboram a análise realizada por Cerqueira (1999), na fase 1.

Outras questões de grande importância para nossa pesquisa direcionam-se à formação de sentenças. Para Dale (1992), as primeiras palavras produzidas pela criança, em fase de aquisição inicial, parecem ser de grande esforço na intenção de exprimir ideias complexas, as quais um adulto exprimiria por meio de orações. Papalia et al (2000) discutiu em seus estudos a holofrase, palavra que expressa e transmite uma ideia completa, ou seja, inicialmente, a criança expressa-se por meio de uma palavra-frase, valendo-se da holofrase para manifestar suas vontades ou se referir a objetos e aspectos da vida cotidiana. Nesse sentido, a criança pronuncia uma palavra para expressar conceitos ou predicções que posteriormente serão expressos por estruturas mais complexas.

Ainda durante o período de aquisição, segundo Papalia et al (2000), observa-se um defasamento entre o nível de compreensão e o nível da produção da criança. Ela é capaz de entender estruturas gramaticais, porém o seu nível de produção limita-se, inicialmente, à palavra-frase, fazendo recurso a cinco ou seis palavras. A criança compreende já muitas palavras mesmo antes de utilizá-las, isto é, o seu vocabulário passivo desenvolve-se mais rapidamente do que o seu vocabulário ativo.

A esse respeito, a estudiosa Lima (2006) constatou que ao longo do processo de aquisição, a criança típica usa com mais frequência estratégias de sobre-extensões e sub-extensões. As sobre-extensões referem-se a um uso mais amplo das palavras por parte da criança, na medida em que ela confere uma característica comum a diversos objetos, incluindo, assim, todos na mesma categoria lexical. As estratégias de sub-extensões correspondem ao uso mais restrito da palavra, a criança refere-se às palavras embora ainda não saiba utilizá-las em muitos contextos, porém, para Lima (2006), esses caminhos aproximam a criança do pleno significado das palavras. As pesquisadoras Lima e Bessa (2007) apontaram em seus estudos que um “significativo avanço linguístico ocorre aos 18 meses, quando a criança combina duas palavras para expressar uma ideia, (‘João rua’, para significar que quer ir à rua)” (p. 18). Segundo as autoras esse tipo de construção é denominado de discurso telegráfico por incluir apenas palavras essenciais.

Segundo Fromkin e Rodman (1993), a combinação de duas palavras realizada pela criança típica parecem ser cadeias de duas expressões holofráscas anteriores, contendo o seu próprio e único contorno de tom. Contudo, após esta justaposição, as crianças passam a formar frases de duas palavras, mostrando a existência de relações sintáticas e semânticas precisas, nas quais o contorno de entoação das duas palavras engloba toda a frase, ao invés de

uma pausa entre as palavras. Apresentamos, ainda, o posicionamento de Sim-Sim (1993), pois, para ela, as produções do período telegráfico não encontram consenso na literatura especializada quanto à explicação teórica da combinação de palavras. Segundo ela, alguns autores tomam o referido tema priorizando a categorização semântica, ao passo que outros, privilegiam a organização sintática.

Sim-sim (1993) afirma que a combinação de duas palavras exige ordenação das mesmas, dessa forma, essa realização implica a manifestação das produções fráscas. São produções ligadas à vivência da criança formadas basicamente pela combinação de nomes e verbos. A referida autora denomina também essa combinação de discurso telegráfico, dado que, para ela, é um discurso muito limitado quanto ao tipo de relações expressas e, por conseguinte, à informação transmitida. Citamos, também, o trabalho de Rigolet (2000), esta autora apresenta uma visão sintática sobre o estilo telegráfico. A autora admite três fases de aquisição de ordem sintática. Na primeira fase da sua linguagem combinatória, a criança usa sem distinção duas ordens de apresentação sintática das duas palavras que constituem o enunciado, ou seja, a criança poderá dizer “popó aqui” ou “aqui popó”. Na segunda fase, a criança seguirá o exemplo do adulto “o popó está aqui”, a criança que retira os artigos e auxiliares, realizará “popó aqui”. Na presente fase, a ordenação dos enunciados mantém-se sem alteração. Na última fase, a criança adquirirá a estrutura generalizada e, assim, poderá ampliar esta ordem sintática a outras palavras pertencentes à mesma categoria.

A respeito do denominado “estilo telegráfico”, é possível observar a ocorrência desta produção no funcionamento da linguagem das crianças e/ou adultos com SD. O termo telegráfico, pela etimologia grega, *têle* significa longe e *grápho*, letra. Assim, o termo remete a transportar a escrita para longe, correspondendo à prática da telegrafia. De acordo com o dicionário online Dicio, telegráfico é definido como uma “forma de comunicação lacônica caracterizada pela eliminação de certas partículas (conjunção, preposição, artigos) não indispensáveis ao entendimento da linguagem”.

Jakobson faz menção ao estilo telegráfico ao analisar os eixos de funcionamento da linguagem e suas perturbações. O linguista russo mostrou a responsabilidade do linguista para investigar essas questões. Jakobson (1970), em seu trabalho acerca das afasias, abordou o estilo telegráfico, para ele, a ruptura na ordem das palavras ou entre os vínculos de coordenação ou subordinação e a ausência de artigos, preposições, conjunções configuram o esse estilo. O autor discute, ainda, a respeito do sistema bipolar da linguagem com base nos eixos da seleção e combinação, sendo que, perturbações de linguagem, segundo Jakobson (1970), podem provocar a *unipolaridade da linguagem*, que é quando uma das duas

referências para interpretar o signo, está principalmente afetada. Quando o eixo da seleção encontra-se alterado, ocorre o que o autor denominou “Desordem da Similaridade”; quando é o eixo da combinação, o afetado, há a “Desordem de Contiguidade”.

Dessa forma, ocorre uma alteração no funcionamento da linguagem, prejudicando um ou outro eixo, o sujeito pode selecionar, mas não combinar palavras em unidades mais complexas, as frases. Ou encontrar dificuldades para evocar palavras, fazendo uso da metonímia.

O eixo da seleção implica entender as diferenças entre os elementos do código. Portanto, com base no conhecimento que se tem das diferenças (que implicam significados diferentes) é possível selecionar. A ausência da compreensão das diferenças entre os elementos do código impossibilita a seleção. Ao passo que, combinar significa a produção a partir da junção de alguns elementos, já escolhidos de acordo com o contexto. Dessa forma, combinação e produção estão intimamente relacionadas. Se o contexto falta, a combinação, que é uma produção, não é possível. Isso não quer dizer que uma alteração na seleção não ocasione problemas na produção. Conforme já foi mencionado, Jakobson admite que a seleção é um processo que interfere mais na produção do que a produção interfere na compreensão, de modo que é possível ao falante compreender sem conseguir produzir, porém não é possível enunciar se não se compreende.

Apresentamos, ainda, a visão de Fonseca (1995), ela expõe que a ‘fala telegráfica’ é uma expressão adotada tanto no campo da aquisição da linguagem quanto no campo da patologia para referir à omissão de itens lexicais funcionais no enunciado. Segundo ela, o que legitima tal associação é a similaridade entre a fala inicial da criança e a fala do afásico, e para nós a fala do deficiente intelectual, neste caso a síndrome de Down.

A terminologia fala telegráfica foi citada por Brown e Fraser (1964), em seus estudos acerca da aquisição da linguagem. Eles demonstram que crianças na fase inicial tendem em suas produções orais a manter palavras da classe aberta (nomes, verbos, adjetivos e advérbios) e a omitir tanto palavras da classe fechada (preposições, determinantes, conjunções, pronomes) quanto flexões. Assim, mediante uma produção mais econômica, os autores assumiram uma analogia entre a fala da criança em fase de aquisição e a escrita de um telegrama. Tais estudiosos postulam que a ocorrência telegráfica resulta de ‘imitação seletiva’ da produção do adulto. Dito de outra forma, as palavras da classe aberta são mais proeminentes da fala do adulto, nesse sentido, “a criança reteria o mais relevante do ponto de vista informativo” (FONSECA, 1995, p. 6). Para Fonseca, a fala telegráfica não se trata de

agramatismo, é uma fala que ‘vem aos pedaços’ e ainda assim essa fala condensada aponta a singularidade do indivíduo.

Para o estudioso soviético Luria (1947), o estilo telegráfico, geralmente, causa ininteligibilidade para o interlocutor, dado que os enunciados tornam-se curtos e sem estrutura sintática. Em outras palavras, algumas vezes o interlocutor não compreende o que foi dito, pois a estrutura do enunciado pode sair prejudicada mediante a ausência de certos elementos linguísticos necessários para o entendimento.

Segundo Chapman (1997) e Meyer (1998) crianças e/ou adultos com SD apresentam dificuldades de ordem sintática. Chapman (1997) atribui estas dificuldades de compreensão de frases e sintaxe expressiva à variação da amplitude de memória verbal e de curto prazo. Admite também que crianças com SD apresentam déficits na sintaxe expressiva e problemas morfológicos com flexões. Classifica a linguagem destes sujeitos como atrasada e com uma sintaxe simples. Os autores observaram também que os morfemas gramaticais livres e presos²⁰ são omitidos com frequência.

Cabe destacar a visão das pesquisadoras Abaurre e Coudry (2008), dado que apresentam outro olhar sobre essa produção chamada telegráfica. Para as autoras, esse discurso não se resume a omissões ou desarranjo sintático, o estilo telegráfico torna-se uma estratégia da língua utilizada pelo falante enquanto construção intermediária.

As autoras analisam as relações entre a linguagem do afásico e da criança, em fase de aquisição. Afirmam que “perante a ocorrência do estilo telegráfico o sujeito que economiza linguagem’, como se faz em telegramas; mas pode explicitá-la, se for o caso” (ABAURRE e COUDRY, 2008, p. 178). Assim, elas defendem a importância de conceber o presente estilo enquanto “construções intermediárias (e não como um ‘produto final’, com omissões) [elas são] indicativas de um processo de construção de sentido” (ABAURRE e COUDRY, 2008, p. 183). Assim, para o afásico, essa organização configura a “reelaboração de suas dificuldades linguísticas; para a criança, a construção da escrita” (p.184). No processo intermediário, descrito pelas autoras, o sujeito pode reformular seu dizer e esse ato é tomado como epilinguístico, dado que por meio da operação interna há reflexões acerca da língua. Em outras palavras, tais construções podem ser indicativas de processos de elaboração de sentido, de formulação explícita de relações e papéis semânticos. Encarar o estilo telegráfico para além de mera omissão de itens linguísticos ou apagamento significa argumentar contra a

²⁰ Morfemas livres são aqueles que não se ligam obrigatoriamente a outros morfemas. Exemplos: um, de, mas, eu, sim. Morfemas presos só ocorrem concomitantemente a pelo menos um morfema adicional com o qual forma um conjunto indissociável. Exemplos: cant-ar, menin-inh-a-s.

patologização que, por sua vez, acaba por anular a singularidade do sujeito que possui uma fala telegráfica.

Acreditamos que admitir o estilo telegráfico como *construções intermediárias*, no caso de sujeitos com deficiência intelectual, facilita para o pesquisador organizar procedimentos de intervenção mais adequados a cada situação específica, os quais poderão auxiliar crianças, mais especificamente com SD, a internalizarem e avançarem nas questões da linguagem. Passamos à apresentação, no capítulo seguinte, de JR, sujeito de nossa pesquisa.

5 UM OLHAR SOBRE O SUJEITO JR

5.1 TRAJETÓRIA DE JR

JR é um adolescente de 16 anos, filho único e bastante sociável. Começou a frequentar o Laboratório de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística – LAPEN²¹, em 2012. Grupo de pesquisa e estudos em Linguagem e síndrome de Down – Fala Down em 2012. Em entrevista, registrada em áudio, a mãe de JR informou-nos que descobriu o diagnóstico de que o filho tinha Down 24 horas após o parto. Foi preciso uma equipe composta por 5 médicos para confirmar a síndrome de Down; entre esses, 3 acreditavam que não se confirmava e 2 que sim. Após a confirmação do diagnóstico de SD, o pediatra recomendou à mãe do participante que procurasse um fisioterapeuta para fazer estimulação. Podemos dizer que, com base nas respostas concedidas pela mãe, as primeiras informações recebidas limitaram-se ao orgânico, corroborando, assim, o paradigma médico. Aos 11 meses, JR foi submetido a uma cirurgia devido à cardiopatia.

