

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

**GIULIA CASTELLANI BOARETTO**

**ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE LINGUAGEM DE UMA JOVEM COM**  
**SÍNDROME DE DOWN E COMPORTAMENTOS AUTÍSTICOS**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**  
**2018**

**GIULIA CASTELLANI BOARETTO**

**ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE LINGUAGEM DE UMA JOVEM COM  
SÍNDROME DE DOWN E COMPORTAMENTOS AUTÍSTICOS**

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 Desenvolvimento da Língua(gem) Típica e Atípica

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

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2018**

Boaretto, Giulia Castellani.

B633a

Análise das produções de linguagem de uma jovem com Síndrome de Down e comportamentos autísticos. / Giulia Castellani Boaretto, 2018.  
135f.

Orientadora; Carla Salati Almeida Ghirello-Pires.  
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística – PPGLin, Vitória da Conquista, 2018.

Inclui referência F. 123 – 131.

1. Neolinguística discursiva. 2. Linguagem – Desenvolvimento humano. 3. Síndrome de Down – Comportamento autístico. 4. Transtorno do Espectro. II. Universidade Estadual. I. Ghirello-Pires, Carla Salati Almeida. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós- Graduação em Linguística.T. III

CDD: 401

Catálogo na fonte: *Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890*  
UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

**Título em inglês:** Analysis of the language productions of a young with Down syndrome and autism behaviors

**Palavras-chave em inglês:** Language. Discursive Neurolinguistics. Down Syndrome. Autism Spectrum Disorders. Historical-Cultural Theory.

**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. Sonia Mari Shima Barroco (UEM)

**Data da defesa:** 23 de março de 2018

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

GIULIA CASTELLANI BOARETTO

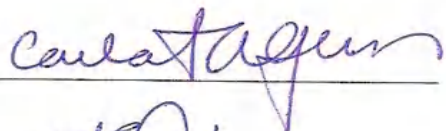
ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE LINGUAGEM DE UMA JOVEM COM  
SÍNDROME DE DOWN E COMPORTAMENTOS AUTÍSTICOS

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 de título de Mestre em Linguística.

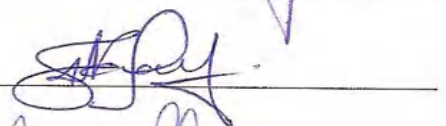
Data da aprovação: 23 de março de 2018.

**Banca Examinadora:**

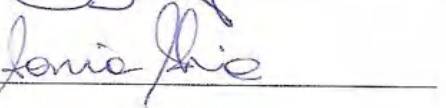
Profª. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-  
Pires (Presidente)  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profª. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio  
Instituição: UESB

Ass.: 

Profª. Dra. Sonia Mari Shima Barroco  
Instituição: UEM

Ass.: 

À minha filha Bruna, minha vida, minha menina: por você e para você! Amor que transforma o meu ser e me faz querer ser alguém melhor.

À jovem AB, em nome de todas as pessoas com deficiência, assim como às suas famílias: seguimos juntos nessa luta chamada inclusão!

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por conduzir os passos dados. Não existem acasos e Ele me possibilitou caminhos os quais me fizeram ressignificar minha trajetória profissional.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), enquanto instituição formativa e perante todos os seus servidores, pelos direcionamentos e portas abertas, desde meu ingresso na Creche, perpassando pela graduação em Pedagogia, até o Mestrado em Linguística.

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

Aos professores do Mestrado em Linguística (PPGLin), por me possibilitarem adentrar uma área de rico conhecimento e que, sem dúvida alguma, me fizeram desconstruir ideais e transformá-los à luz de novos entendimentos.

À minha orientadora, Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, por todas as orientações e ensinamentos disponibilizados e, principalmente, por abrir as portas do LAPEN, oportunizando-me o contato direto com as crianças e suas famílias e fazendo-me desconstruir noções sobre a deficiência e fortalecer a concepção de crêdulo nas potencialidades dos sujeitos.

À Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia, pela ilustre presença no exame de qualificação e por todos os direcionamentos tão minuciosos e relevantes.

À Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio, pela ilustre presença no exame de qualificação e na seguinte defesa, assim como por todas as contribuições para o desenvolvimento, reestruturação e amadurecimento da pesquisa em questão. Sua disponibilidade e partilha de conhecimentos proporcionaram novas reflexões.

À Profa. Dra. Sônia Mari Shima Barroco, pelas contribuições acadêmicas que, de forma indireta, fazem-se presentes em meus estudos desde a graduação e pela participação na defesa, disponibilizando-se a realizar a leitura minuciosa desse trabalho.

À Profa. Me. Selma Norberto Matos, por fornecer os primeiros elos de reflexão com relação à teoria Histórico-Cultural durante a graduação em Pedagogia, assim como pelo carinho, conselhos e orientações.

Aos secretários do PPGLin, especialmente Jonathan, pela paciência e disponibilidade.

Às secretárias do LAPEN, Moane, Viviane e Dayse, pela paciência, carinho, apoio, conselhos e disponibilidade durante os anos de convivência no laboratório.

Aos pais das crianças com deficiência que estiveram presentes em meu caminho durante os encontros no LAPEN, pela confiança, carinho e incentivo para dar continuidade à trajetória profissional.

Aos meus pequenos (nem sempre tão pequenos assim), crianças e jovens, sujeitos de pesquisa do LAPEN, o meu carinho e agradecimento pela partilha de aprendizados – guardarei comigo cada rostinho.

À jovem AB, por sua disponibilidade em participar da pesquisa, por todos os ensinamentos e, principalmente, pelo amor construído.

À S., mãe de AB, pela parceria, confiança e credibilidade disponibilizadas ao longo da pesquisa.

Aos meus avós, Thereza (*in memorian*) e Guerino (*in memorian*), por deixarem como herança os ensinamentos sobre trabalho árduo e dedicação.

À minha Vó Isa, luz da minha vida, por todo o amor, carinho, apoio, incentivo e orações feitas: amo você, fofinha!

À minha mãe Cida, exemplo de profissional, de mulher, de mãe, por todas as oportunidades oferecidas, pelo apoio incondicional, por me incentivar a buscar uma pós-graduação e me mostrar cotidianamente que só nos dedicando aos estudos podemos encontrar os verdadeiros caminhos para a evolução do espírito. Para além da maternidade em plenitude, agradeço-te pelos cuidados com minha filha, assumindo, muitas vezes, as minhas responsabilidades, para que eu pudesse me dedicar à pesquisa.

Ao meu pai Beto, pelo apoio constante, por todos os conselhos e encorajamentos. Não foram poucas as vezes em que fraquejei, mas seu carinho e incentivo me foram sustento. Obrigada por compreender as minhas escolhas, apoiar-me frente às consequências emergentes e vibrar por cada conquista.

À minha filha Bruna, grande amor da minha vida, por, desde sua chegada, contribuir para o meu amadurecimento, por ser a essência da motivação no que se refere aos estudos sobre inclusão de crianças com necessidades educacionais específicas e por me mostrar, cotidianamente, que o amor tudo supera. A você, pequena, que, mesmo em tenra idade, secou minhas lágrimas e compreendeu a ausência durante os anos do Mestrado, muito obrigada!

Ao meu noivo Luiz, fiel companheiro, por toda a paciência e encorajamento durante os dias de angústia e ansiedade. Seu amor e carinho tornam meus dias mais leves. Obrigada por compreender a dedicação e tempo dispostos aos estudos; que possamos partilhar dos frutos juntos e realizando cada vez mais os nossos sonhos. Te amo muito!

À minha tia Aldê, por seu carinho incondicional, pelo colo, por todos os conselhos, amor, caronas e incentivos!

A Marcus e Sandra, atuais cônjuges dos meus pais, pelo carinho e incentivo, mostrando-me que os laços familiares ultrapassam os sanguíneos.

A Lourdinha, Uca e Lelê, por todo o incentivo e carinho durante a trajetória acadêmica.

A Marisa (*in memorian*), por todos os cuidados com o lar e com a minha filha, que foram essenciais para o ingresso no Mestrado. Seu apoio e carinho serão sempre lembrados.

A Ida, amiga especial, pela amizade, carinho, apoio e, principalmente, pelos cuidados com Bruna após a partida de Marisa. Não seria possível sem você!

Aos meus amigos, especialmente Allyne, Cindy, Letícia, Kamilla, Bruna e Daiane, por entenderem a minha ausência e sempre me ampararem nos dias difíceis.

A Simone e Nayra, pelo incentivo para ingressar no curso e por compartilharem suas experiências.

A Dai, Nêssa e Dona Fátima, pelos cuidados com Bruna e por sempre estarem torcendo pelas minhas conquistas.

A Micheline e Amanda, colegas de estudo e de vida, amigadas que o Mestrado me proporcionou, exemplos de mulheres maravilhosas, pelas incansáveis conversas, apoio e sustentação. Dividimos muitas angústias e alegrias durante esses dois anos e desejo que nossos laços se perpetuem.

A todos os amigos e demais familiares, que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esse momento fosse possível, entendendo a ausência e desejando o sucesso. Muito obrigada a todos!

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi o de analisar as produções de linguagem de uma jovem que apresenta a comorbidade síndrome de Down e comportamentos autísticos, com a finalidade de entender a relação dos avanços linguísticos com a mediação do outro, considerando os pressupostos da teoria Histórico-Cultural e da Neurolinguística Discursiva (ND). O sujeito da investigação é acompanhado longitudinalmente no Laboratório de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) há cinco anos, sendo que os dados apresentados são referentes ao período de Fev/2016 a Dez/2017. O percurso metodológico se baseou em atendimentos individualizados realizados no LAPEN e em encontros no domicílio da jovem. A mediação envolveu estratégias diversificadas que buscaram atender às especificidades do sujeito, utilizando como instrumentos histórias infantis, vídeos musicais, revistas juvenis, jogos lúdicos e fantoches. Os registros dos dados foram realizados por meio de anotações em caderno de campo, filmagens, fotografias e gravações de áudio, contendo diferentes situações enunciativo-discursivas. A análise e discussão dos resultados são apresentadas em duas etapas: 1. Transcrições e descrições contextuais das situações enunciativo-discursivas e das mediações realizadas; e 2. Análise da efetividade da mediação, por meio da quantificação dos comportamentos que prejudicam o desenvolvimento linguístico do sujeito. Quanto à segunda etapa, os resultados foram ordenados em três recortes temporais: fase inicial (Fev/2016 a Set/2016), fase intermediária (Out/2016 a Mai/2017) e fase final (Jun/2017 a Dez/2017). Com base nos recortes descritos, para analisar se as mediações realizadas foram efetivas, ao longo da pesquisa, elencaram-se os comportamentos que comprometiam o funcionamento da linguagem da jovem e um comportamento de resposta esperada, quantificando-se a frequência em que emergiram. Foram quantificados os seguintes comportamentos: ausência de respostas a um determinado questionamento, ausência de coerência textual entre as falas da situação enunciativo-discursivas, utilização da terceira pessoa para se referir a si mesma, ecolalia imediata e resposta coerente ao questionamento realizado. A partir da mediação do outro e do uso de estratégias específicas, os comportamentos que comprometem o funcionamento da linguagem do sujeito diminuíram e a fala ecológica se manifestou como processo intermediário de desenvolvimento dos processos linguísticos. Os resultados obtidos demonstram que a mediação do outro pode contribuir significativamente para os avanços na linguagem de sujeitos com síndrome de Down mesmo quando a síndrome está associada a comportamentos autísticos. As estratégias elencadas no presente trabalho podem ser utilizadas e/ou aperfeiçoadas pelos pais e diferentes profissionais que acompanhem sujeitos com comprometimentos na linguagem

similares ao caso descrito da comorbidade síndrome de Down e comportamentos autísticos. Consideramos que tais estratégias sejam empregadas em novos estudos, a fim de comprovarmos sua efetividade e contribuição para os estudos de linguagem.

### **PALAVRAS-CHAVE**

Linguagem. Neurolinguística Discursiva. Síndrome de Down. Transtornos do Espectro Autista. Teoria Histórico-Cultural.

## ABSTRACT

This study aimed at analyzing the language productions of a young woman presenting Down Syndrome comorbidity and autistic behaviors through the mediation of the other, considering the assumptions of Historical-Cultural and Discursive Neurolinguistics (ND) theory. The investigation subject was supervised longitudinally in the Neurolinguistic Research and Studies Laboratory (LAPEN) for five years, and we presented the data which covers the period from Feb/2016 to Dec/2017. The methodology was based on individualized consultations carried out at LAPEN and at the young woman's house. The mediation involved different strategies that sought to meet the specificities of the subject, using instruments such as children's stories, music videos, youth magazines, games and puppets. Data was recorded through field notes, filming, photographs and audio recordings, containing different enunciative-discursive situations. The analysis and discussion of the results are presented in two stages: 1. Transcripts and contextual descriptions of enunciative-discursive situations and mediations performed; 2. Analysis of the effectiveness of mediation, through the quantification of behaviors which harm the linguistic development of the subject. In the second stage, the results were ordered in three temporal cuttings: initial phase (Feb/2016 to Sep/2016), intermediate phase (Oct/2016 to May/2017) and final phase (Jun/2017 to Dec/2017). Based on the described cuttings, we listed the behaviors that compromised the language functioning of the young woman and an expected response behavior, quantifying the frequency at which they emerged in order to analyze if the mediations performed were effective, throughout the research. The following behaviors were quantified: absence of answers to a given questioning, lack of textual coherence between statements of the enunciative-discursive situation, use of the third person to refer to herself, immediate echolalia, and coherent answer to the questioning. From the mediation and the use of specific strategies, the behaviors that compromise the language functioning of the subject have diminished and the echolalic speech has manifested itself as an intermediate process of development of the linguistic processes. The results demonstrated that the mediation can contribute significantly to the advances in the language of subjects with Down Syndrome, same when the syndrome is associated with autistic behaviors. The strategies listed in the study can be used and/or improved by parents and different professionals who go along with subjects with language deficiencies similar to the described case of comorbid Down Syndrome and autistic behaviors. We consider that such strategies are employed in new studies in order to prove their effectiveness and contribution to language studies.

**KEYWORDS**

Language. Discursive Neurolinguistics. Down Syndrome. Autism Spectrum Disorders.  
Historical-Cultural Theory.

## LISTA DE FIGURAS

- Figura 1-** Atividades solicitadas para AB, pela escola, disponibilizadas pela família70
- Figura 2** – Tempo de encontros (horas: minutos) do sujeito AB com a pesquisadora Ing em função dos meses nos anos de 2016 e 201773
- Figura 3** - Capa do livro “A invasão da banheira”.89
- Figura 4** – AB colocando margarina na receita do bolo de chocolate realizado em vivência domiciliar.92
- Figura 5** – Placa do condomínio de AB referente à proibição de animais em uma área de convivência94
- Figura 6** – AB realizando atividade relacionada às placas do seu condomínio95
- Figura 7** – Objetos utilizados na situação enunciativo-discursiva97
- Figura 8** – AB escolhendo maçãs em vivência no supermercado109
- Figura 9** – Comportamentos linguísticos presentes no desenvolvimento da jovem AB por período de tempo da pesquisa.....118

## LISTA DE QUADROS

**Quadro 1-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 01 de 29/11/2016 em função da sequência (número) e locutor.78

**Quadro 2-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 02 de 11/07/2016 em função da sequência (número) e locutor.80

**Quadro 3-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 03 de 24/03/2016 em função da sequência (número) e locutor.83

**Quadro 4-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 04 de 05/05/2016 em função da sequência (número) e locutor.87

**Quadro 5-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 05 de 15/04/2017 em função da sequência (número) e locutor.89

**Quadro 6-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 06 de 25/05/2017 em função da sequência (número) e locutor.92

**Quadro 7-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 07 de 02/03/2017 em função da sequência (número) e locutor.95

**Quadro 8-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 08 de 12/12/2017 em função da sequência (número) e locutor.98

**Quadro 9-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 09 de 25/07/2017 em função da sequência (número) e locutor.102

**Quadro 10-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 10 de 05/04/2016 em função da sequência (número) e locutor.104

**Quadro 11-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 11 de 14/09/2016 em função da sequência (número) e locutor.106

**Quadro 12-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 12 de 13/06/2017 em função da sequência (número) e locutor.107

**Quadro 13-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 13 de 03/08/2017 em função da sequência (número) e locutor.110

**Quadro 14-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 14 de 17/10/2017 em função da sequência (número) e locutor.113

**Quadro 15-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 15 de 01/09/2016 em função da sequência (número) e locutor.114

**Quadro 16-** Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 16 de 30/08/2016 em função116

**Quadro 17** – Estratégias utilizadas com o sujeito AB e respectivos resultados obtidos122

## SUMÁRIO

|                                                                                                                             |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1 INTRODUÇÃO.....</b>                                                                                                    | <b>17</b> |
| <b>2 A LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....</b>                                                                        | <b>22</b> |
| 2.1 Vigotski e a teoria Histórico-Cultural.....                                                                             | 23        |
| 2.1.1 <i>Concepção de linguagem à luz da teoria Histórico-Cultural.....</i>                                                 | <i>26</i> |
| 2.1.2 <i>Linguagem oral e desenvolvimento humano.....</i>                                                                   | <i>27</i> |
| 2.1.3 <i>A internalização do signo.....</i>                                                                                 | <i>30</i> |
| 2.1.4 <i>O signo em Vigotski.....</i>                                                                                       | <i>33</i> |
| 2.1.5 <i>Processos de Significação.....</i>                                                                                 | <i>35</i> |
| 2.2 A Neurolinguística Discursiva (ND) e os Processos de Significação intermediários..                                      | 36        |
| 2.2.1 <i>Contribuições de Émile Benveniste: A enunciação e a subjetividade na constituição do sujeito de linguagem.....</i> | <i>39</i> |
| 2.2.2 <i>O silêncio na enunciação: uma questão de linguagem.....</i>                                                        | <i>41</i> |
| <b>3 SÍNDROME DE DOWN E COMPORTAMENTOS AUTÍSTICOS.....</b>                                                                  | <b>43</b> |
| 3.1 A pessoa com síndrome de Down e seu funcionamento de linguagem.....                                                     | 43        |
| 3.2 Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) e o funcionamento de linguagem.....                                            | 49        |
| 3.3 Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA).....                                                            | 56        |
| 3.3.1 <i>Comportamentos autísticos associados à síndrome de Down presentes no sujeito investigado.....</i>                  | <i>58</i> |
| <b>4 OS CAMINHOS ATÉ AB: DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO E DO SUJEITO INVESTIGADO.....</b>                               | <b>60</b> |
| 4.1 O dado-achado e a Neurolinguística Discursiva (ND).....                                                                 | 60        |
| 4.2 Corpus da pesquisa.....                                                                                                 | 62        |
| 4.3 Da seleção do sujeito investigado.....                                                                                  | 63        |
| 4.3.1 <i>Conhecendo a jovem AB.....</i>                                                                                     | <i>64</i> |
| 4.3.2 <i>Uma reflexão sobre o uso contínuo da Sertralina e da Risperidona.....</i>                                          | <i>66</i> |
| 4.3.3 <i>A escola e o olhar para AB.....</i>                                                                                | <i>68</i> |
| 4.4 Local e frequência das vivências.....                                                                                   | 71        |
| 4.5 Coleta de dados.....                                                                                                    | 73        |
| 4.5.1 <i>Aspectos da mediação.....</i>                                                                                      | <i>73</i> |
| 4.6 Análise dos resultados.....                                                                                             | 73        |

## **5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: MEDIAÇÃO E AS CONQUISTAS DE AB..**

**75**

### **5.1 Parte I.....76**

#### **5.1.1 Fala descontextualizada..... 76**

#### **5.1.2 Utilização da terceira pessoa para referir-se a si mesma..... 82**

#### **5.1.3 Ecolalia Imediata..... 85**

#### **5.1.4 Ausência de respostas aos questionamentos..... 87**

#### **5.1.5 Diferentes situações contextuais e a linguagem da jovem AB..... 90**

#### **5.1.6 Afetividade e a linguagem da jovem AB..... 96**

### **5.2 Parte II..... 116**

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 121**

## **7 REFERÊNCIAS..... 123**

## **ANEXOS 131**

## 1 INTRODUÇÃO

A maternidade aos 16 anos norteou, sem dúvida alguma, os passos profissionais até aqui dados. Ser mãe adolescente se constituiu em um grande desafio, tendo em vista uma sociedade que, perante seu momento histórico-cultural vigente, não espera que, durante a adolescência, uma menina carregue consigo tal responsabilidade. Os preconceitos e dificuldades vivenciados foram alavancas para o estudo e dedicação como mãe, o que incluía traçar planos sólidos para o futuro.

Durante a graduação de Pedagogia, caminhava com interesse acadêmico nos estudos sobre fracasso escolar, tema que já me despertava para a importância das construções e modelos sociais na educação institucionalizada. Em meio ao percurso da Licenciatura, comecei a perceber, junto aos meus familiares, o atraso no desenvolvimento da linguagem da minha filha, Bruna. Começamos uma busca clínica para entender o que estaria acarretando o atraso das primeiras frases, quando nos deparamos com a palavra “autismo”.

Até o momento da hipótese diagnóstica, levantada por uma profissional especializada em linguagem quanto ao caso da minha filha em 2013, eu não compreendia do que se tratava essa condição. Já havia assistido a alguns filmes com personagens “autistas”, mas a verdade é que as lembranças proporcionadas pelas produções cinematográficas me faziam desacreditar nas potencialidades daqueles sujeitos: seria o autismo uma “doença incurável”? Era desconfortante e de uma angústia indescritível imaginar a minha filha limitada às descrições expostas e socialmente partilhadas pelos filmes.

Movida pela maternidade, dediquei-me a estudar o tema e quando, enfim, tivemos o diagnóstico, não se tratava de uma criança com autismo. Ao receber o diagnóstico da minha filha, apontando outras possíveis causas para o atraso da aquisição da linguagem oral e descartando a possibilidade de “Transtorno do Espectro Autista” (TEA), decidi prosseguir com os estudos que já iniciara. Naquele momento, tornou-se um objetivo claro entender quais “práticas pedagógicas” favoreciam a aprendizagem das crianças com TEA perante os poucos estudos disponíveis nos bancos de dados nacionais (Banco de Periódicos da CAPES; Banco de Teses e Dissertações da CAPES; BDTD; SCIELO; dentre outros).

Alguns desafios foram se materializando durante a jornada de estudos que escolhi. Não tínhamos, na universidade (UESB), professores que se dedicassem a essa temática, já que nenhum trabalho de conclusão de curso ou pós-graduação havia se interessado pelo assunto até então.

Um tema com produções recentes e muitas pesquisas ainda em desenvolvimento era a realidade em relação às pesquisas naquele momento inicial de buscas (2013/2014). Em uma das aulas de orientação para a Monografia, o professor responsável por ministrar a disciplina “Trabalho Monográfico I”, Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix, direcionou-me à Profa. Me. Selma Norberto Matos, responsável por ministrar disciplinas e grupo de estudo sobre inclusão de pessoas com deficiência, para possível orientação. No encontro com a Profa. Selma, uma resposta positiva: ela aceitou me direcionar durante a trajetória acadêmica. Juntas, estudamos e desenvolvemos o trabalho monográfico *Práticas pedagógicas docentes para a escolarização inclusiva de crianças com autismo*, momento em que tive minha primeira experiência com os textos de Vigotski e as bases da teoria Histórico-Cultural. Além das orientações, a professora Selma me apresentou ao grupo de estudos GPNAI, espaço de trocas significativas, o que me permitiu conhecer a Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires.

Em um dos encontros do grupo GPNAI, a Profa. Carla comentou sobre seu grupo de pesquisa “Fala Down”, integrante do LAPEN (Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística), e me deixou inquieta quanto ao fato curioso de algumas crianças com síndrome de Down também apresentarem comportamentos descritos a partir da literatura do TEA. Ao buscar essa possibilidade de comorbidade, ao final do ano de 2015, nos bancos de dados de periódicos e teses e dissertações nacionais, deparei-me com apenas um único estudo de caso que apontava a possibilidade. O estudo de Castro (2010), intitulado de *O processo de interação comunicativa de duas crianças com Síndrome de Down e comportamentos autísticos*, comprovou que existia uma carência nas pesquisas sobre essa comorbidade e, mesmo na esfera internacional, as poucas discussões que estavam sendo realizadas voltavam-se para a incidência, critérios de diagnósticos e delimitação dos comportamentos autísticos encontrados, o que ressaltava fatores médicos sem que se eles direcionassem quanto à importância do meio e da mediação no desenvolvimento das pessoas na condição de pessoa com SD e com TEA.

Ciente de que tanto os sujeitos com diagnóstico de TEA como os sujeitos na condição de pessoa com SD apresentam, de acordo com a literatura, dificuldades no desenvolvimento da linguagem, vi uma lacuna a ser preenchida no âmbito da pesquisa acadêmica: como seria o funcionamento da linguagem de um sujeito com a comorbidade síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista?

Encontrei, no programa de Mestrado em Linguística, uma oportunidade para me aprofundar nos conhecimentos acerca dos processos linguísticos envolvidos no desenvolvimento de sujeitos com a comorbidade apresentada, entendendo a linguagem como essencial para o processo de aprendizagem. Minha proposta inicial para a pesquisa a ser

desenvolvida envolvia caracterizar questões linguísticas de cinco sujeitos de diferentes idades que apresentam, para além da síndrome de Down, o TEA.

Para isso, tornei-me integrante do grupo “Fala Down” e comecei a realizar atendimentos, supervisionada pela Profa. Carla, que visavam a estimular a linguagem oral e escrita dos sujeitos investigados, com o fim de coletar os dados e buscar entender como eles se apropriavam dos significados culturais a partir da internalização da língua materna.

Dentre as crianças e jovens do grupo que eu acompanhava, uma jovem, que neste estudo será chamada de AB, de 14 anos, destacou-se em minhas observações iniciais. Muitos dos comportamentos descritos pela literatura do TEA se faziam presentes, como: comportamentos repetitivos; apego a determinados objetos; passividade na troca com o outro; respostas descontextualizadas em situações enunciativo-discursivas; ausência de percepções de diferentes situações contextuais; riso descontextualizado; e movimentos estereotipados.

Apesar de se manifestarem de forma inconstante, ficou em evidência o predomínio da passividade frente às propostas que eram apresentadas. A jovem não respondia quando questionada, não manifestava fala espontânea e não tinha iniciativa para demonstrar interesses; mesmo tendo contato, várias vezes, com a mesma história, não conseguia recontá-la estruturando frases, apenas se utilizava da “fala telegráfica” quando apresentado suporte visual e quando, repetidamente, questionada pelas estudantes do laboratório.

Ainda que a fala obtida nos primeiros encontros fosse o que chamamos de “estilo telegráfico”, o fato de a fala emergir até mesmo de forma contextualizada, quando AB era repetidamente cobrada, começou a fortalecer nossa hipótese de que a jovem estava acomodada a permanecer passiva frente às situações sociais. As conversas com seus familiares nos fizeram fortalecer as suspeitas de que o meio não estava reconhecendo as potencialidades da jovem e, sendo assim, não estava favorecendo seu desenvolvimento linguístico.

Era comum, na fala da mãe de AB, responsável pela sua participação na pesquisa, frases como “Ela é assim mesmo” ou “Ela fica assim todo dia”, sem problematizar a passividade e os comportamentos apresentados pela jovem. A condição de pessoa com síndrome de Down e possibilidade de alguma comorbidade pareciam ser justificativas para AB não responder o outro.

Assim sendo, diante das inquietações despertadas, este estudo tem como objetivo geral analisar as produções de linguagem de uma jovem que apresenta a comorbidade síndrome de Down e comportamentos autísticos com a finalidade de entender a relação dos avanços linguísticos com a mediação do outro, considerando os pressupostos da teoria Histórico-Cultural e da Neurolinguística Discursiva (ND).

Quanto aos objetivos específicos, buscamos: analisar o uso da mediação como instrumento efetivo no trabalho linguístico com AB, pontuar quais estratégias são mais efetivas e comparar as manifestações que interferem no funcionamento da linguagem da jovem em períodos distintos da pesquisa.

Temos como hipótese que, mesmo diante da comorbidade SD/comportamentos autísticos, por meio de mediações significativas e direcionadas para as especificidades do sujeito, é possível ter ganhos no desenvolvimento de sua linguagem. AB é acompanhada, a partir de estudo longitudinal, há cinco anos pelo grupo “Fala Down”, e este trabalho é um recorte das conquistas obtidas referentes ao período de fevereiro de 2016 a dezembro de 2017.

Elegemos a teoria Histórico-Cultural e a Neurolinguística Discursiva para embasar nossas concepções teóricas e intervenções práticas e fazer um estudo de caso no qual a mediação do outro assume papel fundamental para que o sujeito seja capaz de realizar processos de significação, apropriando-se dos significados produzidos pelo homem ao longo do seu desenvolvimento histórico e avançando em seus processos linguísticos.

O texto está estruturado em quatro seções em que as duas primeiras dizem respeito à revisão de literatura, a terceira contém o percurso metodológico e dados sobre o sujeito investigado e, por fim, a quarta seção apresenta os resultados e as consequentes análises e discussões.

Na primeira seção, buscaremos apresentar as bases teóricas que regem nossa concepção acerca do desenvolvimento da linguagem e da sua relação com a constituição do sujeito, ao adentrar os estudos propostos por Vigotski e premissas da teoria Histórico-Cultural assim como da Neurolinguística Discursiva, o que nos faz convergir para uma revisão sobre a compreensão dos processos intermediários de significação, esclarecimento sobre o conceito de enunciação e subjetividade e a importância da mediação do outro para o desenvolvimento da linguagem de sujeitos com deficiência.

Já na segunda seção, abordaremos as condições relacionadas ao sujeito investigado: síndrome de Down e Transtornos do Espectro Autista (TEA). Inicialmente, trataremos cada condição em suas particularidades ao mostrarmos um breve histórico dos estudos sobre as condições e as características que os sujeitos com os diagnósticos apresentam e ao darmos ênfase ao funcionamento da linguagem e seus possíveis comprometimentos. Depois, apontaremos alguns estudos existentes sobre a comorbidade SD e TEA, explicando o porquê de não utilizarmos a nomenclatura de pessoa com síndrome de Down e TEA, mas sim com síndrome de Down e com comportamentos autísticos (no caso da jovem AB).

A terceira seção será utilizada para apresentar o percurso metodológico à luz da Neurolinguística Discursiva para explicar como se deram as intervenções realizadas e apresentar a jovem AB por meio de um breve resumo de seu percurso de vida e de como é a perspectiva de seus familiares e da escola a respeito do seu desenvolvimento, especificamente de sua linguagem. Também esclareceremos aspectos relacionados à análise dos resultados e delineamentos para validar ou não a hipótese da pesquisa desenvolvida.

Por fim, na quarta seção, apresentaremos os dados obtidos em situações enunciativo-discursivas quando mostramos as estratégias utilizadas na mediação do outro para que AB avançasse em seus processos linguísticos, conquistasse, por meio da linguagem, maior autonomia e conseguisse se colocar em seu meio por intermédio de significações verbais. Nas considerações finais, retomaremos alguns aspectos relevantes para o entendimento da pesquisa e pontuaremos as estratégias que apresentaram maior resultado frente à mediação no processo de linguagem de AB.

## 2 A LINGUAGEM NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

Ao propormos analisar as produções de linguagem de uma jovem que apresenta a comorbidade síndrome de Down e comportamentos autísticos com a finalidade de entender a relação dos avanços linguísticos com a mediação do outro, não podemos deixar de considerar as diferentes dimensões que envolvem o gênero humano e sua apropriação cultural e destacar o papel da linguagem na constituição do sujeito.

Nesse sentido, buscamos suporte teórico nos pressupostos da teoria Histórico-Cultural para compreender a linguagem como uma forma possível de significação, “atividade significante por natureza” (LURIA, 1988), e no arcabouço da Neurolinguística Discursiva (ND), a qual nos possibilita traçar um percurso metodológico e entender os processos de significação intermediários, haja vista seu papel estruturante no desenvolvimento da linguagem.

Para Vygotsky (1995), precursor da teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento da linguagem representa, primordialmente, a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, pois sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético.

Vygotsky e Luria (1996) afirmam que, ao denominar os objetos e fenômenos da realidade por meio das palavras, o homem ultrapassou o nível da captação sensorial, fato determinante, segundo Martins (2013), para a transformação de seu psiquismo, pois a internalização de conceitos o liberta do campo sensorial imediato e possibilita novas formas do pensar. Consideramos que é por meio da internalização da linguagem que a criança passa a ter condições de compreender e representar os significados culturais para si e para os outros.

Após apresentarmos alguns aspectos que consideramos fundamentos das abordagens principais que regem o estudo em questão, destacaremos algumas reflexões relacionadas ao ato de fala no processo de troca que remete à experiência humana inscrita na linguagem.

Para Benveniste (2005), a internalização da linguagem só é possível porque cada locutor assume um lugar no discurso; o “eu” pressupõe outra pessoa e é por meio da enunciação que a língua é posta em funcionamento.

Com bases nos pressupostos apresentados, a presente seção tem como objetivo apresentar premissas da teoria Histórico-Cultural e da Neurolinguística Discursiva que norteiam as concepções, assumidas por esse estudo, de: linguagem; situações enunciativo-discursivas; processos de significação intermediários; e as interfaces que solidificam a enunciação.

Converge-se, assim, para o destaque às potencialidades do sujeito investigado e possibilidades de mediação que visem a contribuir para o avanço de habilidades linguísticas necessárias para a constituição do sujeito, como sujeito de linguagem, mesmo perante a comorbidade SD/comportamentos autísticos.

## **2.1 Vigotski e a teoria Histórico-Cultural**

Lev Semenovitch Vigotski, nascido em 1896, em Gomel (Bielorrússia), foi um humanista, professor, psicólogo, estudioso do desenvolvimento humano e pioneiro no conceito de que o desenvolvimento intelectual das crianças se modifica em função de interações propiciadas pelo meio em que elas estão inseridas, que têm relações diretas com as marcas culturais da sociedade, ideias estas que se constituíram como base na elaboração da teoria Histórico-Cultural.

Durante sua trajetória acadêmica, seu principal projeto buscava estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano, levando em consideração suas dimensões filogenéticas, histórico-sociais e ontogenéticas. Influenciado pelos ideais de Karl Marx, ao seguir premissas do método dialético, estudou as mudanças no comportamento humano, que tiveram como base a relação com o contexto social.

Em sua compreensão, a espécie humana, que teve origem com os primitivos hominídeos, emergiu de acordo com o aprimoramento de técnicas de trabalho, que foram sendo desenvolvidas concomitantemente ao desenvolvimento e à complexificação da linguagem articulada, geradora de signos que são internalizados e transformam o psiquismo.

Nas obras de Vigotski, com base na defesa das colocações de Marx, o trabalho, atividade humana por excelência no processo de humanização, possibilita o desenvolvimento da cultura. Para o autor, o homem não se contenta em suprir suas condições objetivas, diferenciando-se dos demais animais ao assumir uma posição de não indiferença perante a natureza. Nessa perspectiva, para que a atividade se constitua enquanto atividade humana, é essencial que exista uma intencionalidade movida pela satisfação das necessidades que se impõem ao homem em sua relação com o meio em que vive (RIGON, ASBAHR, MORETTI; 2016).

Como pontua Pino (2005), a emergência da consciência é considerada um fenômeno historicamente situado e ligado à atividade produtora do homem, momento em que ele descobre que, ao fazer parte da natureza, pode agir sobre ela, transformando-a. É na relação dialética homem-natureza que se inscreve a cultura.

A partir das proposições de Vigotski, Pino (2005, p.30-31) delimita dois conjuntos de ideias importantes: a primeira, que o homem é constituído por funções naturais, que seriam regidas por mecanismos biológicos, e as culturais, regidas por leis históricas; a segunda, que a emergência, em cada ser humano, das funções culturais seguiria uma lei geral, que Vigotski denomina “lei genética geral do desenvolvimento cultural”.

As funções culturais surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais do seu meio cultural onde, graças à mediação do Outro, vai adquirindo sua forma humana, à semelhança dos outros homens. Portanto, diferentemente do que ocorre com funções biológicas, que se inscrevem nas estruturas genéticas da espécie, as culturais inscrevem-se na história social dos homens. (PINO, 2005, p.32)

Desde o início da sua existência, o homem se depara com mecanismos culturais que são ativados e conferem às ações do bebê um caráter cada vez menos instintivo. A aparente condição de inferioridade do bebê humano pode deixar de ser percebida como uma dificuldade com seu desenvolvimento para representar um ganho a partir do momento que lhe possibilita ser educado e ser beneficiado pela experiência cultural acumulada pela humanidade. O fato de as funções biológicas não estarem totalmente prontas no nascimento permite que elas sofram transformações advindas do meio e sob ação da cultura (PINO, 2005, p.46).

Ao nascer, o homem carrega consigo um patrimônio genético com as marcas da cultura e é um “ser humano em potencial”, alguém com a capacidade de tornar-se humano, com a condição necessária da existência de mediação para internalizar os significados que possibilitam a vida em sociedade (PINO, 2005, p. 47). Todavia, apontar o desenvolvimento humano como um fenômeno de natureza cultural, para a teoria Histórico-Cultural, não significa negar a realidade biológica existente.

Vigotski evidencia, em suas obras, que o equipamento biogenético e neurológico da espécie leva as marcas da cultura e abre o acesso a elas; nesse sentido, torna-se significativo compreender como esse equipamento funciona e quais são suas especificidades. Porém, embora a formação humana, sob a perspectiva ontogenética, baseie-se em um determinado equipamento biológico, com especificidades, a direção do desenvolvimento converge para a sua superação deste pelo reequipamento cultural. (COELHO, BARROCO, SIERRA, 2011).

No caso da síndrome de Down e comportamentos autísticos (que serão explicitados em seções posteriores), mesmo partilhando do ideal de que as diferentes condições existentes solidificam a variabilidade da espécie humana, entendemos a necessidade de compreender como essas condições afetam o desenvolvimento do sujeito frente aos seus coetâneos sem deficiência. Compreender a deficiência a partir dos postulados da teoria Histórico-Cultural é

entendê-la como um processo contínuo, isto é, conforme avança na ontogênese, a deficiência primária deve ser suplantada pela participação ativa da pessoa em atividades desafiadoras, o que gera processos compensatórios capazes de alterar a própria estrutura orgânica.

Quanto à compensação, Vigotski (1989, p. 7) afirma que,

Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória e a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de transição de um pólo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, no fundamental, do fundo de compensação. Porém, qualquer que seja o resultado que se espere do processo de compensação, sempre e em todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos sobrepostos, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito, e da abertura de novos caminhos de desvio para o desenvolvimento. Um mundo de formas e vias novas de desenvolvimento, ilimitadamente diversas, se abre ante a defectologia.

Ou seja, o que as pessoas necessitam, com ou sem deficiência, é de mediações efetivas capazes de oportunizar o acesso ao patrimônio cultural por meio da mediação do outro e que atenda às necessidades apresentadas pelas condições impostas, buscando formas de possibilitar os processos de significação e, conseqüentemente, novas formas de desenvolvimento.

Dependendo da forma por meio da qual o contexto social é estruturado, o comprometimento da deficiência poderá se apresentar de forma mais contundente ou não. Compreendemos que, se existe esta maleabilidade na expressão do comprometimento a partir da situação do contexto social, este não pode ser entendido como inerente à pessoa ou como condição orgânica, mas está sim na dependência de fatores que regem as condições sociais humanas.

Klein e Silva (2012), ao pensar sob a perspectiva da teoria Histórico-Cultural e com base nos postulados de Vigotski, sinalizam que a deficiência não deve ser posta como algo pertinente exclusivamente à pessoa que a possui, mas uma condição que está relacionada a toda uma estrutura social regida pela propriedade privada e meios de produção. Com base nessa reflexão, podemos elucidar a responsabilidade do outro frente ao processo de inclusão da pessoa com deficiência, pois aquele deve investir seu esforço para criação de instrumentos capazes de permitir a quaisquer pessoas a ampliação das suas capacidades, fomentando sujeitos ativos na sociedade.

É pensando no desenvolvimento da pessoa com deficiência e nas possíveis mediações a serem efetivadas para que seus direitos na sociedade sejam garantidos que não podemos deixar de evidenciar o papel da linguagem, já que, por meio dela, o homem produz novas

significações, potencializa as funções psíquicas e perpetua suas delimitações históricas-sociais-culturais.

### ***2.1.1 Concepção de linguagem à luz da teoria Histórico-Cultural***

Vigotski (1993) evidencia o papel da linguagem, colocando-a como responsável pelo processo de apropriação cultural. O nascimento da linguagem, à luz da teoria Histórico-Cultural, só pode ser compreendido em relação à necessidade emergente que os homens sentem de dizer alguma coisa para seus semelhantes e é entendida como um sistema simbólico essencial a todos os grupos humanos, elaborado no curso da história e capaz de organizar os signos em estruturas complexas. Diferentemente da linguagem animal, a linguagem humana não comunica apenas estados emotivos ou instintivos, ela categoriza e mapeia conceitos que são elaborados de diferentes formas a depender do estágio de desenvolvimento humano.

A linguagem organiza o pensamento e, após a internalização de um signo, assume função de autorregulação, operando mentalmente e possibilitando que o sujeito canalize soluções para possíveis problemas (MORATO, 1996). É por meio da linguagem que o homem se torna capaz de generalizar e transmitir a experiência da prática sócio-histórica da humanidade. No momento em que o homem se torna capaz de mediatizar o reflexo do mundo exterior por meio da linguagem,

[...] obtém a possibilidade de desenvolver formas mais complexas de reflexo da realidade e formas mais elevadas ou voluntárias de regulação de conduta, as quais passam gradativamente a se interiorizar. As impressões que lhe chegam do mundo exterior são submetidas a uma análise complexa, recodificam-se de acordo com as categorias que assimilou de toda a experiência humana a ele transmitida e por ele apropriada, e seu reflexo da realidade adquire um caráter abstrato e generalizador (sintético), que muda em cada etapa do desenvolvimento psíquico, tornando-se cada vez mais aperfeiçoado. (BARROCO, TULESKI, 2007, p. 18)

O que se evidencia nos estudos de Vigotski e dos seus colaboradores é que suas ideias convergem no sentido de que a evolução do pensamento do homem seria decorrente da influência de instrumentos mediadores na atividade humana e significações, representando as abstrações do que é produzido pela humanidade.

A linguagem se torna instrumento que medeia os significados dos objetos materiais e ideias, conceitos em desenvolvimento, necessários de serem apropriados pelos sujeitos, para que, enquanto seres humanos, desenvolvam suas potencialidades biológicas de apropriação das produções historicamente construídas (BERNARDES, 2006). Entretanto, tanto para Vigotski como para seus colaboradores, a linguagem não é somente instrumento, mas a própria

possibilidade de estruturação e organização do pensamento, não havendo possibilidade de conteúdos cognitivos fora dela (MORATO, 1996).

Dessa forma, no momento em que o uso de signos passa a ser apropriado por atividades práticas, ações do homem sob o meio em que está inserido, começa a ocorrer uma reorganização de forma inteiramente nova, e a criança passa a conseguir controlar e também intervir no seu contexto, internalizando o sistema de códigos que possibilita que ela se aproprie dos objetos, fatos e fenômenos e compreenda o mundo a partir da constituição do seu psiquismo.

### ***2.1.2 Linguagem oral e desenvolvimento humano***

Na busca pelo entendimento do processo de aquisição da linguagem e desenvolvimento humano, Vigotski (2001) considerou as contribuições de Jean Piaget e evidenciou que o fundamento da concepção de Piaget é dedicado à elucidação das funções nas linguagens das crianças. Segundo Vigotski (2001, p. 46), Piaget, por meio de seus estudos e experimentos, chegou à conclusão de que todas as conversas das crianças poderiam ser subdivididas em dois grandes grupos denominados de linguagem egocêntrica e linguagem socializada.

A linguagem egocêntrica, para Piaget (apud VIGOTSKI, 2001), seria o momento da ontogênese, em que a criança fala apenas de si e não tenta se colocar no ponto de vista de seu interlocutor. Nessa etapa, não lhe interessa se o outro a está ouvindo, ela não aguarda respostas, o que constitui em um monólogo, como se a criança pensasse em voz alta. Nas considerações do autor:

Cabe a Piaget o mérito indiscutível e enorme da discriminação clínica minuciosa e da descrição da linguagem egocêntrica da criança, de sua mensuração e do acompanhamento do seu destino. E é no fato da linguagem egocêntrica que Piaget vê a prova primeira, fundamental e direta do egocentrismo do pensamento infantil. Suas medidas mostraram que, em tenra idade, o coeficiente de linguagem egocêntrica é grande demais. Com base nessas medidas, pode-se dizer que a maior parte das falas da criança dos seis aos sete anos é egocêntrica. (VIGOTSKI, 2001, p. 47)

Vigotski (2001) ainda esclarece que Piaget aponta em sua obra que, enquanto o adulto pensa de forma socializada quando está sozinho, a criança, antes dos sete anos, pensa e fala de forma egocêntrica até mesmo perante outras pessoas.

Apesar de considerar as contribuições de Piaget, Vigotski discorda dos estudos do biólogo quanto à linguagem egocêntrica se constituir em um produto secundário no desenvolvimento da criança. Para Vigotski (2001, p. 51), as teses piagetianas convergem para a

ideia de que a linguagem egocêntrica seria um produto do seu psiquismo “situado mais próximo da lógica do sonho e do devaneio que da lógica do pensamento realista”.

Sendo assim, na perspectiva piagetiana, a linguagem egocêntrica da criança não desempenharia nenhuma função em seu comportamento. Vigotski (2001, p. 53) relata que se contrapõe a essa perspectiva, baseando-se em seus experimentos e estudos, uma vez que entende que, desde muito cedo, a linguagem egocêntrica começa a desempenhar um papel estruturante nas atividades da criança.

Pudemos observar como a criança, em suas enunciações egocêntricas que acompanham a sua atividade prática, reflete e fixa o resultado final ou os principais momentos da reviravolta em sua operação prática; como essa linguagem se desloca cada vez mais para o centro na medida em que se desenvolve a atividade da criança, e depois para o início da própria operação, assumindo funções de planejamento e direção da futura ação. (VIGOTSKI, 2001, p. 56)

A função dessa linguagem egocêntrica, segundo o autor, está vinculada ao desenvolvimento da linguagem interior, não sendo um reflexo do egocentrismo infantil, mas sim um instrumento do pensamento realista da criança.

Para Vigotski (2001), a função primária da linguagem é comunicar, relacionar socialmente, é puramente social. Nesse sentido, torna-se incorreto afirmar que, posterior à linguagem egocêntrica, teríamos a linguagem socializada, como propõe Piaget, perpassando a impressão de que a linguagem só se tornaria social em processo de desenvolvimento. Vigotski, a partir dos contrapontos das considerações de Piaget, opta pela utilização da expressão “linguagem comunicativa” em vez de “linguagem socializada”.