A mãe de JR, em desabafo, afirmou que o contexto há 16 anos apresentava-se mais complicado do que hoje: “você não via crianças com síndrome de Down, a não ser na APAE, não tinha grupos formados por mães como hoje, aí era tudo mais difícil. Era nós e nós mesmos, nós mães e o filho. As informações que consegui foi por mim mesma que procurei vendo as necessidades do meu filho”. Notamos que, em relação à linguagem, não foi oferecido à mãe de JR nenhum suporte que garantisse a ela auxiliar seu filho nesse sentido. Dito de outra forma, diante do desconhecimento das especificidades das crianças com síndrome de Down durante o processo de aquisição da linguagem, a mãe não se preparou para estimular seu bebê precocemente. Assim, os primeiros balbúcios de JR surgiram com um ano e meio e aos 3 anos de idade começou a pronunciar algumas palavras.

No que concerne à vida escolar de JR, ele a iniciou aos três anos, e dos três até aos 12 frequentou seis instituições de ensino. Para a mãe, essa questão sempre se apresentou de maneira muito complicada. Ela explica da seguinte maneira: “a trajetória escolar foi onde eu tive a luta maior e tô tendo até hoje. Não sei se por falta de preparo das professoras ou se elas acham difícil mesmo trabalhar com crianças com necessidades especiais, principalmente a síndrome de Down que é o que tenho mais conhecimento. Sempre fui trocando ele de escola

²¹ Coordenado pela prof^a Dr^a Nirvana Ferraz Santos Sampaio, no LAPEN, localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista- BA. Está inserido no laboratório, o Grupo de Pesquisa e estudos em Linguagem e síndrome de Down – “Fala Down”, coordenado pela prof^a Dr^a Carla Salati Almeida Ghirello-Pires.

já que não via resultados. Eu pensava que o problema era ele, até que coloquei ele em uma escola particular e nessa o rendimento dele foi maior e eu vi que ele tinha capacidade de crescer e só num cresceu mais por falta de conhecimento de muitas professoras ou falta de vontade, comodismo”. Tomando o discurso proferido pela mãe, observamos que após o acesso às informações, ela lutou fortemente pela garantia dos direitos de seu filho e melhorias em seu percurso educacional.

Segundo a mãe, JR passou por outros profissionais antes de procurar o LAPEN. Um desses dedicava-se apenas a treinos articulatórios que não possibilitaram desdobramentos e avanços na fala de seu filho. Por falta de informações acerca do desenvolvimento da linguagem nas crianças com SD, a mãe de JR não teve acesso a profissionais que a auxiliassem nesse sentido. Dessa forma, a fala de seu filho apresentava-se, quando nos procurou, telegráfica e muito infantilizada. JR participa de outras atividades além do LAPEN, por exemplo: é integrante do coral da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), faz natação e passa por um acompanhamento de reeducação postural global (RPG), com fisioterapeuta.

Quando JR iniciou a participação no LAPEN, e no período em que JR chegou ao laboratório, ele era tratado por sua mãe de uma maneira muito infantilizada, e mesmo estando na fase da adolescência, ele não utilizava o banheiro sozinho. Ele não havia sido alfabetizado, sabia o nome das letras e escrevia seu nome mecanicamente. Possuía uma fala bastante comprometida, tanto em termos articulatórios quanto em questões da organização sintática, era comum em sua fala realizações como “ligar pai” para “Eu vou ligar para meu pai”, ou ainda, “Tô fome” para “Eu estou com fome”. Ele não utilizava o pronome “eu” para se referir a si próprio, colocando-se sempre na terceira pessoa ao exprimir suas vontades, por exemplo, “João e mamãe UESB” para Eu e minha mãe fomos à UESB.

Desse modo, foram transmitidas muitas informações à mãe de JR sobre como proceder em relação à linguagem em casa e meios para possibilitar ao filho maior autonomia. Após esse conhecimento, ela ofereceu outro tratamento a ele, bem como passou a reforçar em casa o trabalho que é desenvolvido no laboratório. Posteriormente, ela relatou para as investigadoras que essa nova postura refletiu-se positivamente na fala e no comportamento de JR, sendo notório para outros membros da família e para a atual equipe profissional que acompanha JR e seus avanços: médicos, fisioterapeuta e profissionais da instituição escolar.

Conforme Scarpa (2001), já citada anteriormente, crianças com síndrome de Down passam pelos mesmos processos de aquisição que as crianças sem a síndrome, contudo de maneira mais lenta. JR e os relatos de sua mãe corroboram essa assertiva, dado que ele iniciou

sua entrada na linguagem tardiamente, mas, apesar disso, tem se apropriado e avançado nas questões concernentes à linguagem. Podemos dizer, com base no estudo longitudinal que tem sido realizado, que não foi oferecido a JR um contexto familiar acolhedor que olhasse mais o sujeito, na primeira infância que estimulasse adequadamente a linguagem. A mãe sentiu-se desamparada e sem informações que a auxiliassem nesse sentido. Para Ghirello-Pires e Moreschi, “crianças com síndrome de Down precisam de muito mais informações, em função do déficit cognitivo, e as mães terão de estar preparadas e muito bem informadas, para fornecer aos seus bebês, nas interações iniciais, todas as informações necessárias, todo suporte exigido” (GHIRELLO-PIRES e MORESCHI, 2015, no prelo).

Na fase de desenvolvimento inicial de JR, crucial para a aquisição de linguagem, a maior preocupação de sua mãe era quanto aos aspectos orgânicos, de saúde. Sendo assim, percebemos o quanto a ausência de informações incidiu negativamente no processo de aquisição vivenciado por ele, e a falta de informações atrelada à privação de um ambiente familiar que possibilitasse seus avanços fortaleceu o atraso e não o processo de aquisição de JR. Percebe-se o quanto o papel do mediador, postulado por Vigostski (1997) torna-se fundamental para desenvolver uma intervenção que auxilie a criança/jovem com SD a superar suas dificuldades. Dessa maneira, a deficiência configura o “ponto de partida, como um gerador de força para sua superação, para a compreensão e para o entendimento teórico e prático, a respeito do problema estudado” (VYGOTSKI, 1997, p. 15). Em outras palavras, não podemos conceber a deficiência como determinante, e, sim, pensar que o trabalho do mediador e a participação da família possam propor caminhos para o desenvolvimento da criança.

Nos caminhos trilhados por JR notamos como dito anteriormente que ele não se colocava na primeira pessoa fazendo uso do “eu”. Após a intervenção das pesquisadoras, JR incorporou o uso do pronome e admitimos que a emergência do “eu” permitiu a ele constituir-se na linguagem, como postula Benveniste (1988/89). Observamos, também, uma alta recorrência em seus enunciados do uso de processos alternativos de significação verbal e a esse respeito passamos a discorrer agora.

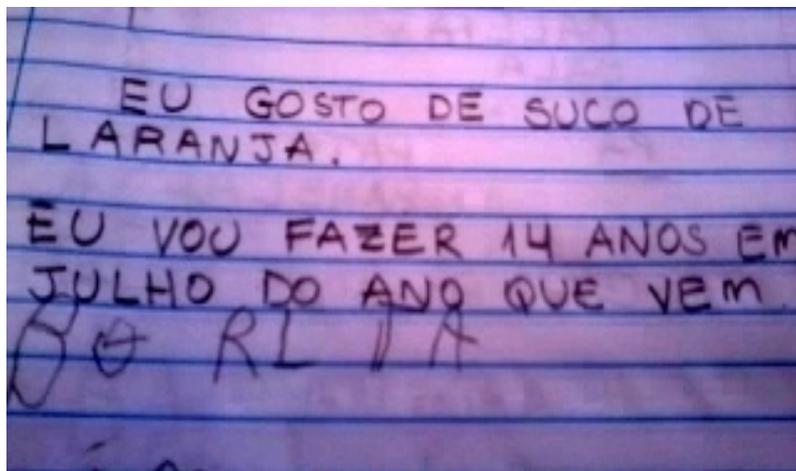
5.2 UM CAMINHO PARA A AUTONOMIA

Observamos ao longo do estudo desenvolvido com o sujeito JR o processo de construção de sua autonomia. Acreditamos que os primeiros passos nessa trajetória iniciaram-se na linguagem, porém eles se manifestaram em vários aspectos na vida de JR, pois, com base em

relatos do próprio sujeito, ele já toma banho sozinho, lava o seu cabelo e escolhe suas roupas, ações que anteriormente ele não realizava sem o apoio de sua mãe, mesmo estando na adolescência. JR passou a demonstrar mais iniciativa na linguagem, a narrar espontaneamente fatos ocorridos com ele fora da situação dos atendimentos e a se posicionar, revelando suas vontades.

JR colocava-se na terceira pessoa ao enunciar suas vontades e não fazia uso do pronome pessoal “eu”. Apesar de não discutirmos a escrita neste trabalho, a reconhecemos como sistema de significação e valemo-nos dela, nos atendimentos ofertados, para auxiliar JR no caminho para apropriação do “eu” e para mostrar a ele, por meio dessa modalidade da língua, a funcionalidade do uso do “eu”. Para tanto, destacamos três dados, de acordo com as figuras 3 e 4 e o quadro 1, em que apresentamos situações vivenciadas por JR, as quais lhe possibilitaram sua constituição na relação eu/tu, postulada por Benveniste (1988/89). Em um dos atendimentos JR diz gostar de suco de laranja, mas não utiliza o eu. Assim, a pesquisadora coloca-se como escriba de JR que ele observasse a necessidade do emprego do “eu”.

Figura 3 – Escrita do enunciado de JR e sobre suas vivências

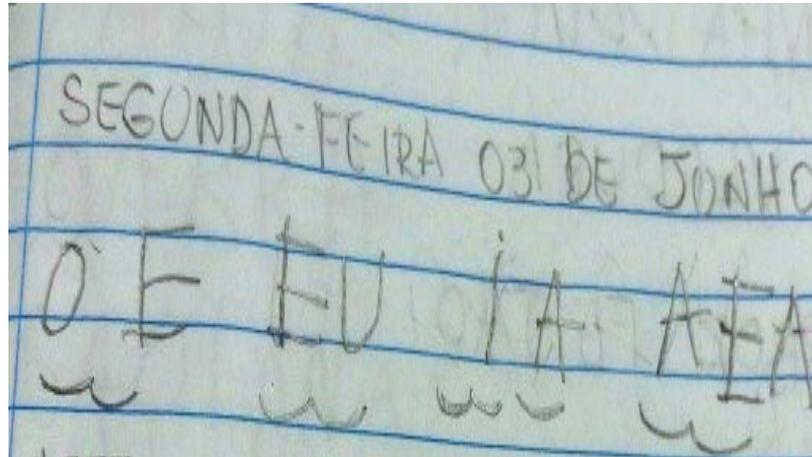


Fonte: Própria autora.

Na figura 3 notamos outra escrita: “Eu vou fazer 14 anos em julho do ano que vem”, pois optamos por enunciados correspondentes à própria vivência de JR, contendo informações relevantes sobre ele mesmo e, tencionando que JR associe que o “eu” proferido diz respeito a ele próprio. Na figura 4, após alguns meses de acompanhamento, durante o acompanhamento ocorrido em junho de 2013, JR contou para as pesquisadoras que fez a tarefa sozinho na

escola em que estudava. As investigadoras propõem para ele a escrita desse fato de seu cotidiano, como mostramos abaixo.