O surgimento da linguagem egocêntrica é um resultado da linguagem social, com a criança transferindo formas sociais de pensamento para a constituição das suas funções psicológicas pessoais. Dessa forma, a linguagem egocêntrica da criança deve ser vista como uma transição entre a fala exterior e interior e tem um papel importante para que a criança perpassasse pelo processo de internalização dos significados culturais.

Citando os experimentos de Köhler com primatas, Vigotski (2001, p. 112-129) afirma que o desenvolvimento de pesquisas que buscam compreender a forma de comunicação dos chimpanzés contribuiu para a descoberta da independência das relações rudimentares em relação à fala. Existem, segundo a teoria abordada, raízes pré-intelectuais do desenvolvimento da linguagem, como o grito, o balbúcio e até mesmo as primeiras palavras, que já refletem a função social da fala uma vez que as crianças reagem conforme o contato com a voz do outro.

Por volta dos dois anos, a evolução do pensamento e da fala, até então separadas, coincidem, o que dá início a uma nova etapa no desenvolvimento da linguagem humana. A fala se torna intelectual e o pensamento passa a ser verbalizado. Ao ter contato com um novo objeto, a criança passa a questionar o nome atribuído a ele ou o conceito, pois necessita da palavra e procura assimilar o signo pertencente ao objeto.

Se, inicialmente, a fala segue a ação, ou seja, a criança age impulsivamente, posteriormente, quando a fala se desloca para o início da atividade, ação reguladora, surge uma nova relação entre palavra e ação. Essa capacitação, unicamente humana, acaba habilitando as crianças a utilizarem instrumentos intermediários para soluções de tarefas desafiadoras, contribuindo para a superação de comportamentos impulsivos e ativando outras funções cognitivas que, segundo a teoria Histórico-Cultural, marcam assim a distinção entre o homem e os demais animais.

A fala, uma das possibilidades de expressão de linguagem, desenvolve-se tendo em vista um determinado sistema de códigos que é partilhado entre os membros de uma sociedade e possibilita formas complexas de alocação verbal. Conforme posto por Vigotski (2001), o aumento da produção de fala egocêntrica está diretamente relacionado ao aumento do esforço para atingir soluções mais elaboradas, que sejam menos automáticas/instintivas e consigam ativar circuitos cerebrais diversificados.

Eis aqui um ponto relevante frente ao desenvolvimento das crianças com deficiência, que, muitas vezes, em seu ambiente familiar, são superprotegidas e, como é possível ser observado, muitas vezes, acabam não sendo desafiadas a buscar soluções para problemas em situações cotidianas. Ao vivenciarem situações nas quais não são desafiadas a criar soluções mais complexas para problemas concretos, diminuem-se as possibilidades de as crianças buscarem o uso da linguagem, tanto para organizarem seu próprio comportamento quanto para estruturarem sua fala.

Vigotski (2001, p. 133), em relação a suas conclusões sobre o desenvolvimento da linguagem, elucida

1. No seu desenvolvimento ontogenético, o pensamento e a fala tem raízes diferentes.
2. Podemos, com certeza, constatar no desenvolvimento da fala da criança um “estágio pré-intelectual” e, no desenvolvimento de seu pensamento um “estágio pré-verbal”.
3. Até certa altura, as duas modalidades de desenvolvimento seguem diferentes linhas, independentes uma da outra.
4. Em um determinado ponto, ambas as linhas se cruzam, após o que o pensamento *se torna* verbal e fala *se torna* intelectual.

Portanto, a linguagem assume papel significativo para as atividades mentais e, no que diz respeito a esse processo, a internalização do signo é o que possibilita que objetos, pessoas e situações passem a ter significado para a criança. Apresentaremos algumas reflexões direcionadas às compreensões sobre o conceito de signo e sobre sua internalização no processo de aquisição de linguagem.

### **2.1.3 A internalização do signo**

Ao tentar pegar um objeto, colocado em um local além do seu alcance, a criança pequena estica suas mãos em direção ao objeto e seus dedos fazem movimentos que retomam as lembranças do ato de pegar. O apontar se constitui, nesse estágio, em um movimento da criança que possibilita que a mãe se direcione até ela, compreendendo seu desejo, deixando de ser algo para si própria e passando a ser um ato de pegar, uma possibilidade de comunicação com o outro, o que muda seu fundamento (VIGOTSKI, 2010).

A situação descrita ilustra que as consequências de uma situação objetiva, por meio das pessoas que medeiam a relação da criança com o objeto, passam a ter funções e significados. As operações que representam atividades externas são reconstruídas e começam a ocorrer internamente, frente à internalização do signo. Nesse sentido, Vigotski não só considerou as contribuições da semiótica como contribuiu para os estudos sobre o signo e seu papel no desenvolvimento da linguagem, sendo este um dos núcleos centrais de suas obras.

Constituindo-se em um campo de saber cientificamente delimitado, a semiótica é um fenômeno recente que conquista sua independência nas áreas de produção intelectual após os estudos de Charles Sanders Peirce (1834-1914) e de Ferdinand de Saussure (1857-1913). Esses dois grandes nomes da Linguística marcam os trabalhos de Vigotski sobre os signos.

Apesar de Saussure utilizar a terminologia *Semiologia* e Peirce se referir à *Semiótica*, ambos buscaram estabelecer modelos estruturais do signo que incidiram na interação entre seus componentes. Tanto para Saussure como para Peirce, é essa interação entre os elementos que compõem o signo que possibilita a representação.

Ferdinand de Saussure foi um linguista suíço, nascido em Genebra em 1857, que possibilitou, através de suas elaborações, publicadas após sua morte, o desenvolvimento da Linguística enquanto ciência autônoma. Saussure (1999) define a língua como um sistema de signos que exprime ideias, “ela é parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de

contrato estabelecido entre os membros da comunidade” (SAUSSURE, 1999, p. 22). Para o linguísta suíço, o signo linguístico não une uma coisa a uma palavra, mas sim um conceito a uma imagem acústica. A imagem acústica não se trata apenas do som material, coisa puramente física, mas sim da impressão psíquica desse som, sendo sensorial.

O caráter psíquico de nossas imagens acústicas aparece claramente quando observamos nossa própria linguagem. Sem movermos os lábios nem a língua, podemos falar conosco ou recitar mentalmente um poema. E porque as palavras da língua são para nós imagens acústicas, cumpre evitar falar dos “fonemas” de que se compõem. Esse termo, que implica uma idéia de ação vocal, pode convir senão à palavra falada, à realização da imagem interior no discurso. Com falar de sons e sílabas de uma palavra, evita-se o mal-entendido, desde que nos recordemos tratar-se de imagem acústica (SAUSSURE, 1999, p. 80).

Sendo assim, o signo linguístico para Saussure é uma entidade psíquica composta por duas faces intimamente unidas: conceito e imagem acústica. Saussure pontua (1999, p. 81) que, ao chamarmos de signo a combinação do conceito e da imagem acústica, acabamos utilizando, no uso corrente, apenas à imagem acústica. Para dar maior clareza ao que se propõe quanto à exploração dos conceitos, o linguista propõe conservar o termo signo para designar o total e a substituir *conceito e imagem acústica* respectivamente por *significado e significante*.

Quanto ao signo linguístico, Saussure (1999) ainda enuncia dois princípios que regem a definição. O primeiro princípio se refere à arbitrariedade do signo. O signo linguístico, a partir da definição saussuriana, é arbitrário, produto de uma convenção reconhecida pelos falantes de uma língua, logo não pode ser modificado por um indivíduo, sendo o significante imotivado, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural. O segundo princípio refere-se à linearidade do significante, de natureza auditiva, cuja expressão se dá no aparecimento consecutivo de um signo após outro.

A linguagem, nos estudos do linguista, é considerada a mais formidável ferramenta coletiva do homem, multiforme e heteróclita, pertencente ao domínio individual e social (SAUSSURE, 1999, p. 16). A base para o estudo da linguagem seria, então, a língua, delimitação de um signo verbal, foco dos estudos saussurianos. O linguista suíço considerou, em seus estudos sobre o signo linguístico, a existência de diferentes signos, mas evidenciou que o signo linguístico é o foco do interesse da Linguística.

Em setembro do ano de 1839, nasceu, nos Estados Unidos, Charles Sanders Peirce, um dos fundadores do pragmatismo e reconhecido, principalmente, por suas contribuições para a semiótica. Apesar de não delimitar de forma clara o que seria linguagem, demonstrou

compreendê-la em um sentido amplo, como toda e qualquer forma de significação que expresse algum sentido, significado e referência (PEIRCE, 2008).

Nessa perspectiva, um pensamento poderia ser entendido como linguagem à medida que suscita a outra mente um significado, da mesma forma que uma foto poderia ser linguagem, um gesto, som ou sentimento. Fazendo uma reflexão dos estudos de Peirce, Costa (2014) afirma:

[...] o conceito de linguagem segue, a princípio, a extensão do conceito signo. Isso porque ambos são gerados, em parte, pela mesma estrutura. O que implica que a linguagem não pode ser definida em termos de análise da experiência, pura e simplesmente, mas deve gerar uma mediação (inteligível) entre qualidade e relação do fenômeno (COSTA, 2014, p. 7).

Como, para Peirce, o signo representa alguma coisa para alguém, criando na mente de outro um signo equivalente, a operação gera, por consequência, um interpretante. Desta forma, o signo, na perspectiva de Peirce, correlaciona-se a três elementos: 1. Representação; 2. Objeto; 3. Interpretante. Segundo Fernandes (2003, p. 18), em seus estudos, Peirce faz referência a um aspecto fundamental de sua teoria:

[...] parte do princípio de que o conceito de signo é social, mas acresce a esse enfoque uma interpretação particular de cada indivíduo. O autor quer dizer com essa afirmação que, embora o signo seja, em princípio, social arbitrário e imutável, cabe ao indivíduo, de acordo com seus processos mentais, com as influências recebidas do meio e seu percurso histórico como ser humano, ter uma interpretação própria de cada signo. A esta interpretação Peirce denomina “interpretante” (FERNANDES, 2003, p. 18).

Ou seja, na tríade proposta por Peirce, o signo assume exercer a função mediativa, quando um objeto é posto em relação a um interpretante. A noção de interpretante do signo aponta que, apesar de o signo ser subordinado a uma ideia geral e social, cada significado de um signo diferencia-se de pessoa para pessoa.

A lógica semiótica define que um objeto só pode ser interpretado por um interpretante em razão do signo e essa estrutura se articula em diferentes níveis, desde a simples qualidade na qual um signo denota um objeto chamado Ícone, perpassando por uma relação com um Índice, chegando a uma estrutura triádica que gera uma lei ou hábito, classificado por Símbolo. Peirce ainda coloca outras duas relações: a relação do signo consigo mesmo e a relação do signo com seu interpretante. (PEIRCE, 2008).

Assim, pode-se dizer que a linguagem na Semiótica é tratada como uma espécie de teoria cognitiva da significação, dado que aquilo que a linguagem expressa se insere em um contexto em que o objeto possui sentido e

significado, assim como referência. Por conseguinte, se admitirmos três propriedades fundamentais constituintes da linguagem, tais como: a) referência ou concordância (a linguagem assume o lugar simbólico de algo, ou seja, ela deve se referir ou concordar-se a este algo); b) a linguagem pode expressar algum sentido e significado; c) a linguagem pode ser analisada, isto é, possui a propriedade de análise, então podemos constatar que todas essas propriedades estão contidas na Semiótica, em menor ou maior grau. (COSTA, 2014, p. 7).

A tríade semiótica se constitui na hipótese básica que possibilita compreender a atividade intelectual e, nesse sentido, as contribuições de Peirce se tornam significativas nas obras de Vigotski e na sua compreensão de signo.

#### **2.1.4 O signo em Vigotski**

Vigotski faz do signo o mediador das relações dos homens entre si (PINO, 2005, p. 135) e busca fundamentar uma conceituação consistente de signo capaz de argumentar a favor do seu ideal, o materialismo histórico. Para Pino (2005, p. 137), a posição de Vigotski quanto ao signo pode ser sintetizada em três eixos: 1. A união do signo enquanto palavra e ação prática que modifica a relação homem-natureza; 2. A presença do signo na ação prática introduz nesta a mediação do outro; 3. O controle da ação prática pelo signo confere ao ser humano capacidade de tornar-se senhor de suas ações. Dessa forma, Vigotski (2001) identifica etapas que seriam fundamentais ao movimento de internalização dos conceitos no processo de investigação sobre o uso dos signos:

1. “Primitiva ou natural” – consiste nas primeiras fases do desenvolvimento do homem, correspondendo à linguagem “pré-intelectual” e ao pensamento “pré-verbal”. Os sons que a criança produz são instrumentos para estabelecer contato com seus semelhantes e são uma emissão primária da linguagem externa.
2. “Ingênua” – fase em que a criança associa as propriedades do próprio corpo e dos objetos materiais que constituem seu meio aos termos linguísticos, definidos socialmente. Nesse momento, a criança já estabelece relação entre o signo e o significado da palavra. É pelas palavras que vão sendo internalizadas as relações sociais como também a criança passa a se posicionar aos demais sujeitos e com objetos os quais interage.
3. “Fala egocêntrica” – caracterizada pelo uso de signos externos para solucionar problemas advindos de tarefas psíquicas. Nesse momento, reconhece-se um planejamento mental das atividades práticas mediadas por instrumentos concretos,

como recursos de memória. Conta-se com a presença de abstrações, porém, os signos são internalizados por meio da mediação do significado social que os objetos possuem uma clara relação entre linguagem externa e interna.

O que fica claro nos textos de Vigotski quanto ao signo é que, para o autor, a união da atividade prática com o signo (palavra) constitui-se no momento em que ocorre uma reorganização do comportamento da criança; o signo exerce função de autocontrolar as ações do indivíduo, o que implica o fato de que a palavra se constitui como produto, cujo processo, aos poucos, separou-se do contexto simprático, transformando-se em um meio autônomo de códigos (LURIA, 1986, p. 42).

O signo linguístico, para Vigotski, é composto por três elementos, à maneira do signo de Peirce e diferente do signo de Saussure: Palavra, Significado e Referente (PINO, 2005, p. 141). Em sua compreensão acerca do signo, Vigotski (1986-1934) se aproxima dos estudos de Bakhtin (1895-1975) em relação ao significado e ao sentido da palavra. Apesar de não terem-se encontrado pessoalmente, Bakhtin e Vigotski nasceram em anos próximos, ambos viveram na Rússia e seguiam uma filosofia marxista da linguagem. Na tese bakhtiniana, o signo traduz uma materialidade social, inicialmente, encontrando-se no que está exterior ao homem para, posteriormente, transformar-se em instrumento da apropriação nas relações sociais.

Na perspectiva de Bakhtin, o elemento que torna a forma linguística um signo não é sua constituição enquanto um sinal, mas a compreensão da palavra no seu sentido particular, que depende da orientação que é conferida a essa palavra por um contexto e situação específica.

Quanto ao sentido, Vigostki parte da ideia que, entre o sentido e a palavra, existem mais relações de independência que entre o significado e a palavra. As palavras, para o autor, podem mudar de sentido, assim como os sentidos mudam palavras. Desta forma, ainda próximo das concepções bakhtinianas, o sentido tanto pode estar separado da palavra que o exprime quanto pode ser fixado em uma outra palavra. Ao perceber que o significado das palavras muda e que o sentido é instável, mais amplo que o significado, Vigotski concebe o significado como um fenômeno da linguagem por sua natureza e como um fenômeno do campo do pensamento.

Para Leontiev (1978), psicólogo soviético e colaborador de Vigotski, a significação seria aquilo que em um determinado objeto ou fenômeno se descobre, objetivamente, um sistema de ligações, de interações, de relações, refletidas e fixadas na linguagem, o que lhe confere estabilidade. Dessa forma, seria um reflexo que independe da relação individual, já que

o homem, ao nascer, encontra um sistema de significações construído historicamente. Concordamos com Fernandes (2008, p. 11), quando afirma que

Em suma, a união dos conceitos de signo de Vygotsky e Peirce, neste enfoque, se apresenta como arcabouço teórico satisfatório para o estudo dos processos de desenvolvimento das significações, permitindo um entendimento da evolução dos signos por um prisma dinâmico, dialético (ênfase nas relações entre mente e experiência no processo de produção dos signos) e lógico (observando as relações internas entre os elementos que compõem o signo). Portanto, se os signos crescem através da evolução cognitiva dos intérpretes, eles também crescem, em sua estrutura lógica, através da geração dos interpretantes.

Como falar do signo implica falar de sistemas criados para produzir significação, é importante refletir sobre o que seriam, então, *os processos de significação*.

### **2.1.5 Processos de Significação**

A expressão “processos de significação”, segundo Pino (2005, p. 149), não costuma ser muito utilizada na literatura especializada, aparecendo, ocasionalmente, quando alguns autores abordam questões envolvendo a significação. Esse processo é marcado por um duplo referencial semântico: um, formado pelos sistemas de significações desenvolvido e perpetuado ao longo da história da humanidade; e outro, formado pela experiência pessoal e social de cada indivíduo evocada no ato discursivo. Por *processo de significação*, entendemos um movimento de apropriação, de conversão, das *significações* culturais que não se dá de forma passiva e envolve tanto os modos de interpretante quanto os termos “significado” e “sentido”.

Quanto ao sentido, Leontiev (1978) afirmou que o sentido consciente seria criado pela relação objetiva que se reflete no cérebro do homem. Assim, para encontrar o sentido pessoal, é necessário encontrar o motivo que lhe corresponde – nós só nos apropriamos de uma determinada significação a depender do sentido que vemos para nossas vidas. Ou seja, para o desenvolvimento dos processos de significação, faz-se necessário que o sujeito encontre o sentido pessoal que o leve a querer internalizar determinada significação produzida culturalmente. E, na busca pelo sentido, não podemos deixar de ressaltar o papel do outro, mediando os processos de significação, aportes teóricos de que a Neurolinguística Discursiva se apropriou e às quais se tem dedicado a comprovar com desenvolvimento de pesquisas, ressaltando a importância de intervenções para a vida dos sujeitos investigados.

## 2.2 A Neurolinguística Discursiva (ND) e os Processos de Significação intermediários

A Neurolinguística Discursiva (ND) parte de uma perspectiva discursiva que orienta tanto a avaliação como o acompanhamento longitudinal de sujeitos quanto à análise de dados de linguagem e toma como ponto de partida teórico:

[...] a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito: as relações que nela se estabelecem entre sujeitos falantes de uma língua, dependentes das histórias particulares de cada um; as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz; as circunstâncias histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores (COUDRY, FREIRE, 2010).

Segundo Coudry e Freire (2010), essa perspectiva mantém articulações entre diferentes suportes teóricos, principalmente entre as ciências humanas e neurociências, buscando dar foco ao estudo das relações entre o cérebro e a linguagem, não deixando de considerar a vida em sociedade.

Buscando compreender o cérebro humano, a ND tem como apoio os trabalhos desenvolvidos pelo neuropsicólogo Luria, colaborador e discípulo de Vigotski, que percebe o cérebro como sistema funcional complexo e que afirma a existência de uma variação funcional do cérebro determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos (VYGOTSKY, 1984, 1987; LURIA, 1979; COUDRY, MORATO, 1988, 1990; COUDRY, FREIRE, 2010).

Luria e Vigotski não desconsideravam a existência de lesões no cérebro e suas consequências para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que dão ênfase à relação existente entre sujeito e linguagem, com base na heterogeneidade e ressaltam a importância da reversibilidade de papéis desempenhados pelos sujeitos para a participação ativa em situações historicamente e culturalmente situadas (COUDRY, FREIRE, 2010).

Luria (1980) afirmou que os processos mentais superiores, responsáveis pelas sensações, a percepção, o pensamento, a linguagem, a memória, não são localizados em áreas particulares no cérebro, mas são regidas por uma plasticidade cerebral, constituindo-se em um sistema dinâmico e complexo.

Para Luria (1980), fatores externos têm um papel decisivo na organização dos sistemas do cérebro e sua definição de função cerebral é de atividade de adaptação presente em todos os organismos, o que sugere que, em vez do uso do termo função, use-se sistema funcional.

O ambiente que acolhe e desafia é a base de influência do input, assim como a sua constância e repetição exercem efeitos nas organizações e estruturas corticais, ampliando a potencialidade de crescimento da arborização dentrítica. É sabido que há uma maior expansão da neuroplasticidade nos meses iniciais de vida, mas esse processo não se interrompe por todo o desenvolvimento maturacional. Conceitos como plasticidade cerebral estão ligados ao de reorganização funcional quando atrelados ao espaço de aprendizagem. (BRIDI FILHO E BRIDI, 2016, p. 20)

Nesse sentido, diante da presença de uma tarefa constante, mecanismos diferentes podem ser acessados, pois possuem uma composição complexa de impulsos aferentes e eferentes, informações são recebidas e respostas diversas são fornecidas pelo sujeito. (LEITÃO et al., 2010). Mesmo que, com o passar dos anos, a expansão da neuroplasticidade seja menor, não podemos deixar de considerar que ela continua existindo e que existem formas de potencializá-la.

Considerando a neuroplasticidade, podemos aferir que a ND apresenta uma metodologia heurística de avaliação e acompanhamento longitudinal, em que a interlocução, as situações dialógicas, são tidas como espaço de produção de sentido e a prática possibilita as condições para observar e analisar diferentes aspectos linguístico-cognitivos presentes em um determinado acontecimento.

Não podemos deixar de considerar, frente ao que é proposto na ND, que os constituintes de uma mensagem são, necessariamente, ligados ao código de determinada língua. Para que mensagens sejam trocadas, é preciso que exista, entre os interlocutores, uma de forma de contiguidade para que a transmissão do conteúdo das mensagens seja assegurada. A equivalência entre os símbolos utilizados é essencial para que as mensagens atinjam o receptor (JAKOBSON, 1969).

Justamente pensando na troca de mensagens entre interlocutores, Morato (1997) ressalta a importância dos processos de significação e afirma que, apesar de a visão corrente de compreensão e significação em Neurolinguística ser fortemente ancorada na linguística saussureana, a tarefa de repor elementos excluídos da tradição estruturalista, tem sido assumida pelas teorias enunciativas, pragmáticas e discursivas. Para a ND, a linguagem não é apenas signo, mas sim uma atividade do pensamento que põe em relação linguagem e cognição, em que a construção do sentido se dá de forma subjetivada, administrada pelo sujeito, com suas conexões cerebrais, à margem da cultura.

Responsáveis pelo processo de percepção do real, pela decifração do mundo, pela humanização de nossas cognições, os diferentes processos de significação atuam de maneira seletiva, concorrente e heurística em relação a diferentes propósitos

discursivos [...] e exigem diferentes reflexões do sujeito com a linguagem [...] (MORATO, 1997, p. 27)

Segundo Coudry (1988), analisar diferentes processos de significação implica a busca em compreender de que sujeitos com alguma patologia da linguagem lançam mão para interagir, comunicar ou significar, apresentando formas de superar, adaptar ou de reorganizar a significação.

Goodglass e Menn (1985), citando as contribuições de Tissot et. al. (1974), afirmam que a fala telegráfica é um aspecto marcante da fala de sujeitos afásicos, que gera, como consequência, uma produção laboriosa da fala e apresenta as seguintes características: apagamento de palavras funcionais no discurso, isto é, conjunções, preposições, artigos, pronomes, verbos auxiliares e cópulas; a predominância de substantivos, em detrimento dos verbos, em algumas falas agramaticais; a perda da flexão verbal, substituída pela forma nominal do verbo; a perda de concordância de pessoa, número e gênero, mais notadamente em línguas flexionais.