Figura 4 – Tentativa de escrita de JR sobre um fato de seu cotidiano



Fonte: Própria autora.

Conforme a figura acima, notamos que ele já se apropria do “eu” na escrita, e já adotava também na fala não estando mais distante da enunciação. Isso nos aponta os avanços conquistados por JR quando rememoramos sua trajetória até então no laboratório, quando ele não fazia uso do eu em nenhuma instância. Apresentamos, ainda, o dado 1 referente ao atendimento ocorrido em agosto de 2014, em uma situação de leitura da história “Dia de Ventania”, de Walt Disney. Nesse acompanhamento somente a pesquisadora NM e JR estavam presentes. Após a leitura, ela solicitou a JR que lesse e recontasse a história. O dado, descrito a seguir (Quadro 1), demonstrando a consolidação do uso do “eu” por nosso sujeito.

Quadro 1 – Dado 1, 06/08/2014 - Eu ligo ela

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	INM	Lê pra mim essa história		NM oferece o livro para JR
02	JR	Eu não		Não demonstra muito interesse
03	INM	À tarde leremos essa história de novo e tem o filme sobre ela também. Eu vou trazer pipoca.		
04	JR	Te::m?!		JR fica bastante animado ao saber que terá filme e pipoca
05	INM	Sim. Você gostou da história, JR?		
06	JR	Eu? Gotei. Eu vou ligar Geisa	“Eu? Gotei. Eu vou ligar Geisa” para “Eu? Gostei. Eu vou ligar para Geisa”.	A pessoa mencionada trata-se de uma conhecida de JR
07	INM	Não, esquece de ligar, agora vamos escrever		Diz NM pegando uma folha de papel
08	JR	Eu vou ligar. Eu ligo ela.	“Eu ligo ela” para Eu ligo para ela	Tom: enfático
09	INM	Nós vamos escrever algumas palavras da história. Escreve “dia”, como você acha que começa?		
10	JR	Viu, NM		Puxando a folha em cima da mesa

Fonte: Própria autora.

Neste trecho observamos JR de posse do jogo da linguagem, circulando por essa relação mútua eu/tu, ou seja, ele passou alternadamente pelas posições da linguagem não se fixando somente no signo “eu”, como na linha 01 em que NM enuncia e JR apenas escuta assumindo a posição do tu, ao passo que na linha 02 JR coloca-se como quem fala, o “eu” do discurso. Assim, ele foi locutor e também alocutário, exerceu a subjetividade como propôs Benveniste (1988/89) e tornou-se sujeito legitimado por ela, declarando suas vontades, como está exposto nas linhas 06 e 08 – sua insistência e de forma enfática. Podemos dizer que, com base na linha 08, JR reconhece o uso do pronome “ele” expresso por meio do pronome “ela”, demonstrou conhecer as pessoas do discurso, assumindo-se enquanto o “eu” do discurso

quando foi necessário, não se colocando mais na terceira pessoa. JR revelou-se atuante no exercício da língua, tirando-a do nível da possibilidade.

Devemos salientar a importância da escrita nesse processo de JR, sua constituição como sujeito na linguagem, pois consideramos que a materialidade presente na modalidade escrita facilitou a internalização do pronome “eu” e conseqüentemente seu uso sistemático. Assim, podemos dizer que JR constituiu-se sujeito primeiramente na escrita e posteriormente na oralidade.

Tratamos, também, neste capítulo dos processos alternativos de significação verbal utilizados por JR. Selecionamos três dados para apontar que JR tem demonstrado maior posicionamento quanto aos seus desejos e autonomia, são situações em que, por meio da linguagem, ele demonstra refletir sobre os acontecimentos e busca alternativas para solucionar suas dificuldades na linguagem. Identificamos nesse percurso o uso de processos alternativos de significação adotados por JR e, para pontuar o desenvolvimento dele e suas conquistas, discutimos sobre as singularidades de suas produções com base em Coudry (2008) e em Franchi (1992).

Coudry (2008) discute sobre os processos alternativos de significação e a afasia e suas colocações oferecem-nos subsídios para pensar o posicionamento de um jovem com síndrome de Down na linguagem. Por processos alternativos de significação a autora afirma “que é sempre possível dizer de outra maneira o que (não) se disse” (COUDRY, 2008, p. 10). Nessa relação, o sujeito pode buscar nos aspectos não verbais maneiras para reforçar o seu dizer, ou seja, uso de gestos, do corpo, expressões faciais além de estabelecer relação entre objetos. Esses recursos atrelados aos processos de significação verbais na língua em uso são denominados “*alternativos* em relação ao sistema da língua e a seu uso social e partilhado” (COUDRY, 2008, p. 11, destaque do autor). JR trilha caminhos alternativos para fazer-se entender pelas investigadoras quando não é compreendido imediatamente. Selecionamos dois exemplos nos quais ele se vale desse recurso. Neste atendimento, estavam presentes, no LAPEN, as investigadoras CP e NM que realizavam um trabalho com a narrativa “Chapeuzinho Vermelho”. Durante esse acompanhamento, conforme o quadro 2, linhas 02 e 04, JR se lembra de uma criança que comumente é atendida depois dele, também se lembra de outra que participa com ele do atendimento em grupo²², no turno oposto ao seu horário individual.

²² Os participantes do LAPEN possuem dois horários, um individual e outro em grupo que é organizado por faixa etária próxima, no qual as crianças vislumbram a oportunidade de interação com seus pares, de se socializar.

Quadro 2 – Dado 2, 12/11/2014 - Bolinho – Paulinho

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	INM	Agora a gente vai contar a história		
02	JR	Cadê Iz?		Criança atendida no Lapen, no horário posterior ao de JR
03	ICP	Iz vai chegar daqui a pouco		
04	JR	Bolinho?		JR se refere a Paulinho, outra criança do laboratório, mas produz Bolinho e as investigadoras não compreendem o que ele pretendia dizer.
05	ICP	Quê?		
06	JR	Bolinho, tia Ca:la?		
07	ICP	Bolinho?		
08	JR	Não. Letícia, Lucca, Geisa.		Para se fazer entender JR enumera as demais crianças que fazem parte do atendimento em grupo, quando percebe que não é compreendido.
09	ICP	Letícia, Lucca hoje de tarde?		CP entende que ele fala do grupo,mas não que JR quer se referir a Paulinho.
10	JR	É		
11	INM	Você quer dizer Paulinho?		A investigadora NM infere o que JR quis dizer.
12	JR	Polinho		Tom: afirmação
13	ICP	PAULINHO! Eu entendi bolinho. Olha aqui pra mim, PA...	Oferecendo prompt, modelo a JR para que ele acompanhe	
14	JR	Pabolinho		
15	ICP	Não, PAU LI NHO		
16	JR	Palinho		

Fonte: Própria autora.

Atentamo-nos no dado 2 (quadro 2) para a estratégia adotada por JR, a fim de ser compreendido. Ele segue outro trajeto verbal, lembra-se, na linha 02, de uma criança que participa dos atendimentos, no caso IZ, mas que ainda não havia chegado. Logo após, lembra-se de outra criança, Paulinho, contudo em virtude de suas dificuldades produz “Bolinho”, conforme a linha 04. Sua produção causa estranhamento às pesquisadoras, que indagam sobre o significado da palavra “Bolinho” no contexto do acompanhamento. Para se fazer entender, JR, como podemos observar na linha 08, elenca o nome de outros participantes como uma estratégia para demonstrar às pesquisadoras que ao produzir “Bolinho”, referia-se ao colega Paulinho. Dessa forma, visualizamos o caminho percorrido por JR para ser compreendido; nesse caso, consideramos sua estratégia como um processo alternativo de significação, pois JR consegue dizer de outra forma o que não conseguiu formular inicialmente: Paulinho.

Apresentamos, também, o dado 3 (quadro 3), no qual novamente JR formula de outra maneira a sua fala para se fazer entender. No dia anterior ao atendimento havia sido o aniversário de JR. Antes de iniciar as atividades linguísticas previstas, a pesquisadora NM faz algumas perguntas a ele, tais como, quantos anos ele completou, se teve festa, entre outras.

Quadro 3 – Dado 3, 08/07/2015 - Dodora

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	INM	Conta primeiro quantos anos você completou		No dia anterior havia sido aniversário de JR
02	JR	16		
03	INM	E o que você fez ontem?		
04	JR	Patícia deu abaço pá mim		Conhecida de JR
05	INM	Quem é Patrícia?		
06	JR	Meu pima meu	Para “minha prima”	
07	INM	Fala assim: minha prima		Pronunciando na frente para JR visualizar o modelo
08	JR	Minha minha pima		
09	INM	Teve bolo?		
10	JR	Domingo		A festa será no domingo próximo

11	INM	Ah ta		
12	JR	Guaraná tazer Maura		
13	INM	Maura vai trazer guaraná?		Reformula em forma de pergunta, na tentativa de mostrar a JR a produção esperada.
14	JR	É::	Alonga a vogal dando ênfase na resposta	
15	INM	Quem é Maura?		
16	JR	Meu dodora		
17	INM	A sua doutora? É a médica?		NM acredita que JR se refere a médica que o acompanha em algum tratamento
18	JR	Não, cola	“cola” para escola	
19	INM	Escola?		NM ainda não compreende o que JR pretende dizer
20	JR	Cola, Cola Bem Querer	“cola cola” para escola escola	JR reforça que se trata de alguém da escola e não um médico, pois oferece o nome da escola como pista.
21	INM	Ué por que você está falando doutora?		
22	JR	Cola meu	Minha escola	
23	INM	Não entendi, Maura é da Escola?		NM não entende JR.
24	JR			Acena que sim com a cabeça
25	INM	Mas o que ela faz lá?		NM pergunta interessada para entender a relação entre Maura e a produção “dodora”
26	JR	Dadora		
27	INM	Monitora? Professora?		Oferece outras opções para tentar entender o que JR dizia
28	JR	Não, dadora cola		
29	INM	AH! Cuidadora?		A produção “dadora” aproximou-se mais da palavra esperada e a pesquisadora pôde associar com a palavra cuidadora.

30	JR	É::	Alonga a vogal em tom de afirmação	
31	INM	Ah na escola você tem uma cuidadora agora? Que legal! Pensei que era sua professora, JR.		
32	JR	É, Angela ofessora, Maura dadora		
33	INM	Então ta, depois você me conta mais.		NM e JR riem.

Fonte: Própria autora.

Nesse exemplo (quadro 3), notamos que o esforço de JR para ser compreendido é maior, pois NM não o compreendia mesmo com as pistas que o sujeito estava inserindo em seu dizer. Diante da primeira produção “dodora”, a pesquisadora acreditou se tratar de uma médica e para esclarecer que não, JR insiste no nome “cola” para escola, de acordo com as linhas 18, 20 e 22. Na linha 20, fazendo uma associação mais próxima ao que ele estava querendo dizer, ele cita o nome da escola, “Bem-Querer”, para reforçar sua produção. Na linha 24, JR utiliza o gesto, acenando com a cabeça para afirmar que sim quando NM começa a compreender que Maura é uma funcionária da escola. Nesse sentido, ele atrela, como explana Coudry (2008), os processos de significação verbal a recursos não verbais. Em outras palavras, ele faz tentativas, reflete, reformula, assim como no dado anterior, corroborando o postulado de Franchi (1992), de que a linguagem é trabalho e o sujeito relaciona-se com ela para produzir significações. Assim, notamos que JR buscou caminhos alternativos *na própria linguagem* para se fazer entender, posicionando-se como sujeito apoderado dela, o qual reflete e entende que a linguagem oferece a ele o que precisa para expressar o seu dizer.

Consideramos que esse avanço na linguagem conquistado por JR possibilita-lhe mais autonomia e tem se refletido em outras áreas da vida dele. Dito de outra forma, ele passou a se posicionar durante os acompanhamentos expressando suas vontades, argumentos, iniciativa nos diálogos. Destacamos, ainda, uma manifestação da autonomia de JR ocorrida nesse mesmo atendimento referente ao dado 2. Após conversar com JR sobre seu aniversário, a investigadora NM solicita a ele que faça a leitura de um trecho da história do *Peter Pan*; como JR parece não se interessar, NM faz menção à leitura e é interrompida pelo sujeito de acordo com o dado 4 (quadro 4).

Quadro 4 – Dado 4, 10/07/2015 - Eu sozinho

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	INM	JR, leia aqui essa parte		Apontando para o trecho no livro
02	JR			Olha, mas não lê
03	INM	Vamos ler juntos então?		
04	JR			Em silêncio
05	INM	Eu te ajudo		Aproxima-se do livro e faz menção de pegá-lo
06	JR	Eu fazi sozinho		Tocando no braço de NM impedindo-a de puxar o livro para si.
07	INM	Então vai ler?		
08	JR	Eu sabe ler, eu sabe		
09	INM	Então lê		
10	JR	Eu sozinho		Tom: enfático
11	INM	Manda bala		
12	JR	Eu sei ler, eu sei		Tom: enfático
13	INM	Muito bem, to esperando		Rindo
14	JR	Capitão Gancho colocou veneno na água.		Sorri, estala os dedos e em seguida realiza a leitura.

Fonte: Própria autora.

A situação descrita anteriormente ocorreu após um longo período de acompanhamento. Notamos, assim, que o processo de construção da autonomia de JR deu-se de maneira vagarosa, contudo tem se fortalecido e foi recorrente em cada atendimento. Conforme o quadro 4, JR revela sua vontade de fazer a leitura sozinho. Mediante o silêncio inicial dele, NM se oferece para ajudar e prontamente o participante expressa sua preferência por fazer só. A pesquisadora insiste, aproximando-se do livro para pegá-lo, porém é interrompida por JR que toca em seu braço e declara, conforme a linha 08: “eu sabe ler, eu sabe” e retoma a afirmação de modo enfático na linha 10. Nesse sentido, compreendemos que JR avança significativamente na linguagem e se utiliza dela para enfatizar suas vontades, colocando-se na primeira pessoa do discurso, “eu”, entrando em consonância com o

funcionamento da linguagem. Podemos considerar tal proposição como a consolidação da personalidade de JR, visto que, com base em Vygotsky (1995),

O menor de qualquer avanço na esfera do desenvolvimento cultural consiste, como vimos, em que o homem domina os processos de seu próprio comportamento. Porém a premissa imprescindível para esse domínio é a formação da personalidade, de modo que o desenvolvimento de uma ou outra função depende e está sempre condicionado pelo desenvolvimento global da personalidade (VYGOTSKY, 1995, p. 329).

Dessa forma, compreendemos que a expressão das vontades, a iniciativa do dizer, a espontaneidade para escrever manifestada por JR são demonstrações altamente significativas, pois refletem o aparecimento de sua personalidade e essa ação configura, para o autor mencionado, a condição para o desenvolvimento das demais funções necessárias para criança avançar. Salientamos, também, de acordo com as linhas 06, 08 e 12, a construção do enunciado operada por JR, no qual ele diz “eu sabe ler” para “eu sei ler”, “eu fazi” para “eu faço”.

Realizações dessa natureza, assim como a não utilização de concordâncias verbais, são mais comuns em crianças pequenas que se encontram no processo de aquisição da linguagem. JR não se encontra na condição física e mental de uma criança de dois ou três de idade, mas o movimento realizado por ele, em sua produção de linguagem o aproxima de uma criança pequena. Contudo, na linha 12 ele reformula espontaneamente e produz “eu sei”; observamos uma flutuação entre as duas formas, mas a reorganização feita por iniciativa do próprio participante leva-nos a pensar que ele pode reconhecer a segunda produção como a ideal. No início da trajetória de JR, no laboratório, era muito recorrente essa realização “eu sabe” e, quando produzida, as investigadoras CP e NM sempre ofereciam a produção adequada para ele como modelo.

Apesar dessa alternância entre o “eu sabe” e “eu sei”, durante esse acompanhamento, salientamos que a realização “eu sei” tornou-se mais recorrente que “eu sabe”, ou seja, JR tem incorporado a forma esperada em seu dizer, bem como a inserção do pronome “eu”, pois anteriormente.

A formulação “eu fazi” para “eu faço” mostra para as investigadoras que muito ainda pode ser feito no trabalho de intervenção para auxiliá-lo na sistematização do uso esperado e na reformulação de outras questões. O trabalho edificado para auxiliar JR a superar suas dificuldades linguísticas será demonstrado na análise de dados.

5.3 MÉTODO

Esta pesquisa, de cunho longitudinal, foi realizada no Laboratório de pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). A pesquisa já foi devidamente submetida ao Comitê de Ética, CAAE: 43963915.2.0000.0055, estando comprometida com os preceitos da Resolução 466/2012. A participação do informante também foi devidamente autorizada por seus responsáveis – JR, um jovem de 16 anos com síndrome de Down, apresentado no capítulo anterior.

5.4 UM OLHAR PARA O DADO

No que diz respeito ao dado e à maneira de analisá-lo, nesta pesquisa, trabalhamos com base no “paradigma indiciário” proposto pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (1986). Esse autor desperta a atenção para o fato de que um modelo epistemológico edificado no detalhe, no singular, no resíduo, no episódico, havia emergido de maneira silenciosa no campo das ciências humanas, no final do século XIX. O estudioso italiano se dedica a discussão desse paradigma, denominado ‘indiciário’, tomando como pressuposto dado que a realidade é opaca, devemos nos valer de pistas, sinais, indícios para compreendermos a realidade dos fatos que se mostra por meio de uma ‘singularidade reveladora’.

Tal modelo não desconsidera a importância das regularidades; entretanto, diante dos dados, desperta no pesquisador o olhar para certos indícios que “escapam” do regular, voltando-se à singularidade dos dados. O trabalho de Ginzburg guia o pesquisador a dois pontos, a saber: o critério de identificação e seleção dos dados e o rigor metodológico. Ginzburg admite o ‘rigor flexível’ que se baseia ora na intuição do pesquisador, ora na formulação das hipóteses diante dos dados.

Dessa maneira, adotamos o paradigma mencionado para orientar o tratamento dos dados selecionados neste estudo, como também, valemo-nos da visão histórico-cultural e da ND para focar o sujeito e a linguagem, reconhecendo a singularidade do sujeito desta pesquisa e de sua história.

5.5 PROCEDIMENTO

Um trabalho de intervenção foi pensado para auxiliar JR a superar suas dificuldades linguísticas, dificuldades que serão mais profundamente descritas a seguir. Entre março de 2014 e outubro de 2015, 70 atendimentos foram realizados e registrados em áudio por meio de gravação feitas com o auxílio de um mini gravador portátil Sony PX312, cedido pelo LAPEN. Além disso, produções escritas, desenhos feitos pelo participante e as organizações sequenciais das fichas da história foram fotografadas com uma máquina semi profissional GE X400 com 14.1MP, Zoom Óptico 15X, LCD 2.7, da própria investigadora NM. Dos acompanhamentos gravados, selecionamos 20 para transcrição, análise e escolha dos dados, cada um com duas horas de duração. O critério para essa seleção foi norteado pela recorrência dos achados e pelo comprometimento que essas produções refletiam em sua produção oral.

Assim, organizamos a metodologia para tratamento dos dados em quatro momentos, a saber: no primeiro, ouvimos as gravações contendo as falas do participante JR; no segundo momento passamos às transcrições; no terceiro, elencamos as categorias sintáticas presentes ou ausentes nas produções orais de JR, as realizações fonéticas e/ou fonológicas, verificando o que escapa das produções regulares, conforme postula Ginzburg (1986); por último, observamos as conquistas alcançadas por JR, bem como identificamos o uso de processos alternativos de significação e processos de significação verbal. Por meio desse caminho tornou-se possível visualizar as necessidades linguísticas mais proeminentes do nosso participante para intervirmos de maneira apropriada em seu caso, favorecendo suas potencialidades. E, ainda, olhamos atentamente como se apresentava a sua fala quando iniciamos a pesquisa, como ela se encontra atualmente, no que avançou e em qual aspecto apresenta mais dificuldades, confrontando o desenvolvimento apontado pelas pesquisadoras com as informações colhidas com a mãe do participante sobre a interação de leem outros contextos, como a escola, a igreja, o bairro onde mora etc.

Os atendimentos de JR no LAPEN foram realizados semanalmente desde maio de 2012, duas vezes por semana, com a duração de uma hora cada atendimento, perfazendo então, duas horas semanais. Inicialmente, eles foram realizados pela investigadora CP, após o ingresso da investigadora NM no laboratório e à delimitação do foco da pesquisa, a pesquisadora CP delegou as orientações à NM que, a partir de março de 2014, passou a acompanhar JR para o desenvolvimento do estudo.

Quanto ao procedimento, as intervenções consistem em contagem e recontagem de histórias, exibição de vídeos e comentários, organização sequencial da narrativa, considerando

os fatos, com base em cenas da história que foram impressas. As pesquisadoras também se dedicaram a confecção de materiais para utilização nos atendimentos, por exemplo, jogo da memória com a temática dos animais, de objetos diversos, jogos de associação da imagem à palavra, e confecção de cenas presentes nas histórias e desenhos exibidos. Os desenhos são convertidos em arquivos de imagens, no formato JPEG, plastificadas, em seguida usadas nos acompanhamentos. Em outros momentos, a pesquisadora retira sentenças contidas na narrativa para o participante organizar os sintagmas com vistas a vislumbrar o modelo para reformular e ordenar seu dizer, também há conversas sobre o cotidiano de JR e escrita de seus relatos. Por motivos metodológicos, fizemos o recorte do trabalho optando pela fala em detrimento da escrita, porém não a desprezamos nos atendimentos, pois reconhecemos que essa prática visa à ampliação do vocabulário, auxilia na minimização da fala telegráfica e configura uma forma de JR visualizar, por meio da escrita, todos os elementos necessários para a estruturação de sua fala.

Nos acompanhamentos com JR trabalhamos com diversas histórias, por exemplo: “Os Três Porquinhos²³”, “Chapeuzinho Vermelho”, de Charles Perrault; “Ursinho Pooh, de Alan Alexander Milne; e “Peter Pan”, de James Matthew Barrie. Apresentamos, para discussão, dados correspondentes às narrativas “Chapeuzinho Vermelho” e “Peter Pan”. Durante os atendimentos, sempre fazíamos perguntas para que o sujeito pudesse compreender melhor o texto, como também internalizara história. Segundo Perroni (1992), perguntas feitas pelo interlocutor, como: quem? quando? onde?, possibilitam à criança organizar as lembranças e contá-las por meio do discurso. Dessa maneira, partimos desse pressuposto para levar o participante a desdobrar e organizar o seu dizer, visto que sua produção oral apresentava-se telegráfica e, ao recontar uma narrativa, JR o fazia com lacunas e por muitas vezes reproduzindo os fatos sem sequencialidade.

Quando o trabalho com a história “Chapeuzinho Vermelho” foi iniciado, e após alguns acompanhamentos, JR não havia internalizado ainda a função correspondente às partes do corpo presentes na narrativa: olhos, orelha, nariz e boca. Ao recontar, omitia muitos acontecimentos ou confundia-se quanto à ordem, trazendo para o início fatos que só ocorriam ao final. A intervenção por meio da narrativa aconteceu de setembro de 2014 a abril de 2015. Procuramos, durante este período, conduzir JR à superação de suas necessidades linguísticas, à internalização de conceitos para desenvolvimento da linguagem, bem como de suas funções psicológicas superiores em consonância com a proposta de Vigotski (1997).

²³ Esta narrativa foi divulgada primeiramente pelo australiano Joseph Jacobs, porém a história tornou-se mais conhecida por meio da versão animada feita pela Disney, em 1933.