Nesse sentido, podemos considerar que a expressão “fala telegráfica” refere-se a um processo de significação intermediário, ao passo que explicita a relação entre sujeito e a natureza de sua relação com o objeto, na tentativa de produzir ou dar continuidade à uma situação enunciativa.

Como posto por Abaurre e Coudry (2008, p. 185):

A interpretação da fala/escrita “telegráfica” como um processo intermediário indica uma organização interna de relações e combinações de relações, ao mesmo tempo em que mostra episódios descentrativos dos sujeitos em relação ao objeto de (re)conhecimento: para o afásico, a reelaboração de suas dificuldades linguísticas; para a criança, a construção da escrita. Interpretar o chamado estilo “telegráfico” como um processo intermediário com as funções (re)construtivas mencionadas para o afásico e para a criança exclui a hipótese de que falar ou escrever “telegraficamente” indica uma mera supressão ou omissão de elementos linguísticos. Tal interpretação, que salienta a falta, o apagamento, baseia-se exclusivamente na observação da linguagem externa, ignorando aqueles aspectos de linguagem interna que, nesses casos, o sujeito privilegia e sublinha, explicitando o papel estruturante que têm os processos intermediários.

Nesse contexto, é preciso explicitar que a mediação do outro, principalmente no caso de sujeitos com deficiência ou patologias da linguagem, é fundamental para que os processos intermediários assumam esse papel estruturante na linguagem e possibilitem a troca frente a situações enunciativo-discursivas. Para esclarecermos o que chamamos de situações

enunciativo-discursivas à luz dos estudos da ND, abordaremos, a seguir, algumas contribuições de Benveniste sobre a enunciação e o papel da subjetividade na linguagem.

### ***2.2.1 Contribuições de Émile Benveniste: A enunciação e a subjetividade na constituição do sujeito de linguagem***

Quanto ao objeto da linguística moderna, é possível afirmar que este não se manteve único e estável. A língua, enquanto sistema, é o objeto de estudo da Linguística da primeira metade do século XX, mas, após a segunda metade, são admitidos outros elementos além da língua: o discurso, o texto e a enunciação (CARDOSO, 1997).

O linguista Émile Benveniste se tornou referência para a Linguística da segunda metade do século XX, visto que trouxe para as suas obras a influência da Filosofia, da Psicologia Social, da Psicanálise, da Pragmática, da Antropologia, entre outras áreas de conhecimento. Benveniste foi reconhecido, por muitos estudiosos da linguagem, como “o mais saussuriano dos linguistas” e, em sua obra *Problemas de Linguística Geral I* evidencia a importância de Saussure para a Linguística

Dizemos aqui que Saussure pertence para sempre à história do pensamento europeu. Precursor das doutrinas que, de cinquenta anos para cá, transformaram a teoria da linguagem, lançou idéias inesquecíveis sobre a faculdade mais alta e mais misteriosa do homem e, ao mesmo tempo, propondo no horizonte da ciência e da filosofia a noção de “signo” como unidade bilateral, contribuiu para o advento do pensamento formal nas ciências da sociedade e da cultura, e para a constituição de uma semiologia geral. (BENVENISTE, 1988, p. 49)

Apesar de considerar a relevância dos estudos de Saussure, Benveniste não se manteve preso às contribuições do linguista suíço. Saussure, como abordado anteriormente, ao procurar encontrar o lugar da língua, entre os fatos partilhados pelos homens, elevou a Linguística à categoria de ciência. Contudo, em respeito à Semiologia e às relações com a Linguística, as teses saussurianas não avançaram muito, o que se justifica pelo enfoque abordado pelo autor. Benveniste procurou, a partir dos estudos de Saussure, quando percebeu lacunas existentes, determinar as relações entre os sistemas semiológicos e o sistema linguístico, elaborando uma tese da relação semiótica entre sistema interpretante (sistema linguístico) e sistema interpretado (outros sistemas). Segundo essa compreensão, os signos da sociedade formam “sistemas interpretados” justamente pelo “sistema interpretante”, que é a língua.

Uma das contribuições mais significativas de Benveniste foi quanto às questões da subjetividade e da enunciação. Segundo o autor,

É na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na sua realidade que é a do ser, o conceito de “ego”. A “subjetividade” de que tratamos aqui é a capacidade do locutor para propor como “sujeito”. Define-se não pelo sentimento que cada um experimenta de ser ele mesmo [...] mas como a unidade psíquica que transcende a totalidade das experiências vividas que reúne, e que assegura a permanência da consciência. (BENVENISTE, 1988, p. 286)

Ou seja, o fundamento da subjetividade se determina pelo “status linguístico” da pessoa. A consciência de si mesmo, por meio da linguagem, do “eu”, só é possível a partir do momento em que se contrasta com o emprego do “tu”. Benveniste classifica que existem marcas linguísticas que convergem, nessa perspectiva, para expressar a subjetividade do sujeito, como os pronomes e verbos, integrando-as na categoria de pessoa do discurso.

Para Benveniste (1988), as pessoas eu/tu se caracterizam como categorias de discurso que só preenchem seu papel pleno quando são assumidas por um falante em situação discursiva. E, enquanto o “eu/tu” representa a intersubjetividade na linguagem, a terceira pessoa (a não-pessoa), pelo contrário, na perspectiva do autor, é um signo pleno, uma categoria da língua, que tem seu valor independentemente da enunciação, podendo declarar-se como objetiva. Sendo assim, a oposição entre os participantes do diálogo e os não-participantes resulta nas correlações: personalidade e subjetividade. Ainda

segundo o autor, a enunciação é definida a partir da língua posta em funcionamento, por um ato individual, que necessita de um locutor que atinge um ouvinte. O homem se realiza na linguagem e pela linguagem e não pode concebê-la sem exercer sua subjetividade. O locutor constitui-se, assim, enquanto sujeito que materializa o eu no discurso e, ao inserir uma situação de “alocução”, na qual emerge o “tu”, define sua posição na linguagem segundo a qual, conforme a situação enunciativo-discursiva, “eu” e “tu” seguem se apresentando como sujeitos que alternam funções, fundamentando-se como parceiros e protagonistas na situação de enunciação. Assim sendo, observamos como as categorias de pessoa estão ligadas ao próprio exercício da linguagem.

Os estudos propostos por Benveniste (1988/1989) são admitidos no estudo em questão, uma vez que nos possibilitam compreender como se dá a subjetividade na linguagem do sujeito investigado. Nos dados que serão apresentados, é possível observar que o pronome “eu” emerge na linguagem do sujeito AB a partir da mediação do outro. Nesse sentido, o conceito de mediação proposto por Vigotski vai ao encontro das contribuições de Benveniste para o entendimento das possibilidades existentes nas situações que colocam a língua em

funcionamento. Buscando compreender ainda essas situações referidas, os estudos propostos pela ND colocam que, a partir da interlocução, o investigador pode detectar quais aspectos nos processos discursivos foram afetados frente às condições específicas do sujeito.

Nas situações de enunciação, foram registradas ausências de respostas a questionamentos e falta de continuidade nos turnos de fala, silêncio que, muitas vezes, se fez presente nas falas do sujeito investigado. Entendendo o silêncio como uma questão de linguagem, apontaremos algumas considerações, baseadas na análise do discurso, sobre essa questão que perpassa os caminhos da ND.

### ***2.2.2 O silêncio na enunciação: uma questão de linguagem***

Como abordado anteriormente, o silêncio diante de situações enunciativo-discursivas é uma característica do sujeito investigado por este estudo, motivando-nos a discorrer, brevemente, sobre o silêncio enquanto uma questão de linguagem.

Segundo Sampaio (2006), o silêncio, no decorrer da história da humanidade, já teve diferentes funções, usos e estratégias e tem sido objeto de estudo de várias pesquisas. Burke (1995) afirma, por exemplo, que o sistema de silêncio no início da Europa moderna era baseado pelo princípio religioso e pelo princípio de respeito. O princípio religioso baseava-se nas crenças que apontavam o silêncio como elemento sagrado, existindo uma variedade de possibilidades, como: “pessoal e comunal, pagão e cristão, ‘silêncio eleito’ dos monges, silêncio na igreja e oração silenciosa ou mental” (SAMPAIO, 2006, p. 44). Já o princípio de respeito, na concepção de Burke (1995), estaria relacionado às relações de poder existentes na sociedade; em determinados períodos, mulheres, crianças e jovens deviam permanecer em silêncio em sinal de respeito.

Conforme posto por Orlandi (1995, p.12):

[...] há uma dimensão do silêncio que remete ao caráter de incompletude da linguagem: todo dizer é uma relação fundamental com o não-dizer. Essa dimensão nos leva a apreciar a errância dos sentidos (a sua migração), a vontade do “um” (da unidade, do sentido fixo), o lugar do *non sense*, o equívoco, a incompletude (lugar dos muitos sentidos, do fugaz, do não-apreensível), não como meros acidentes da linguagem, mas como o cerne mesmo de seu funcionamento (ORLANDI, 1995, p. 12).

Ainda conforme as concepções de Orlandi (1995, p. 13), o silêncio é um lugar de recuo necessário para que se possa significar, “para que o sentido faça sentido”. Para a autora, o silêncio seria responsável pelo rearranjo e mudança dos gestos, uma vez que, diante dele, outras

expressões se manifestam. Nesse sentido, o não dizer do sujeito investigado pode dizer tanto ou mais que suas palavras.

Para Pêcheux (2009), o discurso é efeito de sentido entre os locutores e é necessário que se compreenda que o sentido não está alocado em lugar algum mas se produz nas relações, ou seja, sujeito e sentido se constituem mutuamente nas situações discursivas. Dessa forma, entendemos que o sujeito também significa por meio do corpo, da arte, pela linguagem verbal e não-verbal, assim como no silêncio.

Orlandi (1995) evidencia que, diante do nosso contexto histórico-social, um homem em silêncio é considerado um homem sem sentido, porém, quando não falamos, não estamos apenas mudos, há pensamentos, introspecção, contemplação etc. Ou seja, não podemos deixar de refletir que o não responder nas situações enunciativas, apesar de ser considerado um comportamento interferente no funcionamento da linguagem e na situação enunciativa, também é uma manifestação que nos constituem enquanto sujeitos de linguagem. O silêncio é uma forma de significar e não é vazio; entendemo-lo como elemento constitutivo na linguagem do sujeito investigado. Como o sujeito investigado apresenta uma condição singular, síndrome de Down e comportamentos autísticos, na seção seguinte, abordaremos as questões referentes às condições que refletem um desempenho diferenciado em situações de interlocução, como, por exemplo, o silêncio.

### **3 SÍNDROME DE DOWN E COMPORTAMENTOS AUTÍSTICOS**

Como evidenciamos anteriormente, partilhamos da ideia de que a deficiência não retira do sujeito a sua humanidade, ou seja, desta forma, o tipo de comprometimento exercido por uma determinada deficiência irá se manifestar de forma mais ou menos significativa a depender de mediações oportunizadas pelo meio, expectativas geradas e imposições colocadas a partir de marcadores culturais.

Contudo, compreender o que vem a ser a deficiência e quais aspectos biológicos relacionados a ela podem interferir no processo de desenvolvimento da linguagem se faz importante para que o mediador seja capaz de criar estratégias favoráveis à reorganização de funções cognitivas que podem estar comprometidas pela condição neurobiológica estabelecida, mas que, com mediações significativas, podem vir a sofrerem modificações importantes no processo de aprendizagem.

Com essa perspectiva, buscamos apresentar, neste capítulo, uma revisão bibliográfica acerca da condição síndrome de Down (SD) e dos Transtornos do Espectro Autista (TEA), apontando aspectos históricos e biológicos e convergindo para os estudos que se direcionam às questões relacionadas à aquisição da linguagem das pessoas diagnosticadas com essas condições.

Por fim, apresentaremos reflexões sobre a comorbidade – pouco descrita na literatura brasileira – síndrome de Down e comportamentos autísticos, explicando o porquê de não utilizarmos, no caso do sujeito investigado, a nomenclatura “autista”, mas sim “comportamentos autísticos”.

#### **3.1 A pessoa com síndrome de Down e seu funcionamento de linguagem**

No decorrer dos avanços das ciências envolvidas na área da saúde e instrumentos tecnológicos, assim como com a incorporação da ultrassonografia na rotina obstétrica, passou a ser possível identificar, ainda durante os exames pré-natais na gestação, a síndrome de Down (SD).

Como afirmam os pesquisadores Bunduki et al. (2001), são características observadas em ultrassonografias que evidenciam a presença da síndrome de Down: fêmur curto, ossos do nariz curtos, falange média do quinto dedo dos membros superiores ausente ou hipoplásica, úmero curto, cistos de plexo coroide, intestino fetal hiperecogênico, aumento do ângulo ilíaco, espessamento anormal da nuca, hipotonia pielocalicial renal e malformações orgânicas, em

especial as cardíacas. Desde o momento em que a família recebe a notícia que nascerá uma criança com síndrome de Down, a designação “Down” confere à criança uma nova identificação (GHIRELLO-PIRES, 2010).

Se, antes, durante a gestação, a preocupação presente era se o bebê seria saudável, com qual dos pais se pareceria, quais as cores do cabelo e olhos, os familiares passam, então, a evidenciar apenas a síndrome atribuída e vivenciam um processo de luto, de morte das expectativas sociais geradas para a criança – luto, como afirma Iervolino (2005), que pode ou não terminar para as famílias e, principalmente, para os pais.

No ano de 1838, Esquirol fez referência à síndrome em um dicionário médico, no livro de Chambers, datado de 1844, como “idiotia do tipo mongoloide”. Seguin (1846;1866) referiu-se à síndrome como um subtipo de cretinismo classificado como “cretinismo furácero” (SCHWARTZMAN, 1999 apud MIRANDA, 2003). No entanto, o reconhecimento dessa síndrome como uma manifestação clínica só ocorreu com o trabalho do médico inglês Dr. Langdon Down, em 1865, influenciado pelos conceitos evolucionistas da época. Com base nas suas observações, o médico, conhecido como Dr. Down, afirmou a existência de raças superiores a outras, sendo a deficiência mental característica das raças inferiores (MIRANDA, 2003).

O trabalho desenvolvido pelo Dr. Down possibilitou que muitos outros estudos comesçassem a ser desenvolvidos, buscando conhecer a síndrome, suas características, limitações e potencialidades. Os termos e conceitos utilizados para a síndrome de Down em diferentes épocas sobrevivem por gerações. Muitas vezes, por meio do senso comum, retira-se desses termos suas contextualizações, e palavras como “idiota” ou “mongoloide” são usados como instrumentos de manifestações preconceituosas.

Caracterizada oficialmente em 1959, pelo geneticista Jerome Lejeune, a síndrome de Down foi compreendida como uma condição genética, não como uma doença. Essa distinção se faz essencial, tendo em vista que o conceito de “doença” está ligado a uma patologia enquanto condição definida pela forma de concebê-la pelo sujeito e por aqueles que estão a sua volta.

Os motivos ainda são desconhecidos, o que se sabe é que, durante o desenvolvimento das células do embrião, são formados 47 cromossomos no lugar dos 46 que se formam normalmente, gerando um excesso de material genético no cromossomo 21, conhecida como “Trissomia do 21”. Essa alteração genética resulta em características específicas no desenvolvimento do ser humano, que podem variar de acordo a cada organismo e a cada estimulação social (GOLDERBERG, 2002).

Sabe-se, ainda, que a síndrome de Down pode existir a partir de três formas de Trissomia 21: Trissomia Homogênea; Trissomia em Mosaico; Trissomia por Translocação. A Trissomia Homogênea é considerada o caso mais frequente da manifestação da síndrome, uma vez que cerca de 90% dos casos são resultados dela. Constituiu-se em um erro no momento da distribuição do cromossomo antes da fertilização, o que faz com que todas as células sejam idênticas.

A Trissomia em Mosaico (Mosaicismo) é considerada a de menor incidência e surge apenas em 5% dos casos, pois há um erro na distribuição que ocorre na 2ª ou 3ª divisões celulares, sendo suas consequências mais graves quanto antes ocorrer a divisão. A criança terá, no par 21, células normais e células trissômicas.

Por fim, a Trissomia por Translocação aparece em 5% dos casos. A pessoa afetada possui 46 cromossomos, mas a sua estrutura cromossômica não é a adequada. Uma parte de um cromossomo está unida à totalidade de um outro e a translocação pode acontecer no momento em que se produz a divisão celular. Nessa situação, é significativo que se faça uma análise cromossômica, pois um em cada três casos de translocação é resultado de questões hereditárias de um dos pais, o que aumenta o risco de ter outro filho com a síndrome (JIMÉNEZ, 1997; ESCRIBÁ, 2002).

Apesar dos avanços no que diz respeito aos exames que detectam a SD e seu tipo em específico, os estudos que trabalham com intervenção não apontam necessidade de intervenções específicas para cada caso. Os sujeitos apresentarão basicamente o mesmo conjunto de características com variada intensidade e, principalmente, determinadas pelo ambiente e oportunidades de desenvolvimentos oferecidas.

Segundo Lambert e Rondall (1982), existem características físicas relacionadas ao diagnóstico neo-natal: a cabeça é menor que o normal; o nariz é pequeno, com a parte superior achatada; os olhos são ligeiramente rasgados, com prega de pele nos cantos anteriores; a parte exterior da íris pode apresentar manchas de Bruchfiel; orelhas são pequenas, da mesma forma como os lóbulos auriculares; a boca é relativamente pequena enquanto a língua apresenta tamanho normal – o que faz com que a língua permaneça para fora da boca; os dentes são pequenos; o pescoço é relativamente curto; as mãos são pequenas, com dedos curtos; os pés podem apresentar um pequeno sulco entre os dedos e a planta do pé; a pele pode parecer arroxeadada e tende a se tornar seca; os cabelos, geralmente, são mais finos e lisos.

Além das características físicas, existem questões fisiológicas comuns às pessoas com SD, como: prevalência de cardiopatia congênitas; obesidade; problemas visuais; problemas

auditivos; maior risco de sofrer com infecções; problemas respiratórios; hipotonia generalizada; deficiência intelectual (LACERDA, 1997; ESCRIBÁ, 2002;).

Quanto ao desenvolvimento motor, a hipotonia generalizada e reflexos lentos resultam em movimentos lentos, fazendo com que as crianças com SD demorem mais para coordenar os mesmos movimentos quanto aos seus pares sem deficiência (LATSH, ANSON, 1996).

Os estudos envolvendo memória e SD também têm contribuído para a compreensão da SD e na visualização das potencialidades do sujeito. A memória desempenha um papel importante no desenvolvimento da inteligência.

Para Escamilla (1998), a memória da pessoa com SD pode estar classificada em: sensorial; mecânica; memória lógica-intelectual. A memória sensorial é responsável pela capacidade da pessoa reconhecer imagens correspondentes a cada um dos sentidos; a memória mecânica, uma repetição de uma sequência de imagens sem correlação; e a memória lógica-intelectual é a que intervém na capacidade de armazenamento e reprodução dos conhecimentos adquiridos, o que implica a compreensão dos significados.

Mesmo sendo possível identificar um conjunto de características relacionadas à síndrome de Down no que tange ao desenvolvimento motor, cognitivo, fisiológico e genético, é de comum acordo, entre as mais distintas perspectivas de estudos, que o meio em que a criança com SD está inserida fará total diferença no seu desenvolvimento. A condição orgânica poderá ou não ser salientada a depender da forma que for vista. Se pensarmos em termos deterministas, daremos ênfase aos aspectos biológicos; se pensarmos enquanto condição, social e humana, buscaremos ressaltar a valorização da individualidade do ser humano (CANGUILHEM, 2002).

Os estudos sobre a linguagem das pessoas com síndrome de Down são marcados por mal-entendidos, desconhecimentos, mitos, que resultam em preconceitos historicamente mantidos por gerações. Tanto para leigos, como para muitos profissionais, a condição orgânica estabelecida (a síndrome) os tornaria incapazes de interpretar e produzir linguagem. Porém, no decorrer da história, os estudos voltados para entender os processos cognitivos das pessoas com SD começaram a demonstrar que, apesar de ser uma das áreas nas quais elas poderão apresentar maiores dificuldades e atrasos na comparação com seus coetâneos sem deficiência, podem apresentar desempenho satisfatório quanto ao desenvolvimento de processos linguísticos.

Autores como Miller (1987), Meyers (1988) e Horstemeier (1987) concordam com a ideia de que pessoas com SD estariam na zona de risco para se apropriar dos processos que envolvem a linguagem e utilizam como justificativa a afirmação de que elas apresentariam: frequentes problemas de audição – o que acarretaria distorções dos sons; déficit na coordenação, que resulta em descompasso dos movimentos necessários para as articulações

necessárias à produção oral. Juntos, esses fatores se constituíram em um quadro totalmente desfavorável para a aquisição da linguagem.

Gunn (1985) e Meyers (1989) visualizam a linguagem como uma consequência dos processos cognitivos e, para Meyers (1989), as crianças com SD usam menos vocalizações em seus processos comunicativos do que se comparadas a crianças ditas neurotípicas. Enquanto as crianças neurotípicas já estão produzindo sentenças complexas, as crianças com SD estariam começando a utilizar a fala telegráfica para se expressar. Meyers (1989) ainda afirma que o retardo cognitivo prejudicaria diretamente a construção do entendimento do indivíduo com SD, assim como o fluxo da fala. O conhecimento, nessa perspectiva, estaria limitado, não levando em consideração as individualidades de cada sujeito.

Gunn (1985), ao comparar a linguagem de sujeitos com e sem a SD, percebe que as crianças passam pelas mesmas etapas, porém com uma diferença qualitativa que faz com que a criança com SD permaneça por período mais duradouro no mesmo estágio cognitivo. A pessoa “portadora” da SD, para a autora, nas situações de interlocução, necessita do apoio de objetos concretos e demonstra dificuldade em abstrair ideias.

Para Rondal (1991), existem questões básicas que possibilitam o entendimento da linguagem em sujeitos com SD, como a compreensão de que os vários subcomponentes da linguagem referentes aos aspectos fonológicos, lexicais, semânticos, morfológicos, sintáticos e pragmáticos funcionam de forma integrada nesses sujeitos. O autor utiliza de dois critérios para estabelecer as comparações entre os “portadores” e não “portadores” da SD: idade mental e nível de desenvolvimento da linguagem.

Bodine (1974), com relação ao sistema fonológico de crianças com SD, observou dificuldades na fala que estariam diretamente relacionadas a prejuízos no conteúdo semântico do que a criança gostaria de expressar através da comunicação oral.

Borghi (1990) considerou, por meio de seus estudos, que os problemas consonantais que as pessoas com SD apresentam são resultados dos problemas orgânicos e dos padrões desajustados de articulação, que irão perpetuar durante toda a vida da pessoa.

Entendemos a importância de conhecer as questões orgânicas que permeiam a linguagem das pessoas com SD, entretanto assumimos aqui, como descrito no capítulo anterior, uma perspectiva histórico-cultural, corroborando autores como Monteiro (1992), Camargo (1994) e Carvalho (2005), pois consideramos que, como foi proposto por Vygotski (1997), as leis que regem o desenvolvimento das crianças com ou sem SD são as mesmas, mas as crianças com SD poderão seguir caminhos diferentes. Segundo Ghirello-Pires e Moreschi (2016), por

esses caminhos diferenciados podemos entender um tempo maior para a consolidação do aprendizado bem como maior necessidade de mediação.

Chapman (1997) e Meyers (1988) apresentam estudos concordando que os sujeitos com SD apresentam dificuldades de ordem sintática. Nesse sentido, Rigolet (2000) apresenta o estilo telegráfico a partir da perspectiva sintática. Para a autora, a criança, inicialmente, usa, sem distinguir, duas ordens de apresentação sintática de um mesmo enunciado. Depois, começa a se apropriar dos modelos oferecidos pelos adultos, alcança um nível de estrutura mais generalizada e consegue ampliar a ordem sintática a outras palavras que fazem parte da mesma categoria.

Lima, Delgado e Cavalcante (2017) mostraram, em um estudo recente da produção do conhecimento nacional acerca do desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down, que existe uma carência nessa temática, especialmente no campo da Linguística. As autoras demonstram que não há um determinismo apontado pelos estudos nacionais e que, como toda criança, a criança com SD pode evoluir a partir das condições oferecidas a elas. Nos estudos encontrados, algumas implicações puderam ser pontuadas:

As crianças com SD apresentam um déficit no desenvolvimento da linguagem e do simbolismo, contudo há evolução desses aspectos com o avanço da idade e com a estimulação fonoaudiológica [...]. Há um predomínio do uso de gestos no processo de desenvolvimento da linguagem e observa-se a preferência pelo uso das produções gestuais em contextos atípicos, e das produções verbais em contextos familiares à criança. [...] Não há diferenças entre a interação social de crianças com SD e com DT, mas as com síndrome de Down têm mais dificuldades em estabelecer contato inicial. Por isso, são necessários ajustes na atividade dialógica para garantir a interação da criança com SD; então seus sujeitos interacionais devem se preocupar com isso e pensar em estratégias que facilitem esse processo... (LIMA, DELGADO, CAVALCANTE, 2017, p. 361-362)

Sendo assim, o estudo realizado, no ano de 2017, pelas pesquisadoras, mostrou, por meio do levantamento realizado, que a mediação do outro tem-se constituído como fundamento para o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças com SD. Se a linguagem, para a pessoa na condição de pessoa com síndrome de Down, já se constitui como um desafio frente às expectativas sociais de desenvolvimento linguístico, frente a uma comorbidade, como no caso dos comportamentos autísticos, podemos aferir que as dificuldades encontradas são ainda mais significativas. Dessa forma, abordaremos, no próximo tópico, os aspectos da linguagem relacionados aos Transtornos do Espectro Autista (TEA).

### **3.2 Os Transtornos do Espectro Autista (TEA) e o funcionamento de linguagem**

No final do século XVIII, a criança deixou de ser vista como um adulto em miniatura para tornar-se um ser “digno” de maior interesse e sujeito de pesquisas e, a partir deste ângulo, começou-se a buscar compreender e avaliar os comportamentos que fugiam às condutas esperadas socialmente, caracterizados como anomalias. Porém, foi somente no início do século XX que médicos e pedagogos começaram a notar e a distinguir crianças que se apresentavam de forma diferente na multidão de crianças com deficiência intelectual.

Em 1943, inicia-se a história oficial do autismo, com um artigo publicado por Leo Kanner que descrevia um quadro característico de transtorno de desenvolvimento até então desconhecido, o que desencadeou um movimento de busca de validação desses estudos e de características peculiares do desenvolvimento das crianças observadas pelo pesquisador (ROSENBERG, 2011).

O autismo pode ser considerado um transtorno que se refere a uma família de distúrbios de socialização com início precoce e interfere em várias áreas do desenvolvimento (SCHWARTZMAN, 2011). Segundo a Classificação Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde (CID), o autismo infantil é caracterizado por desenvolvimento anormal ou alterado, que se manifesta antes dos três anos e que apresenta perturbações no funcionamento dos domínios de interação social e comunicação, podendo existir um comportamento focalizado e/ou repetitivo. Essas perturbações ainda são acompanhadas por outras manifestações inespecíficas como: fobias; alimentação seletiva; crises de birra; agressividade.

Sendo mais comum em meninos do que meninas, com proporção estabelecida de quatro meninos para uma menina, Laboyer e Bosa (1995; 2002, apud SILVA, 2011) apontam que, apesar de a probabilidade ser maior em meninos, quando as meninas possuem essa condição, geralmente apresentam quadros clínicos mais graves.

Em 2014, foi publicado um guia de orientação a professores intitulado de *Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar*, escrito por Khoury e colaboradores. O guia foi elaborado por vários estudiosos da área de educação especial e disponibilizou informações relevantes a respeito do autismo.

Sobre a área de interação social, Khoury et al. (2014) apontam que as crianças com TEA podem apresentar dificuldades de socialização em diferentes níveis, podendo ser descritas como “extremamente quietas” ou até mesmo como “severamente comprometidas”.

Nos casos mais graves, as crianças geralmente buscam isolamento, balançam-se e podem balbuciar de maneira estereotipada. Em casos em que as crianças são descritas como quietas, a criança transita entre as pessoas, mas encontra dificuldade em interagir socialmente, o que impossibilita que ela estabeleça relacionamentos. A dificuldade em interpretar e entender sinais e as intenções dos outros faz com que as crianças com TEA sejam impedidas de perceber corretamente algumas situações essenciais para a troca necessária no relacionamento com outras pessoas. Algumas situações são dadas como exemplos e conseguem ilustrar as dificuldades encontradas, dentre elas:

Márcio não conseguia conversar sobre os diversos assuntos com os amigos. Quando eles falavam, Márcio só queria e só sabia falar o tempo inteiro sobre dinossauros, fazendo com que as crianças o chamassem de chato e, muitas vezes, o excluíssem (KHOURY et al., 2014, p. 25).

A área do comportamento é marcada por comportamentos estereotipados, repetitivos e comportamentos disruptivos. No caso de comportamentos motores estereotipados e repetitivos, a criança pode pular, balançar as mãos, fazer careta, bater palma. Já quanto aos comportamentos disruptivos, são rituais, rotinas, aderência rígida a uma determinada regra, ou seja, a criança pode reagir negativamente à quebra de uma rotina, de uma regra.

Khoury et al. (2014) afirmam que as crianças com TEA, em níveis que podem variar de criança para criança, apresentam, em síntese: interesses restritos; ecolalia (repetição de elementos da fala); ausência frequente de resposta quando são chamadas; dificuldade para expressar necessidades; apego a rotinas (rejeição às mudanças); movimentos estereotipados e repetitivos; rejeição frequente ao toque físico, já que se sentem incomodadas; possibilidade de andar na ponta dos pés; autoagressão (podem morder-se, bater-se); preferência por brincadeiras de giros ou balanços; possibilidade de ter habilidades específicas bem desenvolvidas ou ilhotas de habilidades; aversão a barulhos altos; dificuldades em manter e em sustentar a atenção por longos períodos de tempo; instabilidade de humor; limiares de dor elevados; preferências por brincadeiras relacionadas a enfileirar ou empilhar coisas; dificuldades em coordenação motora fina.

Quanto ao número de casos de autismo na população, estudos mais atuais apontam estimativas de taxas de prevalência de autismo variando entre 7 e 13 para 10.000 indivíduos. Contudo, até o momento, só existem estudos com dados oficiais em países do eixo América do Norte, Europa e Japão, o que demonstra que a realização desse tipo de estudo nos países em desenvolvimento é de significativa relevância (PAULA, RIBEIRO, TEIXEIRA, 2011).

Para Mantry et al. (2008 apud MENDES, 2010), estudos sobre a prevalência de autismo indicam ainda que o número de pessoas afetadas por este transtorno na população é superior ao da síndrome de Down, no entanto dados do MAC/INEP de 2007 indicam que o número de matrícula de crianças e jovens com autismo em escolas representa 1,5% de toda a população de estudantes com necessidades educacionais especiais, enquanto a porcentagem de alunos com Síndrome de Down é de 5,4% (BRASIL, 2007 apud GOMES, MENDES, 2010). Mendes e Gomes (2010, p. 377) levantam duas hipóteses para essa discrepância de dados:

[...] ou poucos alunos com autismo estão matriculados em escolas, sejam elas regulares ou especiais, ou muitos dos alunos com autismo foram enquadrados em outras categorias, como na de “condutas típicas”, que representa 12,4% das matrículas, ou mesmo na de “deficiência mental”, que representa 43,4%. As duas hipóteses são bastante viáveis, considerando que a complexidade da condição do autismo pode ser um fator que dificulte a entrada de pessoas com esse diagnóstico em escolas. Por outro lado, a falta de diagnóstico diferencial mais preciso pode levar ao enquadramento dessas pessoas na categoria de “condutas típicas”, devido à presença de comportamentos típicos no autismo, ou ainda na categoria de “deficiência mental”, em função da alta porcentagem de deficiência intelectual associada ao autismo.

Segundo Souza et al. (2004), o diagnóstico do autismo infantil é caracterizado pelo comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos não-verbais, tais como: contato visual direto, expressão facial, posturas corporais e gestos para regular a interação social e acentuado fracasso em desenvolver habilidades com os pares apropriadas ao seu nível de desenvolvimento, o que torna possível, assim, perceber uma falta de tentativa espontânea de compartilhar interesses ou realizações com outras pessoas além de não haver reciprocidade social ou emocional.

Não existem marcadores biológicos claros e já bem delimitados capazes de caracterizar o autismo. Desde a década de 80, alguns questionários são utilizados no diagnóstico feito por neuropediatras, e, nestes, encontram-se perguntas para os responsáveis pelo paciente acerca de características de seu desenvolvimento desde a gestação até os primeiros anos de vida, enfatizando a primeira infância, como, por exemplo: “Quando o recém-nascido parecia rígido ao ser pegado no colo?”, “No primeiro ano, demonstrava ausência de afetividade e não contato visual?”, “Apresentava verbalização oral aos dois anos?”.

Quanto à Neurobiologia do TEA, Schwartzman (2011) aponta que as crianças com TEA tendem a ter algum desvio biológico em exames de neuroimagem, porém, devido à variabilidade dos transtornos envolvendo o espectro autista, não existem marcadores

patognomônicos. O autor afirma que muitos pesquisadores têm buscado desenvolver pesquisas a fim de conseguirem determinar o TEA por meio das neuroimagens, mas que a grande maioria dos estudos publicados ainda é discutível. Schwartzman (2011, p. 66) cita os estudos de Damásio e Maurer (1978) que propuseram um modelo neurológico para o quadro do autismo e enfatizaram o possível papel desempenhado pelo córtex mesolímbico e área dos lobos frontal e temporal no seu aspecto medial, sendo que são essas regiões particularidades filogenéticas e neuroquímicas que as diferenciam de suas vizinhas.

Damásio e Maurer (1978, apud SCHWARTZMAN, 2011) propuseram que os prejuízos da comunicação, da atenção e da percepção observados no autismo poderiam ser explicados por uma disfunção deste sistema e de estruturas a ele relacionadas – os lobos frontais e os gânglios da base – e descreveram que certos movimentos estereotipados e repetitivos observados em pessoas autistas poderiam ser considerados como uma forma de coreia, atetose ou ambos.

Ao examinar os defeitos de linguagem dos indivíduos autistas, os consideraram [sic] mais próximos de defeitos como mutismo ou inibição de fala, que podem ser observados no curso do restabelecimento de lesões frontais mesiais de ambos os hemisférios, particularmente daquelas comprometendo a área motora suplementar e o giro cíngulo (SCHWARTZMAN, 2011).

Schwartzman (2011) afirma ainda que outras formas que seriam interessantes de se discutirem as alterações anatômicas seria realizando a correlação de que se tem conhecimento a respeito das funções de certas estruturas encefálicas com prejuízos funcionais presentes no TEA.

Velloso et al. (2011) apontaram que a avaliação de caráter interdisciplinar proporciona uma melhor investigação de todos os aspectos envolvidos na tríade que caracteriza o TEA especialmente, compreendendo as possibilidades de variação dentro do espectro. Um diagnóstico diferencial evita conclusões errôneas e refina as possibilidades de um direcionamento individualizado, planejado, capaz de atender as peculiaridades de cada caso.

Como já foi apontado pelos estudos de Gomes e Mendes (2010), ainda que se tenham caminhos possíveis atualmente para chegar a um diagnóstico de autismo, o diagnóstico preciso não é uma tarefa fácil para o profissional, pois pode haver problemas para distinguir crianças com autismo e crianças não-verbais com outros déficits de aprendizado ou prejuízo da linguagem. Aos três anos de idade, espera-se que as crianças com autismo tendam a preencher os critérios estipulados para o quadro e, por isso, ressalta-se a importância de os familiares

procurarem profissionais aos primeiros sinais de que algo esteja errado para que as intervenções possam ocorrer precocemente (BOSA, 2002). Assim, o desafio seria:

Conhecer a origem da patologia e estudar profundamente o modo de funcionamento do cérebro de um sujeito autista é fundamental, já que as respostas obtidas podem explicar peculiaridades deste grupo de sujeitos e auxiliar na compreensão da patologia em si e, portanto, tais pesquisas médicas não podem constituir o único núcleo de estudo que influencie o direcionamento dos trabalhos realizados com estes indivíduos, uma vez que o substrato físico/biológico é um pilar do desenvolvimento humano, sendo a cultura o mais importante para espécie humana, independentemente de sua condição de desenvolvimento físico/biológico (BAGAROLLO, PANHOCA, 2010).

O que Vigotski propõe – e o que muitos estudiosos têm ressaltado em seus embasamentos já abordados anteriormente e que estamos ressaltando por também se fazerem presentes nos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) – é que, sendo a cultura o verdadeiro pilar do desenvolvimento da espécie humana, é fundamental que se ultrapasse uma visão dicotomizada da criança com necessidades específicas que deixe de olhá-las como “anormais” e “incapazes”, voltando as atenções para como proporcionar acesso e apropriação dos significados culturais, já que elas, assim como todas as outras crianças, possuem capacidades a serem desenvolvidas.

Beyer (2003), um dos autores que corroboram a perspectiva de Vigotski, considera que, a partir do momento em que a criança tem acesso aos significados culturais, ela passa a ser capaz de construir estruturas mentais complexas, deixando de ser um ser biológico para ser um ser social. Por isso, este trabalho defende a ideia de que o diagnóstico precoce é fundamental, já que fará diferença nas respostas oferecidas, no entanto não é a delimitação de uma condição que determinará as possibilidades do desenvolvimento de uma criança com autismo

Sobre a área da linguagem, as crianças com TEA apresentam prejuízos, tanto no sentido da linguagem verbal quanto do não-verbal, e podem não conseguir compreender expressões emocionais, gestos, metáforas, símbolos. Independente do pressuposto teórico, a linguagem se constitui como uma das características fundamentais e que apresentam funcionamento diferenciado no TEA e pode variar de acordo com o grau de severidade do quadro clínico – as alterações no funcionamento da linguagem são de grande importância para a determinação do prognóstico.

Segundo Velloso et al. (2011), no que tange à linguagem das crianças com TEA, é preciso avaliar com cautela as ações comunicativas no contexto interacional. As crianças com

TEA apresentam alterações importantes principalmente no aspecto funcional. A alteração de comunicação é, provavelmente, o seu distúrbio mais influente no seu desenvolvimento geral e os estudos mais recentes a esse respeito, que se referem ao uso comunicativo da linguagem, utilizam parâmetros baseados na teoria pragmática. A pragmática, enquanto área da linguística, surge no momento em que a semântica adquire um caráter formal e seu objeto atual é o estudo das relações entre os sinais e aqueles que os utilizam (FREITAS, 2000). O desenvolvimento pragmático na linguagem envolve aspectos funcionais relacionando as situações de emissão à ação, as reações da emissão no entorno e do interlocutor (FERNANDES, 1996).

Wetherby e Prutting (1984) relatam que existe uma relação entre as habilidades sócio-cognitivas e desordens comportamentais, interacionais e comunicativas apresentadas por crianças diagnosticadas com TEA. Fernandes (2000) afirma que os sons e gestos produzidos pela criança e compreendidos pelo interlocutor devem ser considerados linguagem, podendo dividir os meios de comunicação utilizados em: verbais; vocais e gestuais.

Muitos estudos voltados para a linguagem das crianças com TEA também tem-se voltado para a Teoria da Mente e apontam a dificuldade que essas crianças apresentam na compreensão do próprio estado mental e dos outros, uma alteração na capacidade de metarrepresentação (BALTA, 1976). Ou seja, do ponto de vista dessa perspectiva, a criança não consegue construir um discurso por não conseguir se colocar do ponto de vista do outro, que também é integrante do diálogo.

As ecolalias estão presentes em muitas crianças com TEA e, segundo estudos sobre a linguagem desses sujeitos, manifestam-se de três formas distintas, por meio da: ecolalia imediata; ecolalia tardia; ecolalia mitigada. A ecolalia imediata se caracteriza pela repetição da fala de outra pessoa pouco tempo ou imediatamente após a fala. A ecolalia tardia ocorre após um tempo significativo de sua produção e pode até levar semanas para se manifestar. Por fim, a ecolalia mitigada pode ser caracterizada por situação em que podem ser feitas modificações da emissão ecoada para fins comunicativos (WETHERBY, 1986).

Ainda, segundo Wetherby (1986), a mitigação da ecolalia pode servir como indicador de sucesso ou fracasso nos programas de intervenção da linguagem em crianças com autismo. O pesquisador sugeriu, por intermédio das pesquisas realizadas, que crianças que apresentam ecolalia não-mitigada têm menos probabilidades de se beneficiarem de terapias envolvendo o discurso tradicional. Apesar de as ecolalias serem características do quadro de TEA, não podem ser analisadas apenas como sintomas patológicos, já que também são encontradas nos atos comunicativos gerais das pessoas com ou sem deficiência, sendo parte do processo de aquisição da linguagem (DELFRATE, SANTANA, MASSI, 2009).

Como exposto por De Vitto (1994), a criança em fase de aquisição fala sozinha e essa repetição deve ser considerada como indício da criança na língua; o que parece diferenciar o contexto de ecolalia considerada como típica ou patológica é a sua continuidade, sendo, em alguns casos de crianças com autismo, sua única fala.

Wing (1985) aponta que crianças com autismo têm dificuldade de programar e estruturar um discurso e podem apresentar apenas um jargão ininteligível, caracterizado por estruturas gramaticais e fonológicas imaturas no momento da evocação. Justamente por causa das estruturas gramaticais imaturas, o uso de estereotípias e repetições se constitui, muitas vezes, em uma linguagem metafórica.

Para Rapin (2005), o aspecto sintático é o que mais é afetado na linguagem das crianças com autismo, visto que essas crianças apresentam geralmente uma fala com vocabulário sem elementos coesivos, característicos de uma fala telegráfica.

Flusberg (1981) afirmou que as perturbações básicas da linguagem no autismo são mais evidentes nos níveis semânticos e pragmáticos, sendo as habilidades sintáticas adquiridas tardiamente, porém, relativamente intactas.

Para Prizant (1983), os comportamentos ecolálicos são os mais frequentes na fala das crianças com autismo e essa repetição é característica de pelo menos 75% da população já diagnosticada. Para o pesquisador, a ecolalia é uma estratégia de enfrentamento, uma tentativa, ainda que primitiva, de manter a interação social. Suas pesquisas comprovaram que muitas falas ecolálicas imediatas, produzidas pelos sujeitos com autismo que foram investigados pelo pesquisador, apresentaram clara evidência comunicativa, reforçando uma nova concepção de entendimento da linguagem dessa população.

O entendimento desfavoreceu o ênfase nos déficits e na fala em análise isolada de seu contexto, até então valorizados pelas teorias tradicionais de linguagem. Ainda segundo as contribuições acadêmicas de Prizant (1983), é possível que as pessoas com autismo assumam declarações “emprestadas” de outras pessoas (repetição da fala) a fim de expressar suas necessidades e intenções, lançando mão de mecanismos possíveis em um dado momento.

De modo geral, o domínio de estruturas linguísticas flexíveis essenciais para a compreensão da linguagem falada, como pronomes, verbos, adjetivos e conjunções, geralmente está prejudicado na criança com autismo. Uma das características mais marcantes é a dificuldade na aquisição do pronome “EU”. A criança com autismo utiliza frequentemente a terceira pessoa para referir-se a si mesma (DELFRATE, SANTANA, MASSI, 2009, p. 323).

Ou seja, assim como a SD, as crianças diagnosticadas com TEA apresentam características de linguagem que, de certa forma, preenchem familiaridades em seu funcionamento e interferem nas situações dialógicas.

### **3.3 Síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA)**

Apesar dos estudos escassos sobre a possibilidade de a dupla condição – síndrome de Down e Transtorno do Espectro Autista (TEA) –manifestar-se em um único indivíduo, é possível perceber um crescimento nas pesquisas internacionais que estão sendo desenvolvidas e divulgadas, no que tange à comorbidade (CASTILLO et al., 2008; KENT, PERRY, EVANS, 1998). Segundo os estudos propostos por Subirachs (2005), de 5% a 9% das crianças com síndrome de Down podem ser diagnosticadas com comportamentos autísticos em comorbidade.

Se considerarmos que os dados são de pesquisas divulgadas no ano de 2005 e que, desde então, já se comprovava um crescimento no número de diagnósticos do TEA (BARBARESI, KATUSIC, VOIGT, 2006; FOMBONNE et al., 2006; GERNSBACHER, DAWSON, GOLDSMITH, 2005; SCHECHTER, GREY, 2008), é possível afirmarmos que o número de pessoas com síndrome de Down e TEA associados é ainda maior e não tem-se constituído enquanto objeto de investigação pelas academias brasileiras.

Concordando com os dados apresentados por Subirachs (2005) em um estudo realizado por pesquisadores do grupo Capone, em Kennedy e Flórez (2005), evidenciou-se que, diferentemente do que se pensava quanto à contradição entre ambas as condições, já está sendo constatado que o número de crianças com síndrome de Down que mostram traços autistas tem aumentado consideravelmente.

Segundo a pesquisa, ao melhorar drasticamente o desenvolvimento cognitivo, adaptativo, comportamental e social do grupo mais geral de crianças e adolescentes com síndrome de Down, condições associadas que diferem alguns sujeitos do grupo geral com síndrome de Down passam a ser problematizadas e a investigação da comorbidade autismo e síndrome de Down, antes considerada como desnecessária, passa a ser relevante.

Para Flórez (2005), o mais importante de se avançar na compreensão da comorbidade é pensar em intervenções terapêuticas capazes de contribuir para o desenvolvimento da pessoa para que ela não seja colocada no mesmo caminho que as demais pessoas sem síndrome de Down sem uma atenção maior que o quadro requer.

Flórez (2005) pontua ainda que pais de crianças com a comorbidade, síndrome de Down e comportamentos autísticos, apresentam maior tristeza e preocupação do que os demais e, muitas vezes, manifestam-se nas associações de pais insatisfações por não terem atendimentos que sejam direcionados aos seus filhos, o que tem consequências nas baixas expectativas no que diz respeito à inserção social.

Los motivos de este desajuste pueden ser varios, pero uno de ellos es sin duda el conocimiento escaso y vaporoso sobre lo que significa ese diagnóstico doble y dual: síndrome de Down y rasgos de autismo. Esta ignorancia y escasez abarcan a muchos de aspectos del problema: a) la definición de los términos, b) los métodos de diagnóstico, c) la existencia -escasa- de profesionales experimentados para establecer los diagnósticos, y d) la presencia -insuficiente- de profesionales que hayan de desarrollar programas y sistemas de atención e intervención, más que nunca individualizada (FLÓREZ, 2005, p. 61-62).