Durante o acompanhamento, em 22 de abril de 2015, a narrativa “Chapeuzinho Vermelho” estava sendo trabalhada e JR, sem qualquer tipo de introdução ao tema, comentou a respeito da história do Peter Pan, narrando alguns fatos sobre ela com muito interesse. A pesquisadora NM surpreendeu-se com esse conhecimento trazido por ele, conhecimento que não foi apresentado no atendimento, uma vez que a narrativa “Chapeuzinho Vermelho” já havia sido trabalhada por um longo período e muitos objetivos propostos pela pesquisadora ao iniciar essa história já haviam sido alcançados, isto é, JR apresentou avanços no encadeamento dos fatos da história, parou de realizar “Papeuzinho Memelho”, alcançando a produção alvo “Chapeuzinho Vermelho”, desdobrou mais a sua produção oral, com base nas recontagens dessa história, associou os sentidos às suas funções, como olho para olhar, nariz para cheirar, orelha para ouvir. Assim, a intervenção por meio da referida história poderia ser encerrada para iniciarmos um trabalho por intermédio de outra, que se mostrou tão atrativa para o sujeito da pesquisa.

Portanto, ao trazer para o atendimento a história do Peter Pan, JR apresentou a realização fonológica “Teter Pan” para Peter Pan e essa produção suscitou o interesse da pesquisadora NM para o trabalho com essa história e, com base nos primeiros relatos de JR acerca desse tema, a investigadora observou também a estruturação de algumas sentenças: “Janela sombra” para “A sombra entrou pela janela”, “Teter Pan voar casa Wendy”. Dessa forma, constatou-se a oportunidade de intervir na produção oral de JR por intermédio de uma atividade sugerida por ele mesmo.

Para tanto, construímos um caminho para possibilitar a JR progressos nesse sentido. Expomos, então, a seguir, conforme os quadros 4 e 5, a intervenção oferecida e os resultados de JR.

5.6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO

Primeiramente foi solicitado a JR que falasse sobre a história que já conhecia, depois foi exibido para ele o desenho retratando a história do “Peter Pan”. Após a exibição do desenho, a pesquisadora NM pediu a JR para recontar a narrativa e foi observado que depois de assistir ao desenho JR incorporou elementos que não estavam presentes na primeira versão da história contada por ele anteriormente, conforme o quadro 5.

Quadro 5 – Dado 5, 22/04/2015 - História do Peter Pan

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	INM	Conta como que é a história do Peter Pan?		
02	JR	Teter Pan?		
03	INM	PE Peter Pan		Produzindo modelo articulatório para JR
04	JR	Peter		
05	INM	Isso! Fala de novo		
06	JR	Teter Teter Pan		
07	INM	Conta pra mim a história do PETER PAN		NM procura reforçar ao máximo a produção alvo Peter Pan para JR
08	JR	Miguel, João, Capitão Gancho, Wendy livro		Elenca apenas alguns nomes dos personagens
09	INM	Só isso?!		Tom: admiração
10	JR	Fadas quedito fadas. Capitão Ganho	Para “Eu acredito em fadas”	Fala do personagem Peter Pan
12	INM	Então vamos assistir aqui no computador		Colocando o desenho para JR
13	JR	Viu		JR assiste ao desenho do Peter Pan

Fonte: Própria autora.

Após a exibição, a pesquisadora solicitou a JR que recontasse a história para comparar a primeira narração feita por ele com a segunda (Quadro 6).

Quadro 6 – Dado 6, 22/04/2015 - Recontagem da história do Peter Pan

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	INM	E aí, gostou JR?		
02	JR	Eu goto sim	Para “Eu gostei sim”	
03	INM	Então ta, agora me fala como é a história, que que acontece com o Peter Pan?		

04	JR	Teter Pan caiu sombra, janela fechado abe sombra, Teter Pan Sininho curar casa inteira. Teter Pan ta chorando, Wendy ajudar tuturar sombra	“Teter Pan caiu sombra” para Peter Pan perdeu sua sombra. “janela fechado abe sombra”, para A sombra entrou pela janela. “Teter Pan Sininho curar casa inteira” para Sininho e Peter Pan procuraram pela casa inteira. “Teter Pan ta chorando” para O Peter Pan está chorando. “Wendy ajudar tuturar sombra” para A Wendy ajudou o Peter Pan e costurou a sua sombra	
05	INM	Muito bem e que mais?		
06	JR	Só		
07	INM	Só? E o Capitão Gancho?		NM tenta dar elementos para JR continuar a narrativa
08	JR	Tic Tac Tic Tac cocodilo		JR imita o barulho do crocodilo, inimigo do Capitão Gancho na narrativa
09	INM	Hum, quem tem medo do crocodilo?		
10	JR	Capitão Gancho		Faz o gancho com as mãos e dá risada.

Fonte: Própria autora.

Com base na apresentação dos dados 5 e 6 (quadros 5 e 6), notamos a presença de enunciados telegráficos, porém constatamos que a exibição do desenho permitiu a JR ampliar significativamente sua narrativa. Notamos que o recurso visual é um importante aliado no trabalho de intervenção feito pelo outro, por isso, trabalhamos ainda com imagens para intensificar a fixação dos acontecimentos e sua sequência para JR.

A investigadora NM entregou a JR o material que foi confeccionado: imagens do desenho exibido para que ele as organizasse com base na ordem dos acontecimentos, conforme a figura (figura 5), a seguir.

Figura 5 – JR consegue organizar a história com base na ordem dos acontecimentos

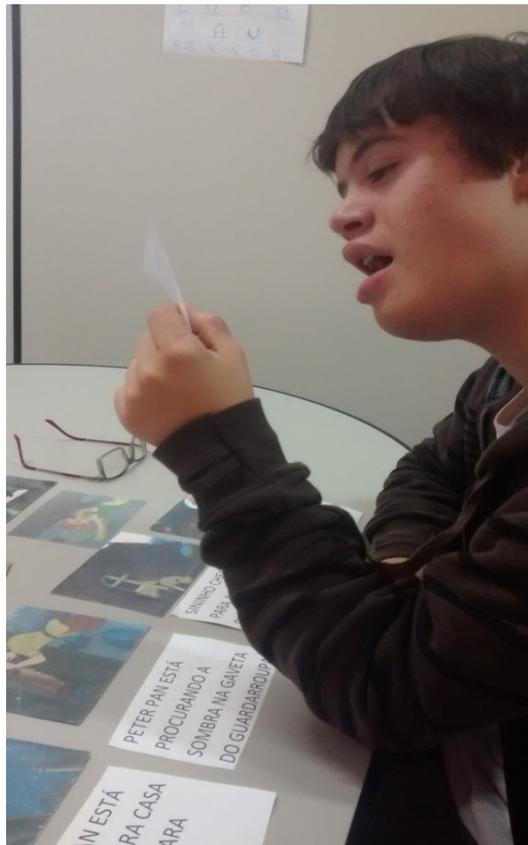


Fonte: Própria autora

Na realização da proposta, o sujeito conseguiu organizar a história, contudo confundiu-se quanto à posição de uma figura somente. NM percebeu, mas não disse nada e esperou que ele terminasse a organização. Ao final, JR compreendeu e disse: “opa!”, prontamente retirou a imagem, posicionando-a no lugar esperado.

Em seguida, a pesquisadora entregou a ele frases correspondentes às imagens para que JR lesse e associasse a frase lida com a cena adequada, como mostra a figura 6, finalizando, logo em seguida a atividade (figura 7).

Figura 6 – JR realiza a leitura da frase e associa à imagem



Fonte: Própria autora.

Figura 7 – Atividade finalizada feita por JR

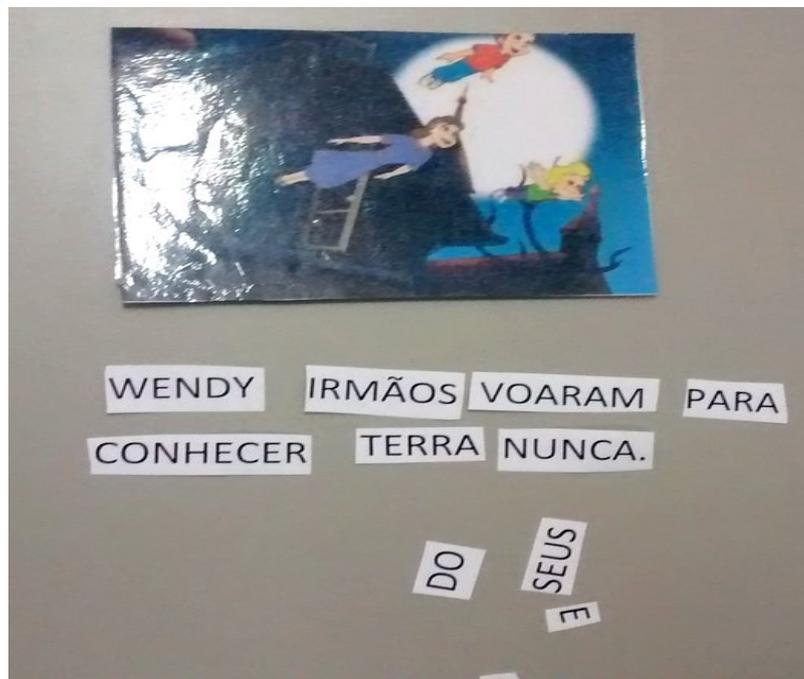


Fonte: Própria autora.

Vale ressaltar que JR não apresentou dificuldades no ato de ler a frase presente na história e associar com a imagem correspondente.

Após a leitura e associação, a investigadora na tentativa de levar JR a organizar seu dizer, entregou para ele os recortes de uma das sentenças que foi lida para possibilitar a ele a organização dos elementos linguísticos que constituem a estrutura frasal esperada. Inicialmente, a investigadora permitiu a JR que organizasse sozinho, a fim de observar suas tentativas, como pode ser visto na figura 8, abaixo.

Figura 8 – Organização da sentença feita por JR

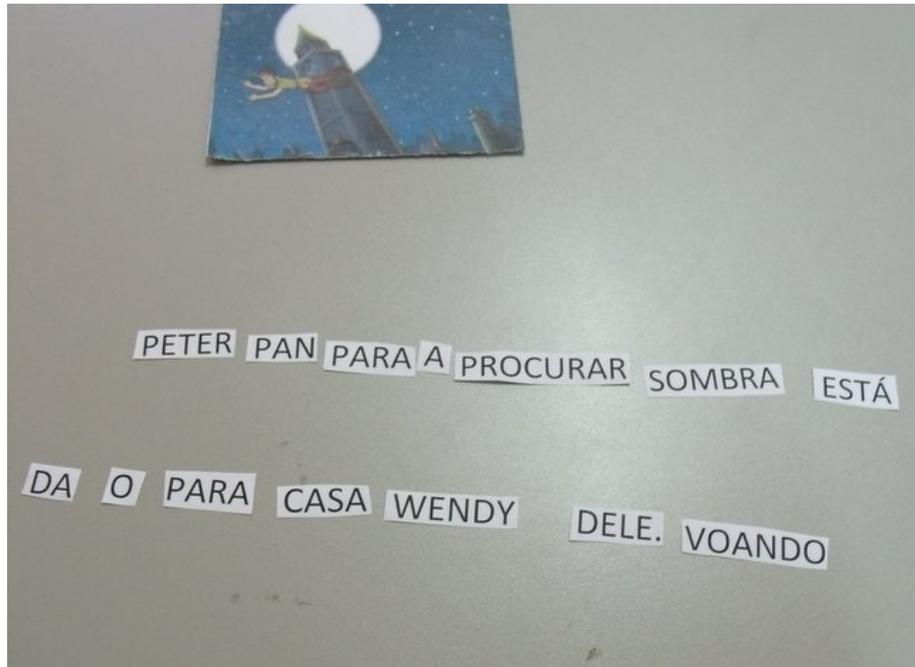


Fonte: Própria autora.