Como podemos observar nas considerações de Flórez (2005), o atendimento à criança com essa dupla condição necessita ser ainda mais individualizado. Quanto aos estudos sobre o atendimento à criança com síndrome de Down e comportamentos autísticos,

[...] observam-se, na escassa literatura, e nos poucos estudos internacionais encontrados sobre o autismo na síndrome de Down, discussões sobre a incidência, critérios de diagnósticos utilizados, comportamentos autísticos encontrados e fatores médicos que podem ser responsáveis por esta associação, mas os estudos encontrados não se voltam para a relevância do meio social (aspectos terapêuticos, educacionais e ambientais) para a compensação das dificuldades dos sujeitos (CASTRO, 2010, p. 25).

No caso do sujeito investigado por esse estudo, foram observados, durante o acompanhamento no Laboratório, bem como estão presentes no relato da professora e psicóloga escolar, comportamentos utilizados como critérios para incluir no Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apesar das constatações, o sujeito não apresenta um laudo médico diagnosticando as duas condições e, sendo assim, para tomar os cuidados necessários no que tange ao rigor científico, apontaremos suas especificidades comportamentais como “comportamentos autísticos”, pautando-nos na literatura da área.

No que diz respeito ao sujeito, seu percurso histórico, questões familiares e escolares, seu desempenho em situações que envolvem a linguagem, especificaremos melhor na sessão seguinte, referente ao processo metodológico. Mas, desde já, apresentaremos os

comportamentos autísticos observados que estão associados à síndrome de Down e algumas questões socioambientais que podem estar diretamente relacionadas.

### ***3.3.1 Comportamentos autísticos associados à síndrome de Down presentes no sujeito investigado***

Como já foi apresentado, o diagnóstico de TEA se baseia em manifestações advindas de três áreas que podem ser resumidas em: transtornos sociais; transtornos de comunicação; comportamentos repetitivos e interesses restritos. Haja vista que o diagnóstico de TEA apenas se tornou acessível nas últimas duas décadas, sabe-se que o diagnóstico de TEA em uma criança com síndrome de Down é ainda mais complexo e desafiador, já que ela poderá apresentar comportamentos presentes nas três áreas descritas a partir do *DSM-V: Critérios diagnósticos dos Transtornos do Espectro Autista* quando o meio não oferecer o suporte de estimulações necessárias ao seu desenvolvimento.

No entanto, existem questões que não são descritas, quando aliadas em conjunto, em um único indivíduo, na literatura da área médica da síndrome de Down e são encontradas na literatura do TEA, que são comportamentos que o sujeito investigado apresenta, como: (1) movimentos repetitivos, estereotipados; (2) impulsividade alimentar; (3) apego a objeto; (4) utilização de objeto de forma distinta de sua forma funcional; (5) ausência total na iniciativa de estabelecer um diálogo ou comunicar algo de forma espontânea; (6) ausência de respostas a um determinado questionamento; (7) ausência de coerência textual entre as falas de um diálogo; (8) utilização da terceira pessoa para se referir a si mesmo; (9) fala telegráfica; (10) ecolalia imediata. Esses últimos seis comportamentos (5-10) são responsáveis por prejuízos no desempenho do sujeito em situações dialógicas com pessoas do seu meio.

A partir da compreensão dos comportamentos autísticos presentes e que interferem no desenvolvimento da linguagem do sujeito investigado, buscamos, dessa forma, mediar os processos intermediários, investindo em estratégias eficazes para que o sujeito deixasse de ser passivo nas situações que envolvem a comunicação entre pessoas; passasse a se apropriar da primeira pessoa para se referir a si mesmo; manifestasse vontade, interesses ou desgostos por meio do uso da linguagem oral.

A comorbidade síndrome de Down e comportamentos autísticos resulta em maiores dificuldades na linguagem advindas das duas condições impostas, porém este trabalho pauta-se na ideia da capacidade adaptativa do sistema nervoso central e da habilidade que ele possui para modificar sua organização estrutural e funcional, permitindo o desenvolvimento de alterações

estruturais em respostas à experiência (KANDEL, SCHWARTZ, 1997; KOLB, WHISHAW, 2002). Mostraremos como, pela mediação do outro, o sujeito é capaz de avançar em seus processos de significação, conseguindo reorganizar funções psíquicas para dar continuidade às situações dialógicas. Para isso, primeiramente, faz-se necessário que apresentemos os passos metodológicos e a jovem AB.

## **4 OS CAMINHOS ATÉ AB: DESCRIÇÃO DO PERCURSO METODOLÓGICO E DO SUJEITO INVESTIGADO**

A partir das discussões realizadas nos capítulos anteriores, é possível observarmos que muitos são os estudos sobre a síndrome de Down e Transtornos do Espectro Autista que apontam dificuldades existentes no desenvolvimento do sujeito que possui uma das condições descritas ou a comorbidade. Porém, poucos se voltam para as possibilidades existentes e para o papel que o outro exerce no desenvolvimento das potencialidades desses sujeitos. A condição biológica estabelecida, para a grande maioria dos estudos encontrados, parece justificar o não desenvolvimento do sujeito e, dessa forma, retira da sociedade a responsabilidade no que tange à pessoa com deficiência.

Nesta seção, utilizamos como embasamento teorias que acreditam na capacidade de reorganização das funções cognitivas e que destacam o papel do outro no desenvolvimento da linguagem, o percurso que revela a construção dos caminhos até chegarmos ao sujeito AB. A mediação dos processos neurolinguísticos é apresentada neste capítulo por meio da explicação teórica que rege a metodologia de investigação, o *corpus* da pesquisa, as especificidades da história de vida do sujeito investigado e os procedimentos adotados.

### **4.1 O dado-achado e a Neurolinguística Discursiva (ND)**

A teorização na área da Neurolinguística Discursiva (ND) parte de uma perspectiva discursiva que orienta tanto a avaliação e o acompanhamento longitudinal quanto a análise de dados de linguagem. A perspectiva discursiva, segundo Coudry (2010), toma, como ponto de partida teórico, a interlocução e tudo aquilo que a ela diz respeito, como, por exemplo, as relações que se estabelecem entre os sujeitos falantes da mesma língua, as condições em que se dão a produção e interpretação do que se diz e as condições histórico-culturais que condicionam o conhecimento partilhado e o jogo de imagens que se estabelece entre os interlocutores. Assim como a teoria Histórico-Cultural, a ND compreende que o cérebro é determinado pela contextualização histórica que, por sua vez, é mediada pelos processos linguístico-cognitivos. Tem importância, portanto, nessa relação, a reversibilidade de papéis discursivos desempenhados pelos sujeitos em situação de interlocução historicamente situados. Nessa perspectiva, consideramos que é na interlocução que se dá a produção e interpretação de fatos/dados, momento em que se pode explicitar, perguntar, comentar, repetir, responder,

justificar, nomear, enfim, situações que ocorrem no funcionamento ordinário linguístico e que pode se particularizar em certas condições.

Para Coudry (2010), interpretar um fato como um dado requer uma abordagem que nasce como resultado da articulação de teorias sobre o objeto e a prática clínica de avaliação e acompanhamento e, portanto, na interação. A autora utiliza a expressão dado-achado para denominar esse tipo de dado que é produto dessa articulação e revela as dificuldades e possibilidades do sujeito no momento da interação. O dado-achado, nessa perspectiva, pressupõe um tratamento discursivo no momento de sua análise e nas formas do seu acontecimento, sujeito e investigador “cometem ações com a linguagem” (COUDRY, 1996), o investigador assume papel de parceiro do sujeito no processo de interlocução.

Não podemos deixar de pontuar que, na compreensão do dado-achado, diferentes referenciais teóricos podem interpretar de diferentes formas o mesmo dado, podendo ser levantadas diferentes hipóteses, contanto que apresentem um “rigor metodológico” que, mesmo interpretado de forma flexível, deve fundamentar o desenvolvimento de pesquisas que o utilizam.

A ND estabelece vínculo entre o que pode ser constituído como dado e a perspectiva teórica que o reconhece e o explica. Coudry e Freire (2010) apontam que, para poder interpretar um fato como dado, é preciso um método que está baseado em dois tempos: “o da ocorrência do fato na interlocução e o da análise do fato que o transforma em dado” (p. 25). Sendo assim, pressupõe-se um tratamento de caráter discursivo, o investigador assume papel de parceiro do sujeito em situações de interlocução.

A partir da ND, percebemos que as atividades de linguagem, para ganharem sentido, necessitam representar o uso social da fala. Esses aspectos contribuíram para que buscássemos proporcionar à jovem AB vivências e atividades que despertassem seu interesse ou que a fizesse necessitar da linguagem oral para conseguir alcançar determinados objetivos. Consideramos a interlocução entre sujeitos e a reversibilidade de papéis discursivos como marcadores dos acontecimentos nas práticas de mediação envolvendo a linguagem. Buscamos, assim, principalmente, envolver AB em situações de interação e torná-la ativa em processos discursivos, expandindo sua fala quando apresentada de forma telegráfica, cobrando respostas coerentes a perguntas estabelecidas e incentivando o uso da linguagem de forma espontânea.

## **4.2 Corpus da pesquisa**

A presente pesquisa foi devidamente submetida ao Comitê de Ética, CAAE: 29933144.7000.0055, estando comprometida com os preceitos da Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2012). A participação do sujeito investigado também foi devidamente autorizada por seus responsáveis que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Esta pesquisa adotou como procedimento o estudo de caso. A natureza de estudo possibilita uma investigação mais abrangente no que diz respeito ao sujeito investigado, conseguindo adentrar questões mais específicas, descrevendo, de forma minuciosa, fenômenos de determinada realidade. O estudo de caso possibilita que busquemos levantar hipóteses sobre o sujeito AB e que tenhamos acesso a um conteúdo mais diversificado sobre sua trajetória e particularidades que se apresentam para além da linguagem expressiva (GIL, 2008).

No que se refere à Linguística e à adesão dos estudos de caso enquanto procedimento de pesquisa, sabe-se que, desde o século XIX, alguns linguistas, motivados por interesses relacionados à paternidade e/ou questões profissionais, passaram a elaborar diários da fala espontânea de seus filhos. Conforme posto por Scarpa (2001), algumas amostras da fala infantil foram registradas pelos chamados “diaristas”, que eram linguistas ou filólogos buscando estudar seus próprios filhos. Esses trabalhos, geralmente, são descritivos e, na direção oposta das pesquisas tradicionais sobre aquisição de linguagem, fundamentam-se no acompanhamento do desenvolvimento da linguagem de uma criança ao longo do tempo. Os “diaristas” proporcionaram uma nova metodologia de pesquisa na área da Linguística – a pesquisa longitudinal.

Ainda quanto ao histórico envolvendo as pesquisas longitudinais e estudos de caso, Scarpa (2001, p. 2) afirma que as anotações em forma de diário sobre a criança, em ambiente que desenvolve suas atividades cotidianas, foram, aos poucos, substituídas por registros em fitas magnéticas, com áudio e vídeo. Passava-se a gravar a fala da criança por determinado período de tempo e esse material servia de análise, ao ter como suposição que, em se registrando uma quantidade razoável da fala da criança, era possível se estudar como se dava o desenvolvimento de sua linguagem e aquisição da língua materna.

Dessa forma, compreendemos que as possibilidades metodológicas, à luz da Neurolinguística Discursiva, advêm do trabalho de muitos pesquisadores e do avanço de estudos que, inicialmente, se desenvolviam no núcleo familiar e passaram a ter cada vez mais respaldo frente às ciências tradicionais.

A abordagem dada ao presente estudo é qualitativa, sendo assim, na perspectiva da ND,

o ambiente é uma fonte direta de dados e o investigador, a partir do que já conhece do caso clínico do investigado, é responsável por interpretar os acontecimentos diante das situações discursivas (PÊCHEUX, 1998 apud COUDRY, FREIRE, 2001). Sendo uma pesquisa participante, o investigador e investigado atuam concomitantemente nas atividades de linguagem propostas.

Utilizamos a expressão “situações enunciativo-discursivas”, tendo em vista que o enunciado é configurado por uma dimensão verbal e uma dimensão extra-verbal somada a uma situação de produção e recepção, suscitando ainda respostas, valoração, apreciação, discordâncias e persuasão. Segundo Bakhtin (1935), sempre endereçado a alguém, o enunciado possui falante/enunciador que, enquanto projeta o discurso, faz escolhas linguísticas (sintáticas, morfológicas e lexicais). Partindo dos pressupostos apresentados, o *corpus* da pesquisa é constituído pelos textos produzidos a partir das situações enunciativo-discursivas gravadas com o uso de filmadora e transcritas a partir da proposta das normas do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN). Conforme adaptado a partir da proposta do BDN, utilizamos cinco colunas nas transcrições: número do turno de fala; sigla dos locutores presentes nas situações de transcrição; transcrição, com normas estabelecidas; observações sobre as condições de produção do enunciado e gestos e observação sobre as condições de produção de processos de significação não-verbais.

#### **4.3 Da seleção do sujeito investigado**

Após a integração no grupo Fala Down, com objetivo de estudarmos a linguagem de sujeitos com síndrome de Down e autismo, em comorbidade, passamos a realizar atendimentos das crianças e jovens que, segundo a perspectiva de outros pesquisadores que vinham acompanhando-as, no grupo Fala Down, possuíam desenvolvimento diferenciado, para além das características esperadas frente à condição de pessoa com síndrome de Down.

Posterior ao contato com as crianças e jovens, observamos que existia uma jovem com síndrome de Down que apresentava um conjunto de comportamentos presentes na literatura do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o desenvolvimento da sua linguagem estava aquém do esperado para sua idade, mesmo em comparação com outros jovens também na condição de pessoa com síndrome de Down.

Antes de entrar na sala do LAPEN, no espaço de espera para o atendimento, era possível perceber que AB sempre carregava consigo um cinto em mãos, balançando-o repetidamente, e

mantinha-se quieta, passiva à entrada de pessoas diferentes e aos cumprimentos de familiares de outras crianças do grupo, pesquisadores ou secretária. Ela não respondia e continuava a realizar seus movimentos sem se preocupar com o seu entorno, acompanhando apenas com os olhos a entrada e saída de alguém diferente. Apesar de apresentar comportamentos autísticos em algumas situações, quando cobrada de forma mais incisiva, como em “Vamos AB, responda, nós fizemos uma pergunta!”, ela manifestava respostas coerentes, mesmo que utilizasse, como processo intermediário, a fala telegráfica. As respostas de AB e mudanças comportamentais frente à mediações mais direcionadas nos fizeram questionar até que ponto a passividade seria resultado do Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou se seria consequência da ausência de mediações significativas frente aos seus processos linguísticos. Considerando a hipótese levantada, decidimos por um estudo de caso para buscar aprofundamento quanto às questões presentes no desenvolvimento de AB prejudiciais ao seu desempenho em situações enunciativas.

#### ***4.3.1 Conhecendo a jovem AB***

AB ingressou no Laboratório de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística – LAPEN em 2012, participando ativamente do grupo de pesquisa e estudo em Linguagem e síndrome de Down – Fala Down. No recorte feito por esse estudo, de fev/2016 a set/2017, acompanhamos a adolescente dos seus 14 aos 16 anos.

Segundo a mãe de AB, em entrevista, a gravidez não foi planejada, mas teve o apoio familiar necessário para proceder com os exames pré-natais. Todos os exames, durante a gestação, indicavam uma gestação típica, dentro da normalidade. O bebê se desenvolveu bem e, com 38 semanas, nasceu de parto normal. O nascimento também prosseguiu dentro do esperado, porém AB não veio para o quarto no mesmo dia. Os médicos alegaram necessidade de alguns cuidados especiais e no outro dia explicaram que esses cuidados foram efetivados pela suspeita da síndrome de Down. A mãe de AB descreveu esse momento como frustrante; em suas palavras “senti o mundo abrir nos meus pés”. A confirmação só veio por meio de um exame de cariótipo realizado em Salvador antes que o bebê completasse um mês. Com a confirmação, os pais de AB voltaram para a cidade natal, Vitória da Conquista (BA) e deram início aos acompanhamentos de estimulação precoce recomendados pelo pediatra, fonoaudiólogo e fisioterapeuta.

Com 1 ano e 2 meses, AB deu seus primeiros passos, com apoio da fisioterapia, e com 1 ano e 6 meses começou a pronunciar suas primeiras palavras. Segundo a mãe, o desenvolvimento da linguagem seguia como esperado para crianças com síndrome de Down; AB avançava, porém precisava de mais tempo que as crianças sem deficiência. Falava suas primeiras frases, gostava de se comunicar, cantar músicas, tinha iniciativa para estabelecer um diálogo. Em um vídeo disponibilizado por familiares, é possível ver AB, com 3 anos, falando “E aí, *galela*” (*galela* para *galera*), mostrando intenção comunicativa perante o seu funcionamento linguístico como esperado para a idade.

Quando AB tinha apenas 8 meses, seus pais se separaram. Mesmo a separação ocorrendo quando ela ainda era muito pequena, o período de conflitos decorrentes desse momento se estendeu durante alguns anos. Para a mãe, esse foi um dos acontecimentos que podem ter repercutido no desenvolvimento da linguagem de AB, já que a ligação afetiva sempre foi muito forte com o pai. Na entrevista com o pai, ele expôs que, no momento que sucedeu a separação, ele foi morar em outro estado e passou a vê-la poucas vezes, concordando que deveria estar mais presente, mas ciente que, diante das condições objetivas, não era possível.

Nem o pai, nem a mãe de AB recordaram se os comportamentos repetitivos estavam presentes no seu desenvolvimento durante a infância, não se recordam quando tiveram início. Porém, é possível ver, em alguns vídeos e fotos de AB disponibilizados pela família, que, quando tinha pouco mais de 3 anos, segurava cintos de roupas em suas mãos, mostrando a existência precoce do objeto de apego.

Ambos os pais relataram que AB era mais falante, comunicativa, e sem se recordar o momento exato, confirmam que, em algum período, houve um quebra com relação ao desenvolvimento da linguagem. Apesar de não se recordarem do momento em que houve uma mudança no funcionamento da linguagem de AB, tanto seu pai como sua mãe apontam até os 7 anos com lembranças de AB comunicativa e se colocando diante de situações sociais.

Segundo a mãe, aos oito anos, AB começou a apresentar comportamentos “estranhos”, relatava que estava vendo coisas e inventava situações como “você bateu em mim, foi você”, gritando para a mãe, “surto” que preocupavam. A mãe pontua que esses comportamentos traziam sofrimento para AB e, como, naquele momento, a carga horária de trabalho da mãe era de 60 horas, segundo ela, era difícil lidar com as crises que AB vinha apresentando.

Os comportamentos manifestados levaram a mãe a buscar uma psiquiatra infantil da cidade natal, que não apresentou um diagnóstico, porém passou duas medicações de uso contínuo para AB: a Risperidona e Sertralina. A Risperidona conteria os “surto” apresentados, enquanto a Sertralina evitaria variações de humor. Desde então, AB faz uso dessas substâncias

sem revisão médica, sua mãe apenas renova as receitas. As situações de “surto”, segundo a mãe, após o começo das medicações, foram diminuindo em frequência, tornando-se, com o passar do tempo, inexistentes. AB se tornou dependente da Risperidona para dormir; esse seria um dos motivos de a família não ter tido a iniciativa de tentar retirar a medicação.

#### ***4.3.2 Uma reflexão sobre o uso contínuo da Sertralina e da Risperidona***

O fato de os pais terem lembranças de AB mais falante e comunicativa antes do período de introdução da medicação nos chama atenção. As pesquisas direcionadas aos Transtornos do Espectro Autista (TEA) apontam a Risperidona como um dos recursos utilizados no combate a comportamentos indesejados, especialmente quanto à comportamentos agressivos. Porém, a literatura referente ao uso da Risperidona em crianças com síndrome de Down é escassa e não foram encontrados estudos mostrando a relação da Sertralina e da Risperidona, podendo ainda existir uma relação na ação das substâncias quando utilizadas concomitantemente.

Um estudo publicado pela J Dev. Behav. Pediatr, de autoria dos pesquisadores Capone, Goyal, Grados, Smith e Kammann (2008), apontou a Risperidona como eficaz a comportamentos indesejados na síndrome de Down com comorbidade autista, porém sinalizou que a melhoria encontrada pode ser delimitada em relação aos comportamentos: hiperativos, autoagressão, estereotipia e auto-lesão; a utilização do medicamento pode, ainda, resultar em ganho de peso e alterações metabólicas, o que deveriam limitar o seu uso a longo prazo em algumas crianças (BULA, 2017a).

Podemos observar, na bula da Risperidona, possíveis efeitos colaterais, que podem incluir: falta de sono, agitação, ansiedade, dor de cabeça, sonolência, cansaço, dificuldade de concentração, visão embaçada, tontura, má digestão, náusea, dor abdominal, prisão de ventre, problemas na potência sexual, nariz entupido ou perda involuntária de urina. Já na bula dos comprimidos de Sertralina, tomados por AB diariamente, encontramos as seguintes informações sobre os efeitos colaterais

[...] cloridrato de sertralina, pode levar à ocorrência da chamada síndrome serotoninérgica – caracterizada por alterações do estado mental e dos movimentos, entre outras manifestações, ou da síndrome neuroléptica maligna – caracterizada por contração muscular grave, febre, aceleração dos batimentos do coração, alteração no eletrocardiograma e tremor. O risco de ocorrência destas síndromes é maior quando o cloridrato de sertralina é utilizado junto a outros medicamentos que também levam ao aumento da disponibilidade da serotonina. Entre tais medicamentos estão os inibidores da enzima monoaminoxidase (IMAO) (por exemplo, a selegilina, a

moclobemida, a linezolida e azul de metileno), **alguns medicamentos antipsicóticos**, antagonistas da dopamina, e outras drogas como triptofanos, fenfluramina, fentanila e seus análogos, tramadol, dextrometorfano, tapentadol, petidina, metadona, pentazocina e erva de São João (BULA, 2017b, grifo nosso).

Apesar de não se constituir como um dos objetivos dessa dissertação investigar as ações medicamentosas e suas possíveis manifestações no que diz respeito à síndrome de Down e suas possíveis comorbidades, como os comportamentos autísticos, não podemos deixar de refletir que ambas as bulas apresentam descrições de possíveis consequências referentes a comportamentos que AB passou a manifestar depois de introduzir o uso diário das medicações, como: compulsão alimentar; movimentos involuntários; falta de concentração.

Ainda consta na bula da Sertralina, que os efeitos colaterais podem ser agravados quando são utilizados em conjunto alguns medicamentos antipsicóticos, estando a Risperidona classificada na mesma nomenclatura farmacológica (antipsicótica). Ou seja, não podemos afirmar que os comportamentos autísticos podem ser explicados pela ação medicamentosa, porém não podemos deixar de apontar o uso de medicações no desenvolvimento de AB e suas possíveis consequências com relação aos comportamentos observados.

Quanto ao que envolve o uso de medicações, para contenção dos comportamentos apresentados por AB, concordamos que é possível perceber em escalas maiores uma acentuada biologização e patologização dos comportamentos humanos, como resultado da expressão de pensamentos lógico-formais, considerados hegemônicos no interior da ciência, o que contribui para a incapacidade de visualizar a relação dialética entre indivíduo-sociedade. E, “Com isso, as ações diagnósticas e curativas focalizam o sistema nervoso do ‘indivíduo’, sem que o outro polo da relação – a ‘sociedade’ – integre efetivamente à análise” (LEITE, PASQUALI, EIDT, TULESKI, 2012, p. 147). É preciso ter um olhar voltado à medicalização e refletir sobre todas as suas consequências, individuais e sociais.

Bridi Filho e Bridi (2016), ao discorrerem sobre plasticidade cerebral no livro “Neurologia e Aprendizagem”, evidenciam que não é apenas a partir de intervenções físicas ou medicamentosas que o corpo humano vai se adaptar às novas exigências do meio. As medicações, segundo os autores, devem estar a serviço da potencialização da interação do corpo físico com o ambiente e na mediação da capacidade de aprender.