Na figura 8, atentamo-nos para a construção feita por JR, dado que ele ordenou os elementos eliminando os conectivos, conjunções e pronome, como notamos na figura acima, que se encontram fora da sentença: “e, seus, do, a” (este último elemento aparece cortado na foto). Desse modo, podemos afirmar que JR guiou-se pelo que é mais importante para ele do ponto de vista informativo, ou seja, os nomes e o verbo. É interessante que ele incluiu a preposição “para”; assim, admitimos uma evolução, pois podemos dizer que se o sujeito não admitisse tal uso não o faria em contexto algum. NM apresentou para JR a frase alvo: “A Wendy e seus irmãos voaram para conhecer a terra do nunca” por meio da mediação oferecida pela pesquisadora, e JR pôde reformular a sentença e alcançar o objetivo proposto por NM.

Trazemos, também, outro exemplo que obedeceu a mesma metodologia mencionada acima: leitura da frase pelo sujeito, associação do que foi lido com a imagem correspondente e organização da sentença por meio das palavras recortadas (figura 9).

Figura 9 – Ordenação feita por JR sem a mediação do outro/mediador

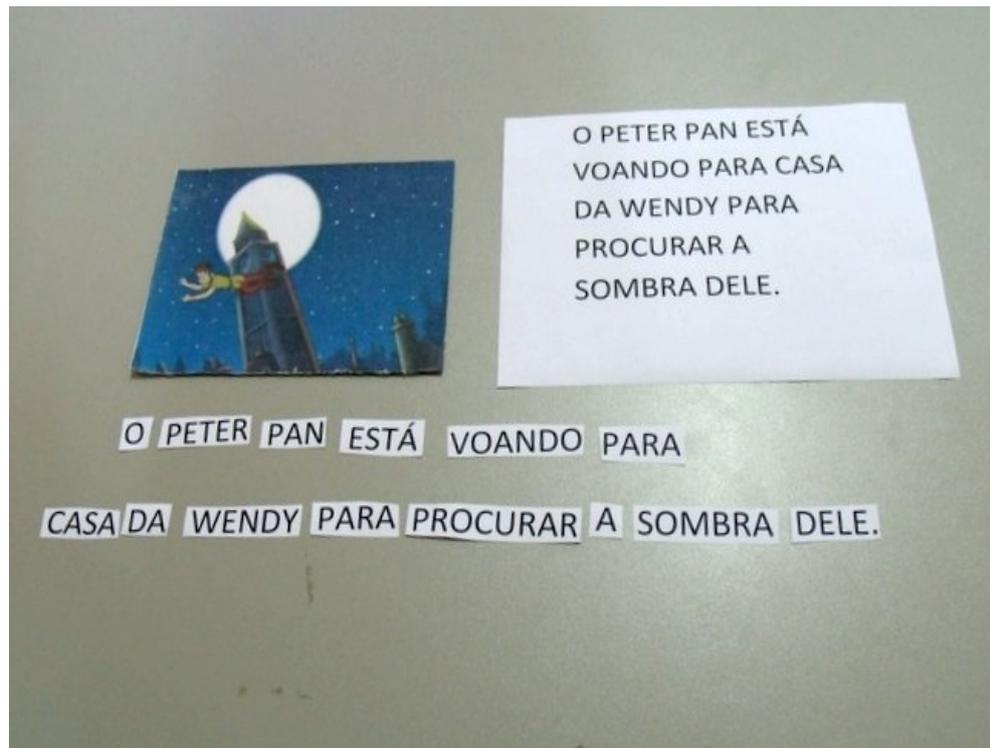


Fonte: Própria autora.

No dado acima, figura 9, observamos que a posição dos elementos organizada por JR, não está de acordo com o que a pesquisadora NM esperou, contudo, nessa figura, JR, parece reconhecer novamente a necessidade da preposição, e insere os determinantes “a” e “o”, embora não da forma esperada. Nesse sentido, podemos dizer que JR tem avançado na formulação das “construções intermediárias”, como expõe Abaurre e Coudry (2008).

Na figura abaixo (figura 10), a pesquisadora apresentou para JR a frase-alvo e pediu a ele que observasse as duas sentenças, na tentativa de levá-lo a perceber as diferenças entre elas. JR não compreendeu de imediato que a diferença encontrava-se na posição/organização dos elementos linguísticos. Dessa maneira, a pesquisadora fez a mediação entre esse conhecimento e o sujeito e auxiliou JR na reorganização, como apresentado, a seguir.

Figura 10 – Reorganização mediada pelo outro/mediador feita por JR

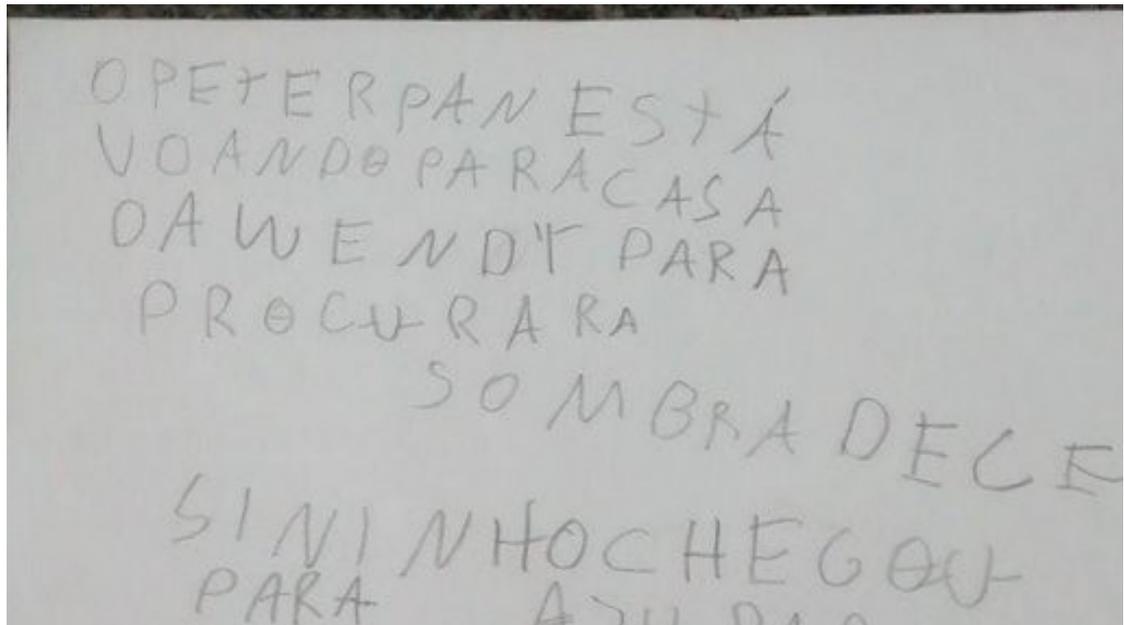


Fonte: Própria autora.

Assim, nessa intervenção, por meio da mediação do outro/mediador, JR visualizou na sentença-alvo o que precisava ser alterado na organização feita por ele e reposicionou os elementos atentando ao modelo oferecido a ele, conforme mostra a figura 10. Acreditamos que esse caminho permitiu a JR perceber e internalizar que os itens linguísticos ocupam posições determinadas e/ou que a presença de certos elementos são necessários para que o outro entenda o que foi dito. A proposta dessa intervenção no acompanhamento foi levar JR a considerar a inserção dos elementos linguísticos essenciais na formulação de seu dizer no laboratório e em outros contextos. É importante que ele generalize para outras situações de uso, fazendo-se entender em todas as situações discursivas em que estiver inserido.

Ainda foi pedido a JR que copiasse a frase organizada para reforçar o processo de internalização, como apresenta a figura 11. Insistimos nessa frase, visto que ao recontar a narrativa JR sempre formulava “Teter Pan voar casa Wendy”.

Figura 11 – Cópia de JR



Fonte: Própria autora.

Após esse trajeto, assinalamos que JR já incorporou em sua fala o que faltava na estrutura tratada. Em relação às especificidades na estruturação sintática dos enunciados de JR, destacamos a ocorrência do estilo telegráfico. No início de sua participação no laboratório, comumente, notamos realizações do tipo “Tô fome” para “Eu estou com fome”. Nessa produção, o participante omite o pronome “eu”, o verbo de ligação e a preposição, assim a pesquisadora diz a sentença completa para oferecer modelos para JR. Diante disso, JR consegue reformular e produzir “Tô muita fome”. Por meio desse exemplo, torna-se claro que a reformulação de JR se dá por intermédio do papel do outro que oferece a ele o modelo para que ele reorganize seu dizer.

Selecionamos, ainda, outro evento, no qual, em uma situação de intervenção, JR lança um enunciado que não fazia parte do contexto trabalhado, mas NM não desconsidera e decide incluí-lo na conversa, de acordo com o quadro 7, abaixo.

Quadro 7 – Dado 7, 23/10/2013 - Tador

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	JR	Tador.		Olhando para o computador
02	INM	Computador?		Acompanha o olhar de JR e por isso associa “tador” a computador.
03	JR	É. Casa tem.		
04	INM	Você tem um computador em casa?		
05	JR	Meu.		
06	INM	Então diz pra mim, eu tenho um computador na minha casa.		
07	JR	Contador casa tem		

Fonte: Própria autora.

Nesse trecho, do quadro 7, acima, notamos a omissão de elementos linguísticos no enunciado de JR, bem como rupturas na ordem da sentença. Ele seleciona “tador” para computador, mas tem dificuldades para combiná-lo com outros constituintes. Assim, diante de um sistema que é bipolar, o sujeito mantém-se, *inicialmente*, na unipolaridade da linguagem, visto que se deteve no eixo da seleção. Tanto o primeiro exemplo “Tô muita fome”, como o diálogo descrito acima, reforçam as proposições de Abaurre e Coudry (2008), dado que constatamos que a fala de JR passou por *construções intermediárias*, em que ocorreram omissões, mas JR reformulou seu dizer, explicitando mais elementos linguísticos após o oferecimento do modelo, como vimos em “Tô muita fome” e “Contador casa tem”. No primeiro exemplo, chamamos a atenção para o movimento feito pelo participante quando ele expressa sua singularidade acrescentando, voluntariamente, o advérbio de intensidade *muito*, que não estava presente na fala da pesquisadora.

O dado “tador” mostra-nos também o avanço de JR que primeiramente enunciou “tador” e mediante o modelo pôde explicitar “contador casa tem”. Ele não preencheu todos os itens lexicais, e houve momentos de dificuldade em sua fala, seja na produção, ou repetição antes de desdobrar o seu dizer. Mas, ao compararmos os dois enunciados, percebemos que o último foi ampliado em relação ao primeiro, implicando em uma operação interna, por parte de JR que ocasionando uma reconstrução linguística. Assim, mediante o modelo da sintaxe

que está na fala do outro, ele pôde desdobrar um pouco mais a sua fala, enunciando “Contador casa tem”.

Nesse sentido, mostramos outra produção oral de JR que despertou a atenção das pesquisadoras, registrada em 13 de maio de 2015: “Janela sombra” para “A sombra entrou pela janela”, pois JR elencou apenas dois nomes para a construção desse enunciado. Para auxiliar JR a reestruturar esse dizer, realizamos o mesmo procedimento apresentado nas figuras 08, 09 e 10 e procuramos oferecer o modelo para ele. Dessa forma, em agosto de 2015, após a exibição do desenho do Peter Pan e ao recontar a narrativa, JR disse: “Sombra entrou janela”. JR não preencheu as posições do determinante, de preposição, e não realizou a sílaba complexa CCV (consoante, consoante, vogal); porém, essa formulação é concebida como um grande avanço, dado que ele conseguiu reordenar a estrutura para SVO (sujeito, verbo e objeto), inseriu o verbo, bem como o conjugou, não se limitando a uma estrutura em torno da palavra núcleo.