#### ***4.3.3 A escola e o olhar para AB***

Após a entrevista com o pai e mãe de AB, obtivemos a informação de que a jovem frequentava a mesma escola há sete anos, o que nos despertou para algumas questões: Como seria AB como discente? Qual o olhar da instituição para a jovem? Como se constituía seu processo de aprendizagem?. Buscamos ir até a escola para entender um pouco mais sobre o olhar da instituição no que diz respeito à jovem.

Para a diretora da instituição, AB é uma jovem querida, por quem todos têm muito carinho, e a inclusão de crianças especiais é um desafio para a escola: “ainda estamos aprendendo como trabalhar”.

Ainda segundo a diretora, a psicóloga da escola havia pontuado questões relacionadas à dificuldade de memorização de AB, afirmando que ela sempre “esquecia o que era trabalhado” e precisava que tudo fosse sempre retomado. A diretora colocou que AB ia avançando conforme era possível e evidenciou que uma preocupação era que ela passasse para os anos seguintes, ao 3º ano, deixando de ter apenas um professor para ter vários. Porém, a diretora afirmou não ter ciência dos aspectos mais direcionados à aprendizagem de AB, e que deveríamos, nesse caso, buscar a docente que acompanhava AB. Em entrevista realizada em março/2017, a docente afirmou estar no segundo ano de acompanhamento de AB e que viu muitos avanços no ano de 2016, porém destacou que “não adianta forçar” as práticas pedagógicas desenvolvidas com a jovem e que todos deveriam respeitar “o tempo dela”.

**Ing:** Como você percebe AB no processo de aprendizagem?

**Profa.:** AB é um caso bem diferente dos outros que eu já vi; ela é diferente das outras crianças com síndrome de Down. Como ela é autista também, ela tem o tempo dela e precisa ser respeitada. Não adianta forçar. Tenho dois alunos com síndrome de Down e eles já estão se alfabetizando, têm módulo e acompanham o conteúdo, mas com AB eu vejo que não podemos pular etapas, temos que respeitar o tempo dela.

**Ing:** Autista? A mãe dela falou?

**Profa.:** Não, mas dá para perceber, a psicóloga da escola também já avaliou.

**Ing:** Qual etapa AB se encontra no processo de alfabetização para você?

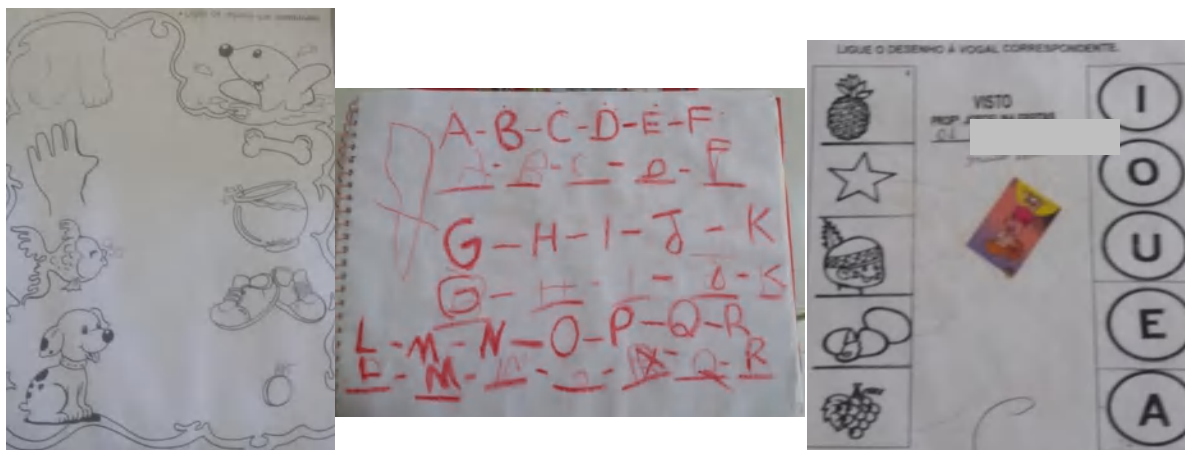
**Profa.:** Para mim, ela é uma criança, tem idade mental próxima de 5 anos, então está aí, ainda precisa do pontilhado, precisa passar o dedo no formato das letras, trabalhar bastante a coordenação motora com tinta e tesoura. Já falei para a mãe dela adquirir os módulos da educação infantil porque seriam mais adequados.

**Ing:** O que você espera quanto ao processo de aprendizagem de AB ao final do ano?

**Profa.:** Bom, se ela reconhecer todas as letras do alfabeto, já está bom. Ano passado ela nem ficava sentada, agora já atende alguns comandos, me obedece mais, eu vejo que ela avança. Ela nem decorou o alfabeto ainda, ela sempre esquece e é preciso que seja retomado. Não que a gente não queira que ela saia lendo, mas já falei com a mãe dela que não é bem assim, ela esquece os conteúdos com muita facilidade.

Segundo a professora, AB gostava de ficar na sala de aula, junto dos outros colegas, mas não buscava iniciar assuntos, falar algo de forma espontânea, respondendo, algumas vezes, a perguntas simples, com respostas telegráficas. Complementando as informações advindas da docente e diretora, a mãe de AB também disponibilizou algumas atividades passadas da escola para a jovem para que pudéssemos analisá-las.

Figura 1 – Atividades solicitadas para AB, pela escola, disponibilizadas pela família.



Fonte: Dados da pesquisa.

A partir dessas informações, podemos observar ausência de reconhecimentos a respeito do processo de inclusão escolar de crianças com deficiência pela escola. A proposta de “inclusão” deve ser concebida a partir de alterações de ordem física, relacional e pedagógica na estrutura e funcionamento das escolas. Portanto, apenas a garantia de acesso e permanência de alunos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas no ensino regular, sem respeitadas suas potencialidades, limites e condições não se configuram inclusão (GRANEMANN, 2005).

A Inclusão Escolar tem como premissa a ideia de que a escola deve se transformar, mudando seus princípios, filosofia e práticas. Baptista (2006) faz uma síntese da argumentação teórica utilizada na defesa de que todos os alunos podem ser educados nos mesmos espaços de ensino regular. Segundo o autor, a abordagem Histórico-Cultural aponta a heterogeneidade como característica de qualquer grupo humano e isto é um fator imprescindível para as interações presentes no espaço da sala de aula. As diferentes trajetórias, experiências pessoais, contextos sociais, possibilitam no cotidiano da escola inúmeras possibilidades de trocas e confrontos, de ajuda mútua, relação em que todos aprendem e ampliam suas capacidades individuais e coletivas (BAPTISTA, 2006).

A proposta de educação inclusiva não significa uma educação com representações e baixas expectativas com relação ao desempenho dos alunos, mas, na verdade, compreender o papel importante das situações que estimulam e confrontem os professores e o alunos, levando-os à aprendizagens significativas, uma ruptura às ideias feitas (SANCHES, TEODORO, 2006, p. 73). Esse pensamento se contradiz à fala da docente da sala regular, quando afirma que, se AB aprender o alfabeto, já estaria suficiente, como objetivo delimitado para o ano letivo.

Sassaki (1997), coloca que são princípios norteadores da inclusão: aceitação das diferenças individuais; valorização de cada pessoa; convivência dentro da diversidade; aprendizagem dentro da cooperação, o que implica a aceitação e respeito do outro, com seus limites e potencialidades. Porém, aceitação e respeito aos limites não podem ser justificativas para ausência de mediações e oportunidades para que o sujeito se desenvolva.

Incluir ultrapassa a perspectiva de assegurar avanços na socialização para o público-alvo da educação especial, mas significa buscar a remoção de todas as barreiras intrínsecas ou extrínsecas aos alunos que impedem ou dificultam sua participação e aprendizado escolar (CARVALHO, 2005). Concordando com essa linha de pensamento, Beyer (2006) chama atenção para o fato de que a criança com necessidades especiais não é deficiente do ponto de vista da ontologia, mas sim apresenta particularidades que podem ser positivas para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa e eficaz.

É preciso suspender o processo de segregação e se atentar às estratégias que propiciem uma aprendizagem significativa e, nesse sentido, concluímos que a escola de AB não tem favorecido o desenvolvimento de suas potencialidades, reforçando sua condição biológica.

#### **4.4 Local e frequência das vivências**

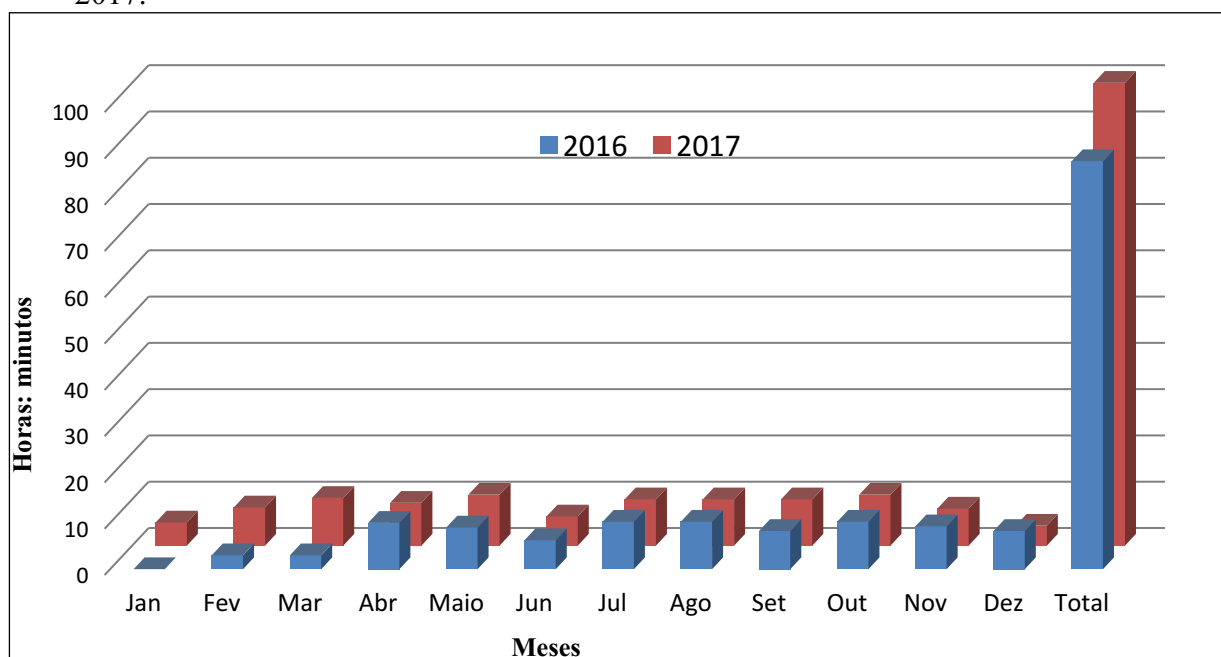
Os encontros que possibilitaram as situações enunciativo-discursivas e mediações frente aos processos de significação foram realizados em dois espaços: no domicílio de AB e no Laboratório de Pesquisa e Estudo em Neurolinguística (LAPEN), localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Vitória da Conquista. O LAPEN, coordenado pela Prof. Dr<sup>a</sup>. Nirvana Ferraz Santos Sampaio, desde 2010, oportuniza o funcionamento de dois grupos de pesquisas e estudos, que têm como perspectiva teórica e metodológica a Neurolinguística Discursiva, o Espaço de convivência entre afásicos e não-afásicos (ECOFA), acompanhado pela Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Nirvana Ferraz Santos Sampaio, e o “Fala Down”, acompanhado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires. Ambos os grupos objetivam investigar processos linguísticos envolvidos no funcionamento da linguagem, cada qual com seu público-alvo e propostas de atividades de acordo aos objetivos delimitados.

AB é integrante do grupo “Fala Down” desde o ano de 2012, sendo acompanhada por estudo longitudinal. Porém, cabe ressaltar que os dados apresentados nesse estudo são referentes a um recorte do período de fevereiro/2016 a dezembro/2017. O grupo Fala Down é composto por uma coordenadora, professora do curso de Mestrado em Linguística, assim como por discentes dos Programas de Pós-Graduação e de Iniciação Científica, aberto às pessoas que se interessam em estudar as questões de linguagem que envolvem a síndrome de Down. No total, atualmente, são atendidas pelo referido grupo 26 crianças e jovens com síndrome de Down, sendo que, destes, dois apresentam síndrome de Down e comportamentos autísticos e um apresenta diagnóstico fechado de síndrome de Down e autismo. Como esclarecido anteriormente, a jovem AB se inclui na primeira descrição, na condição de sujeito com

síndrome de Down e com comportamentos autísticos.

AB reside em um condomínio, o que possibilitou que as vivências fossem realizadas dentro do apartamento e na área externa, utilizando espaços de convivência com outros moradores. Quanto à frequência, nos meses de fevereiro e março do ano de 2016, foram realizados quatro encontros por mês, que, inicialmente, se efetuavam semanalmente. A partir de abril/2016, com as possibilidades advindas da parceria da família/grupo de pesquisa e estudo Fala Down, os encontros passaram a ser realizados três vezes por semana. Às terças e quintas-feiras no condomínio de AB e às quartas no LAPEN. Nesse laboratório, os encontros tinham duração média de 45 minutos, enquanto, em domicílio, duravam, em média, uma hora. Os tempos totais dos encontros com a jovem em função dos meses nos anos 2016 e 2017 podem ser observados na Figura 2.

Figura 2 – Tempo de encontro (horas: minutos) em função dos meses nos anos de 2016 e 2017.



Fonte: Dados da pesquisa.

Além dos encontros no LAPEN e no domicílio de AB, dois encontros foram realizados em um supermercado localizado no bairro de AB para vivenciarmos situações práticas do cotidiano que necessitavam da uso da linguagem e a troca com o outro.

No período da pesquisa, foram realizados 209 encontros: 97 no ano de 2016 e 112 em 2017.

## **4.5 Coleta de dados**

As estratégias presentes na mediação utilizaram, na pesquisa, histórias infantis, vídeos musicais, revistas juvenis, jogos lúdicos e fantoches. Os registros dos dados foram realizados por meio de anotações em caderno de campo, filmagens, fotografias e gravações de áudio, contendo as diferentes situações enunciativo-discursivas.

### ***4.5.1 Aspectos da mediação***

Com base no que pudemos apreender da jovem AB, o maior desafio se constituía em descobrir seus interesses e motivações a fim de provocar situações nas quais a linguagem oral fosse necessária. Como pudemos observar, por meio dos relatos familiares e da perspectiva da escola, AB não se colocava como sujeito ativo nas situações enunciativo-discursivas e o meio contribuía para que ela permanecesse em seu estado de introspecção, porque não era cobrada para responder aos questionamentos feitos e, raras vezes, comunicava-se de forma espontânea. A passividade que nós pudemos observar, a ausência de iniciativa para se comunicar, não eram preocupações principais colocadas pela escola ou família. A condição genética de AB, associada ao TEA, parecia fundamentar a justificativa para que não existisse intervenção direcionada e cobrança, afinal ela “tem o tempo dela”.

Dessa forma, para mediar e contribuir nos processos envolvendo a linguagem de AB, buscamos proporcionar atividades que motivassem a busca pelo sentido pessoal. Foram apresentadas revistas juvenis, livros de histórias, gibis, vídeos de desenhos e músicas, tirinhas em quadrinhos, reportagens e matérias de revistas e jornais atuais, brinquedos, sempre privilegiando a manifestação dos seus interesses ou necessidades, para, a partir deles, construir as situações discursivas. Em todos os encontros também buscávamos partir de acontecimentos diários que perpassavam a vida da jovem, assim como situações cotidianas que envolviam e necessidade de produção oral.

## **4.6 Análise dos resultados**

Para a análise dos resultados, dividimos essa seção em duas etapas:

- I. Apresentação das transcrições e descrições contextuais das situações enunciativo-discursivas e das mediações realizadas, inicialmente, a partir de situações

diversificadas ao longo do período da pesquisa e, posteriormente, por situações comparativas (atividades que foram repetidas com o sujeito em períodos distintos);

- II. Análise da efetividade da mediação por meio da quantificação dos comportamentos que prejudicam o desenvolvimento linguístico da jovem perante as situações enunciativo-discursivas.

Quanto à segunda etapa, a fim de esclarecer os procedimentos metodológicos, ordenamos os resultados em três recortes temporais:

1. Fase inicial (Primeiros meses – Fevereiro / 2016 a Setembro / 2016)
2. Fase intermediária (Meses intermediários – Outubro / 2016 a Maio / 2017)
3. Fase final (Últimos meses – Junho / 2017 a Dezembro / 2017)

Com base nos recortes descritos, para analisar, de forma objetiva, se as mediações realizadas foram efetivas no desenvolvimento linguístico de AB ao longo da pesquisa, elencamos os comportamentos apresentados que comprometiam o funcionamento de sua linguagem e um comportamento de resposta esperada (letra E) e quantificamos a frequência em que emergiram. Como não foi possível analisar todas as horas de gravação disponíveis, elegemos 10 situações enunciativo-discursivas, por recorte temporal, cada uma com 20 turnos de fala, e quantificamos os seguintes comportamentos:

- A) Ausência de respostas a um determinado questionamento;
- B) Ausência de coerência textual entre as falas das situações enunciativo-discursivas;
- C) Utilização da terceira pessoa para se referir a si mesmo;
- D) Ecolalia imediata;
- E) Resposta coerente ao questionamento realizado.

Por fim, as considerações apresentam as estratégias consideradas eficazes, utilizadas pela mediação do outro no desenvolvimento da linguagem da jovem, sujeito de investigação.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS: MEDIAÇÃO E AS CONQUISTAS DE AB

*A historicidade recuperada também permite que se reconheça que a posição que cada indivíduo particular ocupa em um espaço social não foi estabelecida ao acaso. Ou seja, ninguém se faz sozinho e nem tem a sua participação e importância por si mesmo. Antes, a prática social o posiciona para um dado espaço e papel sociais.*

(BARROCO, S., 2012, Ed. Especial e Teoria Histórico-Cultural, *Em defesa da humanização do homem*, cap.3)

Buscando nos contrapor às afirmativas “Ela é assim mesmo” ou “É o jeito dela”, frente aos comportamentos apresentados pela jovem AB, que se refletem no desenvolvimento de sua linguagem, estabelecemos mediações que tinham como objetivo alavancar as capacidades e potencialidades linguísticas da jovem. Para isso, inicialmente, era necessário desconstruir, tanto do sujeito como de seus familiares, a perspectiva organicista que vinha limitando a jovem durante seu percurso de vida e tirá-la da situação cômoda em não responder quando questionada nas situações de enunciação. Posteriormente, entendemos como necessário procurar formas de oferecer novas oportunidades para que a linguagem fosse internalizada, significada e expressada por AB. Por fim, coube-nos a reflexão e análise das mediações oferecidas: será que conseguimos contribuir para o desenvolvimento da linguagem da jovem AB? Se AB obteve conquistas, quais foram elas?

Com o objetivo de responder a esses questionamentos por meio dos resultados obtidos pelo estudo em questão, a presente seção está subdividida em duas partes:

- I. Apresentação das transcrições e descrições contextuais das situações enunciativo-discursivas e das mediações realizadas, inicialmente, a partir de situações diversificadas ao longo do período da pesquisa e, posteriormente, por situações comparativas (atividades que foram repetidas com o sujeito em períodos distintos);
- II. Análise da efetividade da mediação, por meio da quantificação dos comportamentos que prejudicam o desenvolvimento linguístico da jovem perante as situações enunciativo-discursivas.

## 5.1 Parte I

Como dito anteriormente, na primeira etapa da apresentação dos resultados, serão expostas as transcrições de diferentes situações enunciativo-discursivas e seus respectivos contextos, mostrando o desempenho da jovem AB e as mediações realizadas. Os sujeitos participantes da enunciação serão apresentados pelas seguintes siglas, conforme sugestão do BDN: Ing – investigadora; AB – sujeito investigado.

### 5.1.1 Fala descontextualizada

Um dos fenômenos linguísticos presentes na fala de AB e observados durante as vivências é o fato de, algumas vezes, após ser cobrada a responder determinado questionamento, a jovem apresentar respostas totalmente descontextualizadas. Esse comportamento linguístico se faz presente na literatura dos Transtornos do Espectro Autista (TEA) e se constitui enquanto um desafio na situação de enunciação, estando presente nas duas situações enunciativo-discursivas apresentadas a seguir.

#### *Situação enunciativo-discursiva 01: 29/11/2016*

No dia 29 de novembro de 2016, o avião que transportava o time brasileiro da Chapecoense para Medellín, Colômbia, sofreu um grave acidente e as mídias de comunicação não abordavam outro assunto senão o ocorrido, que resultou na morte de 71 pessoas, entre jogadores, jornalistas e equipe técnica. Como Ing tinha encontro marcado com AB na mesma manhã, a investigadora abordou o assunto com a jovem, mostrando imagens do acidente e buscando explorar, a partir dos conhecimentos prévios dela, o contexto do acidente, oportunizando a enunciação. Durante as tentativas de manter os turnos de fala com coerência discursiva, AB trouxe uma fala descontextualizada, com fuga total do tema que estava sendo discutido, como exposto do Quadro 01.

Quadro 01 – Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 01, de 29/11/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                                                | Observações sobre os processos de significação verbais                                        | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | Hoje aconteceu algo muito triste, você viu na televisão?                                   |                                                                                               | Expressão de tristeza                                      |
| 2      | AB               |                                                                                            | Permanece em silêncio                                                                         | Olhar perdido                                              |
| 3      | Ing              | AB estou falando com você! Você viu o que aconteceu com o time de futebol?                 |                                                                                               |                                                            |
| 4      | AB               | Time de futebol                                                                            | Ecolalia imediata                                                                             | Olha para a pesquisadora                                   |
| 5      | Ing              | Sim, você viu o que aconteceu com o avião do time de futebol?                              | Aumento do tom de voz                                                                         |                                                            |
| 6      | AB               | Avião                                                                                      | Ecolalia imediata                                                                             | Movimento repetitivo balançando a cabeça para os lados     |
| 7      | Ing              | O avião do time de futebol...                                                              | Estratégia utilizada pela pesquisadora de dar pausa na frase dita para que AB dê continuidade | Fazendo gesto com as mãos de algo caindo do alto           |
| 8      | AB               | Caiu o avião do futebol                                                                    |                                                                                               |                                                            |
| 9      | Ing              | O time de futebol estava indo jogar em outro país e o avião caiu. Muitas pessoas morreram. |                                                                                               |                                                            |
| 10     | AB               |                                                                                            | Permanece em silêncio                                                                         | Olhar perdido                                              |
| 11     | Ing              | Você já andou de avião?                                                                    |                                                                                               |                                                            |
| 12     | AB               | Andou                                                                                      |                                                                                               |                                                            |
| 13     | Ing              | Quem andou? Você? Você, andou de avião?                                                    | Estratégia em forma de perguntas utilizadas pela pesquisadora para contextualizar a ecolalia  |                                                            |
| 14     | AB               | Andei                                                                                      | Flexão do verbo                                                                               |                                                            |
| 15     | Ing              | Você foi pra onde?                                                                         |                                                                                               |                                                            |

|    |     |                                                                                                                                                                                  |                         |  |
|----|-----|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------|--|
| 16 | AB  | Fui de avião para a biblioteca de livros                                                                                                                                         | Fala descontextualizada |  |
| 17 | Ing | Que biblioteca? Para ir para biblioteca você não precisa de avião. A não ser que seja uma biblioteca em outra cidade, outro país... Você andou de avião e foi para outra cidade? |                         |  |
| 18 | AB  | Andei de avião                                                                                                                                                                   |                         |  |
| 19 | Ing | Certo AB, você andou de avião, eu quero saber onde é que você foi. O lugar, nome da cidade...                                                                                    |                         |  |
| 20 | AB  | Nome da cidade?                                                                                                                                                                  |                         |  |

Fonte: Dados da Pesquisa.