Cabe salientar que observamos também nas produções orais de JR que ele respeita as trocas de turno conversacional em situações de recontagem das narrativas trabalhadas nos atendimentos; notamos enunciados telegráficos, mas JR respeita também as sobreposições de vozes. Suas sentenças se estruturaram cada vez menos em torno de uma palavra núcleo e os enunciados mais completos tornaram-se mais constantes. Por exemplo, em novembro de 2015 ele espontaneamente contou à pesquisadora: “Meu pai tabaiando, Nayrinha”. JR preencheu todos os elementos necessários para o entendimento do interlocutor, bem como preservou a ordem do enunciado. Salientamos que há a necessidade de reformulação e muito ainda pode ser feito, mas em comparação com a primeira fala, consideramos que por meio do modelo oferecido pelo outro JR pode organizar e desdobrar a sua fala para além do estilo telegráfico.

Como dito anteriormente, na página 36 apresentamos nesta seção dados de JR relacionados ao processo de aquisição das formas possessivas, conforme Cerqueira (1999). Vale ressaltar que JR começou a empregar os pronomes possessivos tardiamente. Por exemplo, para se referir a sua mãe, não materializava o pronome acompanhando o nome “mãe” (como em “minha mãe”). Dito de outra forma, era comum em sua fala realizações como “João e mamãe foi onbis” para “Eu e minha mãe andamos de ônibus”, ou ainda, “Eu mamãe junto médico” para “Eu e minha mãe fomos juntos ao médico”. Após iniciar sua participação nos acompanhamentos, no LAPEN, as pesquisadoras ofereceram a JR modelos para auxiliá-lo a incorporar o uso da forma possessiva.

Salientamos que o ponto principal do trabalho de Cerqueira que norteia nossa pesquisa é o fator que motiva as diferentes posições do possessivo antes e após o nome, ou seja, a

presença e ausência do determinante e da categoria número, respectivamente. Essa análise nos ajuda a explicar a posição do possessivo nos dados, mas uma outra questão interessante que notamos nos mesmos é o fato do sujeito não realizar a concordância de gênero. Para o presente momento, não temos uma análise formal mais acurada para esse fenômeno. Podemos pensar que, também seguindo a proposta de Cerqueira para a categoria número, JR não estaria reconhecendo (marcando) a categoria gênero.

Da fase 1, mencionamos a produção de JR “Cola meu”, para minha escola, “óculos minha” para meus óculos. Observamos a realização da forma possessiva pós-nominal, sem a concordância de gênero, pois a produção esperada seria “minha escola”. JR parece não marcar ainda essa distinção em todos os contextos, mas assinala ao enunciar “minha mãe”, pois as pesquisadoras insistentemente ofereceram esse modelo a ele. JR também não marca a concordância de gênero, ao contrário de crianças que não possuem a síndrome, que nos primeiros dois anos de vida, geralmente, já percebem essa distinção. Contudo, valorizamos a inserção da forma possessiva feita por JR; dado que ele preencheu uma categoria que não realizava, ele avançou, demonstrando, como expôs Cerqueira (1999), que o uso revela o reconhecimento do valor de posse por parte da criança.

Em relação à segunda fase de aquisição da forma possessiva, apresentamos um dado de novembro de 2014, retirado de uma sessão de acompanhamento na qual estavam presentes as investigadoras CP e NM. O dado consiste em um relato espontâneo de JR sobre um episódio ocorrido em sua casa. Neste dado, há o uso das formas possessivas “meu, minha” e “sua”, por parte de JR, como mostrado a seguir, no quadro 8.

Quadro 8 – Dado 8, 19/11/2014 - Meu casa

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	JR	Gato meia noite.		
02	ICP	Gato...que que tem o gato?		
03	JR	Tá miando		
04	ICP	Tava miando onde?		
05	JR	Meu casa		
06	ICP	Onde?	JR já havia respondido que foi em	

			sua casa, mas a pesquisadora questiona para que JR reformulasse produzindo a concordância de gênero	
07	JR	Sua meu casa		
08	ICP	Meu?		
09	JR	Minha		
10	ICP	Ah...		
11	INM	Hum, muito bem		
12	ICP	Gato estava...		CP oferece <i>prompt</i> como pista para JR completar a frase
13	JR	Tava miando casa		
14	ICP	Na minha casa?	A pesquisadora lança a pergunta esperando conduzir JR a inserir a forma “minha” na frase.	
15	JR	Não, mi:nha		
16	ICP	O gato...		Apresenta o <i>prompt</i> para JR
17	JR	Gato ta miando à noite		
18	ICP	Na minha?		
19	JR	Minha casa		
20	ICP	Então fala, gato...		
21	JR	Gato tá miando tá miando noite sua minha casa		
22	INM	Muito bem, JR!		
23	JR	Correu vó água	Para Minha vó correu e jogou água	
24	ICP	Minha?		
25	JR	Minha vó, sua vó.		
26	ICP	MINHA?	A investigadora insiste tencionando mostrar para ele a necessidade de reformulação	Tom: enfático

27	JR	Não, minha meu		
28	ICP	Então fala minha vó		
29	JR	Minha vó		
30	INM	Pronto!		

Fonte: Própria autora

Nesse dado, como exposto nas linhas 05, 07, 19 e 25, JR opera o movimento da forma possessiva para a posição pré-nominal conforme assinala Cerqueira (1999). Podemos observar a insistência das pesquisadoras e o caminho construído para levar JR à reformulação de seu dizer, bem como para a concordância do pronome possessivo. Quanto ao movimento do pronome, ele é admitido pelo referido autor como a segunda fase do processo de aquisição do possessivo vivenciado pela criança. Nessa fase, a criança ao marcar o valor distintivo do determinante (o, a) elege no contexto linguístico a forma possessiva pedida, neste caso, “meu” ou “minha” e ainda move a forma possessiva para posição pré-nominal. Entretanto, JR ainda não faz uso do determinante em suas produções. Isso nos leva a crer, com base no estudo de Cerqueira, que a ausência desse elemento impossibilita JR de operar a concordância, como na linha 05. Destacamos as linhas 09 e 19, nas quais JR realiza uma correção marcando a concordância de gênero, e a palavra “minha”, empregada por ele, ainda não havia sido usada nesse acompanhamento. Mas as investigadoras sempre ofereceram a ele o modelo no qual o pronome “minha” precisaria ser usado, por meio de ênfase e correções durante os atendimentos, conforme as linhas 14, 19, 24 e 26. Destacamos a linha 21, na qual JR produz uma sentença mais ampliada e acreditamos que o papel do mediador foi significativo para que ele desdobrasse seu dizer inserindo a forma possessiva.

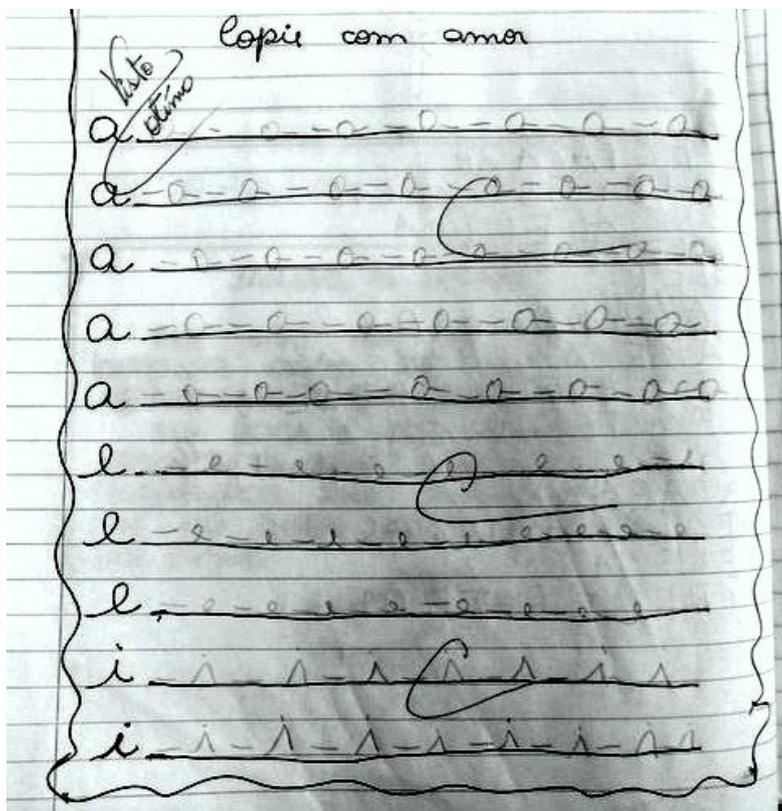
Na linha 27, JR confunde-se em sua tentativa de acerto e formula “minha meu”, mas na linha 29 ele produz “minha vó”. Esta concordância destacada não é marcada por JR em todos os contextos. Porém, JR movimentou a forma possessiva para a posição pré-nominal. Nesse sentido, as investigadoras ressaltam a operação do movimento feita por ele e consideram que JR pode encontrar-se em fase intermediária nesse processo de interpretação para marcar a concordância de gênero e por isso não sistematizou o uso esperado, neste caso, a distinção de gênero das formas possessivas. Acreditamos que JR necessite de mais tempo para internalizar esse uso, a fim de que ocorra uma sistematização do movimento de concordância. Embora realize no dado apresentado, JR não marca a distinção em outras

situações discursivas, porém, esperamos que por meio do papel do mediador JR encontre-se no caminho para distinguir tais usos em variadas situações comunicativas.

Ressaltamos, ainda, que procuramos propor a ele, durante o estudo longitudinal, atividades que o levassem a operar internamente, refletindo acerca do funcionamento da linguagem, pois a mãe de JR sempre expressou insatisfação com as atividades propostas pela escola regular, na qual seu filho está inserido, conforme exemplo representado pela figura 8, abaixo.

Nessa perspectiva, a investigadora CP realizou algumas visitas à escola de JR para explicar como o trabalho no LAPEN é feito e convidar as professoras para conhecer o laboratório e visualizar de perto os registros, as produções de JR, mostrando que a criança/jovem com síndrome de Down pode realizar atividades linguísticas funcionais e significativas e não ficar limitada(o) a tarefas escolares com foco somente na coordenação motora, pois, apesar de matriculado no 5º ano, JR é um adolescente de 16 anos. Assim, acreditamos que o trabalho do corpo docente da escola poderia edificar-se com outro olhar que valorizasse as potencialidades dele.

Figura 12 – Atividade escolar de JR concedida por sua mãe



Fonte: Própria autora.

A atividade escolar, exemplificada na figura 12, a qual é recorrente na escola, não possibilita a JR avanços no que diz respeito ao funcionamento da linguagem, pois consiste na mera ação do aluno em copiar a vogal pedida até o final da linha, simples repetição. Dessa forma, o foco na questão motora torna-se mais saliente do que as reais necessidades linguísticas da criança.

6 CONCLUSÃO

Os dados gerados pelo estudo de caso de JR indicaram, com base na análise realizada, que muito ainda pode ser feito para auxiliá-lo diante de suas necessidades linguísticas. Porém, muito foi conquistado. Sua fala que inicialmente mostrava-se ininteligível, truncada, agora se apresenta com mais elementos linguísticos e mais estruturada, a exemplo de: “Meu pai tabaiando, Nayrinha” ou, ainda, “Eu sei ler”.

No início da coleta dos dados, começo do trabalho com narrativas, JR confundia-se quanto à ordem dos acontecimentos, não possuía o conhecimento internalizado em relação às partes do corpo e suas funções, pois ele acreditava que a boca era para ouvir, o olho para cheirar. Assim, por meio do trabalho desenvolvido nos acompanhamentos, JR pôde internalizar a ordem dos fatos, compreendendo a sequencialidade das narrativas ao recontar uma história, bem como compreendeu a relação entre os sentidos e suas faculdades: o olho para olhar, o nariz para cheirar, a orelha para ouvir.

O trajeto trilhado por JR mostra a importância que o papel do outro/mediador possui no trabalho de intervenção. Compreendemos, ainda, que tão importante quanto o papel do mediador, é o seu olhar sobre as necessidades do sujeito, sobre as hipóteses que ele formula, os caminhos pelos quais o sujeito passa durante o acompanhamento até alcançar os progressos esperados. Ao lançarmos o olhar sobre JR e compará-lo com ele mesmo, do momento em que iniciou a sua participação no laboratório até o final do estudo, podemos observar avanços significativos, como indicam os dados. O progresso de JR reflete a assertiva de Vigotsky, quando o autor nos diz que *a aprendizagem o leva ao desenvolvimento*.

Assim, a intervenção do outro, do mediador, foi crucial nesse sentido, dado que a cada trabalho feito, a cada conversa, as recontagens da história, as escritas conjuntas com JR sobre o que havia sido discutido nos acompanhamentos contribuíram para sedimentar as bases para que ele internalizasse os signos linguísticos, favorecendo o funcionamento de suas funções mentais superiores, como propõe Vygotsky. Portanto, o que JR realizou por meio da mediação do outro, certamente fará sozinho amanhã.

Destacamos, também, o avanço de JR na aquisição da forma possessiva, pois ele não fazia uso em nenhum contexto discursivo. Por intermédio do trabalho conjunto com as pesquisadoras, JR adquiriu primeiramente a adoção do pronome na forma pós-nominal e posteriormente operou o movimento movendo o pronome para posição pré-nominal. Assim, ele progrediu na linguagem, inserindo em suas produções orais uma categoria da qual não fazia uso. Sabemos que JR ainda não reconhece/marca o valor distintivo do determinante

(artigo) “o, a”, para realizar a concordância de gênero, porém, acreditamos que por meio do papel do mediador/outro JR encontra-se no caminho para distinguir e sistematizar o movimento de concordância.

Nesse sentido, há de se destacar, ainda, a construção da autonomia e da personalidade de JR, processo iniciado na linguagem e por meio dela, pois possibilitou a ele sua emancipação e constituição na condição de sujeito, com base na sua inserção e reconhecimento na primeira pessoa, ao enunciar “eu”. Atribuímos neste trabalho grande importância a escrita, dado que configurou-se como outro processo de significação para orientar JR na organização do seu dizer. Dito de outra forma, podemos dizer que a entrada de JR na escrita contribuiu significativamente para que ele ordenasse seu dizer e, por conseguinte, internalizasse o uso funcional do “eu” e a relevância disso para sua própria constituição enquanto sujeito.

Consideramos que a intervenção auxiliou JR nesse processo de transição da terceira pessoa, “não-pessoa”, para o “eu”. Esse passo dado por ele configura um avanço muito importante para a conquista da sua autonomia, pois por meio do uso da linguagem ele pode enunciar suas vontades, refutar o que não concorda, posicionando-se na condição de locutor e deixando emanar a subjetividade na linguagem que é inseparável do homem, e segue-o em todos os seus atos. Admitimos, também, o papel fundamental das *construções intermediárias* no acompanhamento longitudinal ofertado a JR, pois elas impulsionaram a pesquisadora a acreditar ainda mais em seu trabalho e, por conseguinte, conduzi-lo de maneira que levasse o sujeito JR a avançar consolidando sua autonomia. Acreditamos que a discussão apresentada neste trabalho pode contribuir significativamente no que diz respeito ao processo de aquisição da linguagem de crianças com síndrome de Down e casos semelhantes ao de JR.

Por fim, podemos dizer que JR apodera-se de sua identidade e sente-se mais seguro para enunciar suas vontades ao ponto de interromper a pesquisadora impedindo-a de realizar a leitura em seu lugar, visto que ele gostaria de fazê-la sem a ajuda do mediador, demonstrando que se reconhece como sujeito capaz de realizar tarefas; sobretudo, ele se revela como um sujeito que por meio da linguagem alcançou exímias conquistas – o controle de seu comportamento e a tomada de decisão: “*eu sei ler, eu sei ler*”!

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. & COUDRY, M. I. H. Em torno de Sujeitos e Olhares. In: ABAURRE, M. B. & COUDRY, M. I. H. **Estudos da Língua(gem)** – Estudos em Neurolinguística. V. 6, n. 2, Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, p. 171-191.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, número 2, Ribeirão Preto, 1995.
- ARANHA, M. S. F. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, XI (21), 2001.
- BARROCO, S. M. S. & CASTRO, F. S. **Psicologia Histórico-Cultural e a Deficiência Intelectual**: Considerações em Busca do Desenvolvimento Humano, 2015, inédito.
- BORGHI, Robert W. Consonant phoneme, and distinctive feature error patterns in speech. In VAN DIKE, D. C FANG, D.G HEIDE. **Education clinical perspectives in the management of Down syndrome**. Springer Verlag. New York, 1990.
- BENVENISTE, È. Da Subjetividade na Linguagem. In: **Problemas de Linguística Geral I**. Campinas: Pontes, 1995, p. 284-293.
- BENVENISTE, È. O Aparelho Formal da enunciação. In: **Problemas de Linguística Geral II**. Campinas: Pontes, 1989.p. 81-90. Edição Original: 1974.
- BROWN, R. & FRASER, C. The acquisition of syntax. In: BEDLLUGI & BROWN, R. **The Acquisition of Language**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1964.
- CAMARGO, Evani Amaral Andreatta. *Era uma vez... o contar histórias em crianças com síndrome de Down*. Campinas. 1994. 110 fls. Dissertação (Mestrado). Instituto de Estudo da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas.
- CERQUEIRA, C. V. Aquisição de Possessivos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, 1999, pg 47-69.
- CHAPMAN, R. S. Desenvolvimento da linguagem em crianças e adolescentes com SD. In: FLETCHER, P.; WHINNEY, B. M. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.
- CUILLERET, M. *Lês trissomoques parminous ou lês mongoliesn ne sontlus*. 2 ed. France: Simep, rue de Beuxelles, 1984.
- CORREA, L. M. S & AUGUSTO, M. R. A. **Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola/ Rio de Janeiro: Editora da Puc-Rio, 2006.
- COUDRY, M. I. H. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução. In: COUDRY, M. I. H.; SAMPAIO, N. F. S.; ISHARA, C. **Estudos da Língua(gem)** – Estudos em Neurolinguística. V. 6, n. 2, Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008, p. 7- 36.

COUDRY, M. I. H. A ação Reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 15. Campinas, 1986, p. 117-135.

DALE, P. S. **Desarrollo del Lenguaje: Un Enfoque Psicolinguístico**. México, D. F.: Trillas, 1992.

DUARTE, N. A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco: A Dialética em Vigotski e em Marx e a questão do Saber Objetivo na Educação Escolar. **Educação e Sociedade**. Campinas, Cedes, 2000, p. 79-113.

FONSECA, S. C. **Afasia: A Fala em Sofrimento**. Dissertação de Mestrado. LAEL/ PUC/ SP, 1995.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, n. 22, 1992, p. 9-39.

FREITAS, A. P.; MONTEIRO, M. I. B. Questões textuais em adolescentes com síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília (SP), v. 1, n. 3, p. 53-62, 1995.

FROMKIN, V. e RODMAN, R. **Introdução à Linguagem**. Coimbra: Livraria Almedida, 1993.

GINZBURG, Carlo. **Mitos emblemas sinais: morfologia e história**. Tradução de F. Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GOULD, Stephen Jay. **O Polegar do panda: reflexões sobre a história natural**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

GUNN, P. Speech and language. In: LANE, D.; STRATFORD, B. **Current aproches to Downs syndrome**. London: Penguin Bos, 1985.

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. de; SILVA, M. A. **Caminhos da Neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado Livre, 2010, p. 357-376.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. **A inter-relação fala, leitura e escrita em duas crianças com síndrome de Down**. Campinas. 2010. 130fls. Tese (Doutorado). Instituto de Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Campinas.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. & MORESCHI, S. **Especificidades no acompanhamento inicial em crianças com síndrome de Down: uma abordagem histórico-cultural**, 2015, no prelo.

ILARI, R. O Estruturalismo Linguístico: Alguns Caminhos, In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. **Introdução à Linguística: fundamentos epistemológicos**, vol. 3/ Fernanda Mussalim, Anna Christina Bentes, organizadoras. São Paulo: Cortez, 2004, p. 53- 92.

INFOPIEDIA. **Dicionários porto editora**. Disponível em: <[https://www.infopedia.pt/login?ru=apoio/artigos/\\$telegrafo](https://www.infopedia.pt/login?ru=apoio/artigos/$telegrafo)>. Acesso em: 03 nov. 2015.

- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução de I. Blikstein e J. Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1970.
- LURIA, A. **El Cerebro en Acción**. Barcelona: Fontanella, 1976.
- LURIA, A. **Higher Cortical Functions in Man**. Nova Iorque: Basic Books, 1980.
- LIMA, R. **A Linguagem Infantil – Da Normalidade à Patologia**. Braga Edições APPACDM, Distrital de Braga, 2000.
- LIMA, R. **Avaliação da Fonologia Infantil**. Dados de uma Prova. Coimbra: Livraria Almedina, 2006.
- LIMA, R. M.; BESSA, M. de F. Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. **Revista SONHAR**, Edições APPACDM - Braga. ISBN: 972-98082-4. 2007, pp. 55 - 62.
- MATOS, S. N. & MENDES, E. G. A Proposta de Inclusão Escolar no Contexto Nacional de Implementação das Políticas Educacionais. **Práxis Educacional**, V. 10, nº 16, Edições UESB, Vitória da Conquista, 2014, p. 35-59.
- MEYERS, F. L. Using computers to teach children with Down syndrome spoken and written language skills. **The Psicobiology of Down syndrome**, 1990.
- MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A dinâmica do Diálogo de crianças portadoras de síndrome de Down. São Paulo. 1992. Tese (Doutorado), Instituto de Psicologia- Universidade de São Paulo.
- MORATO, E. Neurolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 143-169.
- PAPALIA, D. E. et al. **Desenvolvimento humano** (7ª ed.). Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRONI, C. M. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- PESSOTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. Marília: ABPEE, 2012.
- PINO, Argel. As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.
- POSSENTI, S. Língua: sistema de sistemas. In: ALBANO, Eleonora; ALKIMIN, Tânia; COUDRY, Maria Irma, POSSENTI, Sírio (orgs). **Saudades da Língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, p. 361-369.
- RIBAS, Leticia P. Sobre a Aquisição do Onset Complexo. In: **Aquisição Fonológica do Português, Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia/ Regina Ritter Lamprecht, Giovana Ferreira Gonçalves Bonilha, Gabriela Castro Menezes de Freitas, Carmem Lúcia**

Matzenauer, Carolina Lisbôa Mezzomo, Carolina Cardoso Oliveira e Letícia Pacheco Ribas – Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIGOLET, S. A. Os três P – Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão. Porto: Porto Editora, 2000.

RONDAL, J. A. Language in Down's syndrome: a life-span and modularity. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicada*. Roma: Bulzonieditore, 1991.

SANTOS, J. V. Subjetividade e Enunciação em Benveniste: fundamentos de uma semântica linguística. In: **Pesquisa em Estudos da Linguagem V**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, p. 35-56

SAUSSURE, F. de. **Escritos de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2002.

SAUSSURE, F. de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1916.

SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203-232.

SCHANE, Sanford. Processos Fonológicos. IN: **Fonologia Gerativa**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar Editores, 1975. p 75- 89

SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Memnon, 1999.

SIM-SIM, I. Avaliação da Linguagem Ora. Fundação Calouste Gulbekian. Lisboa, 1993.

STRATFORD, Brian. **Down's syndrome: past, present and future a understanding and positive guide for families, friend and professionals**. London: Penguin Books, 1989.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA; Alexander R. **El Instrumento y el Signo en el Desarrollo del Niño**. Fundación Infancia y Aprendizaje, Madrid, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997. Obras escogidas Vol V