A partir do Quadro 01, podemos tecer algumas reflexões sobre a mediação frente às falas apresentadas pela jovem. Inicialmente, podemos observar que a jovem utiliza a ecolalia (nº 4 e 6) para dar sequência à situação enunciativo-discursiva, buscando uma forma de corresponder à expectativa da investigadora, ainda que utilize como intermediário a repetição da fala. Essa expectativa de Ing, como posto por Pêcheux (1993), é a compreensão de que o texto é sempre afetado pela alteridade, sendo um efeito de sentido entre os interlocutores. Conforme a situação enunciativo-discursiva avança, AB responde “Fui de avião para a biblioteca de livros”, quando questionada para qual local a jovem havia viajado de avião.

Por meio do significado da palavra avião, AB se utiliza da referência que o avião vai para algum lugar para trazer o aspecto da fala que pontuamos como descontextualizada. O “fui” assumiu sua função de predicado verbal, deixando em aberto na oração o local a ser preenchido, e AB conseguiu preencher esse espaço ao colocar “a biblioteca de livros”. No entanto, como posto por Benveniste (1988), para a língua ser efetuada em instância discursiva, dela emana uma forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma enunciação de retorno. Nesse sentido, locutor e ouvinte devem partilhar de um consenso pragmático, determinado por uma cultura e valores específicos. Na presença das respostas descontextualizadas, os familiares e pessoas do convívio de AB tendiam a ignorar as respostas dadas pela jovem e não dar continuidade a situação enunciativo-discursiva.

Compreendendo que a fala da jovem, mesmo que descontextualizada, deve ser

considerada como processo intermediário e entendendo o papel da mediação na reorganização da linguagem, propusemos a retomada da situação contextual e, no nº 18, a jovem consegue retornar ao tema central da situação de enunciação proposta.

*Situação enunciativo-discursiva 02: 11/07/2016*

Nas seções subsequentes, Ing buscou, constantemente, conversar sobre os aspectos cotidianos que integravam as vivências da jovem AB para tentar conhecer suas perspectivas, seus interesses, seus desejos, objetivando que, por meio da linguagem oral, ela conseguisse se colocar enquanto sujeito disposto a manifestar os aspectos mais pessoais que constituem sua subjetividade. Um dos pontos de seu desenvolvimento que demarcam seu percurso histórico e vivências familiares e, também, separam ainda mais a jovem de seus coetâneos sem deficiência constitui-se no fato de, mesmo com 16 anos, AB ainda apresentar interesses e comportamentos infantis, como, por exemplo, gostar de desenhos direcionados à faixa etária de 2 a 5 anos (*Peppa Pig*).

Na tentativa de compreender se a manifestação dos interesses por desenhos e objetos infantis se estabelecia pela ausência de oportunidades oferecidas pelo meio social, Ing passou a levar algumas revistas juvenis, a exemplo da revista “Capricho”, buscando compreender se havia interesse da jovem quanto aos temas envolvendo adolescentes ou se seria possível despertá-la para tais questões. Em uma das conversas sobre a expectativa de ter um relacionamento, AB apresentou incoerência no discurso e conseguiu, mais uma vez, retomar o sentido partilhado entre locutor e ouvinte pela mediação de Ing, como pode ser observado no Quadro 02.

Quadro 02 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 02 de 11/07/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                               | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | A menina da foto tem um namorado. E você AB? Quer ter um namorado um dia? |                                                        | Apontando com o dedo para a foto da revista “Capricho”     |
| 2      | AB               | Um dia                                                                    | Ecolalia imediata                                      | Olhar perdido                                              |
| 3      | Ing              | O que tem um dia? Um dia você                                             |                                                        |                                                            |

|    |     |                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                                                          |                                              |
|----|-----|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
|    |     | quer ter um namorado? Se casar? Ter filhos?                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                          |                                              |
| 4  | AB  |                                                                                                                                                                                                                                      | Permanece em silêncio                                                                                                    | Olha para Ing começando a direcionar atenção |
| 5  | Ing | Vamos AB, responde! Um dia você quer...                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                          |                                              |
| 6  | AB  | Vai casar com ela                                                                                                                                                                                                                    | Para “eu vou casar com ela”                                                                                              |                                              |
| 7  | Ing | Quem vai casar?                                                                                                                                                                                                                      | Estratégia em forma de perguntas utilizada pela pesquisadora para orientar AB na utilização do verbo na primeira pessoa. |                                              |
| 8  | AB  | Eu vou casar                                                                                                                                                                                                                         | Utilização da primeira pessoa                                                                                            | Aumento do tom de voz.                       |
| 9  | Ing | Você vai casar com quem?                                                                                                                                                                                                             |                                                                                                                          |                                              |
| 10 | AB  | Com Pamini e Lucas                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                          |                                              |
| 11 | Ing | Hum... nós não podemos nos casar com duas pessoas. Você quer se casar com Pamini ou Lucas?                                                                                                                                           |                                                                                                                          |                                              |
| 12 | AB  | Com Lucas                                                                                                                                                                                                                            |                                                                                                                          |                                              |
| 13 | Ing | Quem é Lucas que você quer se casar?                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                          |                                              |
| 14 | AB  | O pimo dela                                                                                                                                                                                                                          | Para o “primo dela”.                                                                                                     |                                              |
| 15 | Ing | Então Lucas é primo de Pamini?                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                          | Expressão de estranhamento.                  |
| 16 | AB  | A minha mãe disse a floresta                                                                                                                                                                                                         | Fala descontextualizada                                                                                                  |                                              |
| 17 | Ing | Nós não estamos falando sobre floresta agora. Estamos falando sobre namorar, você disse que queria namorar com Lucas. Você disse que ele é primo de alguém e falou da sua mãe. Sua mãe é prima de Lucas? Ela falou algo sobre Lucas? | Estratégia utilizada por Ing para que AB voltasse ao eixo central da enunciação.                                         |                                              |
| 18 | AB  | Ela disse que ele tem 15 anos.                                                                                                                                                                                                       | Retomada de AB ao eixo central da enunciação                                                                             |                                              |

|    |     |                                                      |  |  |
|----|-----|------------------------------------------------------|--|--|
| 19 | Ing | Quem disse que Lucas tem 15 anos? Sua mãe ou Pamini? |  |  |
| 20 | AB  | A minha mãe disse que ele tem 15 anos                |  |  |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Conforme exposto no Quadro 02, depois de utilizar a ecolalia e o silêncio enquanto manifestações de comportamentos linguísticos, AB responde ao questionamento feito por Ing se ela desejaria ter um relacionamento ou filhos com a seguinte afirmativa “Vai casar com ela” (nº6). Nesse trecho, AB assume a coerência no tópico conversacional com o uso do verbo “casar”, mesmo se colocando na terceira pessoa do discurso, já que, quem se casa, casa-se com alguém e o pronome “ela” preenche o espaço disposto na oração. Dando

continuidade à situação enunciativo-discursiva, no nº16, é possível ver AB trazendo elementos incoerentes à proposta de enunciação que estava sendo estabelecida. Na tentativa de compreender os elementos apresentados na fala de AB, Ing questiona “Então Lucas é primo de Pamini?” e AB traz uma fala totalmente descontextualizada “A minha mãe disse floresta”. Ao invés de encerrar a situação enunciativo-discursiva, Ing realiza a mediação e, com a estratégia de retomar o tópico conversacional, consegue como resposta positiva o retorno de AB de forma coerente à situação enunciativa. A

investigadora Ing questionou a mãe de AB se Pamini e Lucas existiam, se eram pessoas do convívio da jovem. Porém, a mãe afirmou não conhecer ninguém com os referidos nomes que façam parte do cotidiano de AB, tanto em ambientes familiares como na escola. Não podemos afirmar que AB inventou, considerando as possibilidades de uma ecolalia tardia, ou seja, de ela ter visto esses elementos combinados em algum filme ou em outras manifestações de linguagem em outro momento e ter registrado a informação, aproveitando o momento da situação de enunciação para apresentá-los. Porém, independentemente de suas existências, AB conseguiu externalizar um possível desejo e reorganizar sua linguagem. Na

compreensão da Neurolinguística assentada em parâmetros enunciativo-discursivos, a construção da significação dependerá das relações complexas que são postas na mediação entre interlocutores e a língua (MORATO, 1996) e o dado apresentado confirma que o outro enquanto instrumento de mediação é capaz de proporcionar reconstrução do sentido ou das imagens que são recíprocas entre os interlocutores.

### ***5.1.2 Utilização da terceira pessoa para referir-se a si mesma***

Como pontuamos anteriormente, outro comportamento linguístico manifestado por AB é referente à utilização da terceira pessoa para referir-se a si mesma, característica presente tanto no desenvolvimento de crianças neurotípicas, em processo de aquisição de linguagem, quanto em crianças e jovens com TEA e com síndrome de Down sem intervenções ao longo do seu processo ontogenético. Nas próximas duas situações enunciativo-discursivas, serão apresentadas como se dava essa manifestação linguística e como a mediadora buscava contribuir para que AB internalizasse uma nova forma linguística.

*Situação enunciativo-discursiva 3: 24/03/2016*

Em março de 2016, Ing buscou levar o tema “páscoa” para a situação enunciativo-discursiva com AB, já que, desde o começo do mês, ovos de chocolates e desenhos de coelhos ilustravam as decorações de diferentes ambientes de convívio social, como *shoppings*, supermercados e lojas. Estando no segundo mês da pesquisa, Ing e AB ainda estavam em processo de aproximação e, na situação enunciativo-discursiva transcrita a seguir, é possível observar a emergência da terceira pessoa no discurso da jovem para referir-se a si mesma mais de uma vez e a mediação de Ing frente a essa manifestação. Assim se constituem os dados 03 e 04 que serão apresentados.

Quadro 03 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 03 de 24/03/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                        | Observações sobre os processos de significação verbais                   | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|--------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | AB, está chegando a páscoa!                                        |                                                                          |                                                            |
| 2      | AB               |                                                                    | Mantém-se em silêncio                                                    | Olha para baixo                                            |
| 3      | Ing              | Você gosta da Páscoa?                                              |                                                                          |                                                            |
| 4      | AB               |                                                                    | Mantém-se em silêncio                                                    | Movimenta-se para frente e para trás                       |
| 5      | Ing              | AB, estou falando com você! Você gosta da páscoa? Você come peixe? | Estratégia utilizada por Ing para que AB optasse por uma das opções e se |                                                            |

|    |     |                                                                |                                                                                                            |                                               |
|----|-----|----------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
|    |     | Ganha ovo de chocolate?                                        | colocasse como ativa na situação de enunciação.                                                            |                                               |
| 6  | AB  | Ahan                                                           |                                                                                                            |                                               |
| 7  | Ing | Ahan o quê?<br>Come peixe?<br>Gosta de comer ovo de chocolate? | Aumento do tom de voz                                                                                      |                                               |
| 8  | AB  | Gosta de chocolate                                             | Utilização da terceira pessoa do discurso para referir-se a si mesma.                                      |                                               |
| 9  | Ing | Quem gosta de chocolate?                                       |                                                                                                            |                                               |
| 10 | AB  | AB gosta                                                       | Utilização da terceira pessoa do discurso para referir-se a si mesma                                       |                                               |
| 11 | Ing | Quem é AB, mesmo? Eu? Ou você?                                 | Estratégia utilizada por Ing para que AB retome a enunciação se apropriando da primeira pessoa do discurso |                                               |
| 12 | AB  | Sou eu                                                         |                                                                                                            |                                               |
| 13 | Ing | Então você gosta de ganhar chocolate na páscoa?                |                                                                                                            |                                               |
| 14 | AB  | Gosto sim                                                      | AB assume a primeira pessoa do discurso                                                                    |                                               |
| 15 | Ing | E comer peixe, você gosta?                                     |                                                                                                            |                                               |
| 16 | AB  |                                                                | Silêncio                                                                                                   | Movimenta-se para frente e para trás          |
| 17 | Ing | Eu te fiz uma pergunta! Você gosta de comer peixe?             |                                                                                                            |                                               |
| 18 | AB  | Peixe                                                          | Ecolalia                                                                                                   | Para de movimentar-se para frente e para trás |
| 19 | Ing | Então fale “Eu gosto de comer peixe Ing”                       |                                                                                                            |                                               |
| 20 | AB  | Gosto de peixe                                                 |                                                                                                            |                                               |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Para Benveniste (1988), o tempo e o espaço organizam-se em torno do sujeito e este, por sua vez, é tomado como ponto de referência, de forma que o espaço seria o *aqui* e o tempo, o *agora* do ato de enunciação. Se pensarmos na dificuldade de compreender o contexto social por AB e na relevância de aproximá-la dos eventos partilhados culturalmente pela sociedade, como a Páscoa, podemos aferir que a mediação do outro se torna essencial para que os sujeitos façam inter-relações ao se depararem com as decorações de períodos comemorativos/comerciais.

Dessa forma, tomando como ponto de partida o tema “Páscoa”, podemos observar no Quadro 03 que, ao ser, inicialmente, questionada sobre gostar desse período do ano, AB mantém-se em situação de silêncio. Ing percebe que o verbo “gostar” se apresenta de forma mais abrangente e, na tentativa de fazer com que AB recorra aos seus processos de significação para se colocar na situação enunciativo-discursiva, Ing passa a minuciar os questionamentos, tornando-os mais específicos e dando novas oportunidades (“Come peixe?”/“Gosta de comer ovo de chocolate?”) para que a jovem se coloque como sujeito ativo e dê continuidade à situação de enunciação. Essa estratégia se fundamenta na perspectiva de Benveniste (1988) quando entende que a subjetividade do locutor só se manifesta quando este dispõe de condições das quais se vale a proposição subjetiva. AB demonstra que a estratégia é efetiva ao sair do lugar de “não resposta” para “Gosta de chocolate” (dado 03, nº 8).

Porém, na emergência da fala da jovem, obtemos um novo dado que contribui para a compreensão do seu funcionamento linguístico: a jovem utiliza a terceira pessoa do discurso para se colocar na enunciação. Segundo Benveniste (1988), é justamente na instância do texto que a relação eu ↔ tu encontra suas determinações e forma a base para a constituição do sistema da língua.

Compreendemos que faz parte do processo de aquisição de linguagem a criança se colocar na terceira pessoa, entendendo que os pronomes são ferramentas linguísticas que tendem a ser adquiridos mais tardiamente. Como posto por Morgenstern (2006), o fato de a criança se colocar na terceira pessoa deve-se à percepção da criança no momento em que o adulto a chama pelo nome ou terceira pessoa; por meio desse processo psíquico, ela tende a imitar. Porém, considerando a idade de AB, já seria esperado que ela tivesse se apropriado da primeira pessoa do discurso, sendo esse um ponto importante para o desenvolvimento da sua subjetividade.

A partir a mediação de Ing questionando “Quem gosta de chocolate?”, a jovem novamente se coloca em terceira pessoa citando seu nome “AB gosta” (Quadro 03), reforçando que esta é uma das características do seu funcionamento linguístico. Contudo, Ing continua a

situação de enunciação e, novamente, por meio de questionamentos (Quadro 03, nº 11), consegue mediar e proporcionar à jovem possibilidade de reorganização da sua linguagem e utilização da primeira pessoa do discurso (Quadro 03, nº 12, nº 14 e nº 20). Ou seja, a mediação do outro configura, na instância no discurso, elementos para a representação do sujeito e possibilidades para imersão de sua subjetividade, fator determinante para a linguagem.

Ao final da situação enunciativo-discursiva (Quadro 03, nº 19 e nº 20), é possível observar que Ing busca sistematizar a pessoalidade do discurso ao pedir que AB repita o modelo proposto pela pesquisadora e, novamente, consegue que AB se coloque em primeira pessoa. Esta estratégia – dar o modelo e solicitar que a jovem repita – reforça com sua efetividade que é possível aprender quando é possível imitar (VIGOTSKI, 2001). Como veremos na segunda parte da apresentação e discussão dos resultados, etapa que apresenta a quantificação dos comportamentos linguísticos mais emergentes na linguagem de AB, a utilização da terceira pessoa para referir-se a si mesmo diminuiu ao longo do período da pesquisa consideravelmente.

### ***5.1.3 Ecolalia Imediata***

Explicada nos capítulos anteriores, os próximos dados apresentam a ecolalia imediata (característica presente nos processos linguísticos da jovem AB), que entendemos como um processo intermediário e trataremos de apresentar a discussão que rege essa defesa.

#### *Situação enunciativo-discursiva 4: 05/05/2016*

Tentando compreender os interesses da jovem para trazer ou criar instrumentos que a motivassem a se colocar de forma ativa nas atividades de linguagem propostas, Ing mostrou algumas imagens de diferentes personagens e histórias infantis e juvenis para AB. A jovem optou pelas imagens da Turma da Mônica e do Sítio do Picapau Amarelo, nomeando, inclusive, alguns personagens que apareciam nas ilustrações. A partir desse momento, Ing passou a trazer atividades que envolvessem a zona de interesse manifestada por AB.

Em uma das situações enunciativo-discursivas, podemos observar um comportamento linguístico que emerge na fala de AB, a ecolalia imediata, ou seja, a repetição da fala do outro imediatamente após a sua produção (Quadro 04).

Quadro 04 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 04, de 05/05/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                                          | Observações sobre os processos de significação verbais  | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | E aí, AB, como você está se sentindo hoje?                                           |                                                         |                                                            |
| 2      | AB               | Se sentindo                                                                          | Ecolalia<br>Fala muito baixo                            |                                                            |
| 3      | Ing              | Sim, você está triste? Feliz?                                                        |                                                         |                                                            |
| 4      | AB               | Eu tô                                                                                |                                                         |                                                            |
| 5      | Ing              | Eu tô? Eu tô não responde a minha pergunta. Você está como?                          | .                                                       |                                                            |
| 6      | AB               | Tô bem                                                                               | Fala baixo                                              |                                                            |
| 7      | Ing              | AB, fala mais alto um pouquinho, quase não estou entendendo o que você está falando. |                                                         |                                                            |
| 8      | AB               | Pouquinho                                                                            | Ecolalia                                                |                                                            |
| 9      | Ing              | Estou pedindo para você falar mais alto                                              |                                                         |                                                            |
| 10     | AB               |                                                                                      | Mantém-se em silêncio                                   | Movimenta-se para um lado e para o outro.                  |
| 11     | Ing              | Agora você parou de falar                                                            |                                                         |                                                            |
| 12     | AB               | Uhum                                                                                 |                                                         |                                                            |
| 13     | Ing              | Continua conversando comigo, quero entender o que você fala                          |                                                         |                                                            |
| 14     | AB               |                                                                                      | Mantém-se em silêncio                                   | Olha para os lados.                                        |
| 15     | Ing              | Vou te contar uma história nova hoje, pode?                                          |                                                         |                                                            |
| 16     | AB               | Pode sim                                                                             |                                                         |                                                            |
| 17     | Ing              | Uma história da Magali.                                                              |                                                         |                                                            |
| 18     | AB               | Magali                                                                               | Ecolalia                                                |                                                            |
| 19     | Ing              | Você gosta da Magali?                                                                |                                                         |                                                            |
| 20     | AB               | Gosto sim                                                                            | Flexão do verbo assumindo a primeira pessoa do discurso |                                                            |

Fonte: Dados da Pesquisa

No Quadro 04, obtivemos nos números 2, 4 e 18, os dados 05, 06 e 07, que se referem à manifestação da ecolalia na linguagem da jovem AB. De todos os comportamentos linguísticos que consideramos como interferentes no funcionamento da linguagem da jovem, a ausência de respostas a determinados questionamentos era o mais significativo e se apresentava, no início da pesquisa, de forma majoritária, impossibilitando a interação de AB com o outro e com os demais elementos que constituíam seu meio social. Como veremos no decorrer da apresentação dos dados, a ausência de respostas aos questionamentos de Ing diminuíram e AB passou a se colocar mais vezes nas situações de enunciação, ainda que utilizasse a ecolalia como possibilidade intermediária no discurso.

No modelo de Prizant (1983) de aquisição da linguagem em crianças com TEA, entende-se que a aquisição perpassa diferentes níveis e, segundo o pesquisador, conforme recebe estimulação a criança, passa a utilizar o eco para manter a função de comunicação, ainda que não compreenda o funcionamento da linguagem partilhada pelo outro.

Os resultados obtidos com AB convergem para que possamos afirmar que, por meio da mediação do outro, a jovem começa a se comunicar por meio da ecolalia e, conforme avança em seu processo linguístico, adquire novas noções das consequências de suas emissões. Ou seja, a ecolalia se fundamenta através da função intermediária na linguagem, utilizada pela jovem para prosseguir na enunciação, no contato com o outro e, como posto por Coudry (1988), analisar diferentes processos de significação implica a busca em compreender como sujeitos com alguma patologia da linguagem se utilizam de processos intermediários para interagir, comunicar ou significar, apresentando formas de superar, de adaptar ou de se reorganizar.

#### ***5.1.4 Ausência de respostas aos questionamentos***

Compreendendo que as situações enunciativo-discursivas refletem um jogo complexo de fatores e relações que constituem as condições de uso da linguagem e se apresentam diante de determinados contextos linguísticos (FRANCHI, 1976), a ausência de respostas a questionamentos moldam a enunciação e fazem com que o ouvinte, frente a não manifestação de uma resposta, desista de prosseguir com a situação ou então busque novos caminhos para mediar a relação estabelecida por meio da linguagem. A situação enunciativo-discursiva a seguir apresenta essa manifestação presente na linguagem de AB.

*Situação enunciativo-discursiva 5: 15/04/2017*

Em um dos encontros com AB, Ing apresentou a história infantil *A invasão da banheira* (Figura 3) e perguntou se ela gostaria de realizar a leitura. Como ela respondeu positivamente, balançando a cabeça, Ing realizou a leitura três vezes consecutivas da história, sempre dando pausas para questionar nomes de personagens e sequência de ações e solicitar que a jovem retomasse trechos recém-lidos.

Figura 3 – Capa do livro “A invasão da banheira”.



Fonte: Própria Autora.

Após a terceira releitura da história, mediada por Ing, a pesquisadora realiza questionamentos sobre a narrativa e, como pode ser observado no Quando 05, AB não responde inicialmente, avançando conforme as estratégias propostas por Ing.

Quadro 05 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 05 de 15/04/2017, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                                                                                 | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | AB, como é o nome da história que nós acabamos de ler?                                                                      |                                                        | Mostrando o livro                                          |
| 2      | AB               |                                                                                                                             | Permanece em silêncio                                  | Olha para os lados                                         |
| 3      | Ing              | Olha bem para a capa, me fala, como é o nome da história?                                                                   |                                                        | Mostrando o livro                                          |
| 4      | AB               | Girafa                                                                                                                      | Animal presente na ilustração da capa do livro.        |                                                            |
| 5      | Ing              | Sim, tem uma girafa na capa. A girafa é um dos personagens. Mas o nome da história é a...                                   |                                                        |                                                            |
| 6      | AB               | Girafa, leão.                                                                                                               | Animais presentes na ilustração da capa do livro.      |                                                            |
| 7      | Ing              | Sim, tem uma girafa, um leão, eles foram parar onde? A história se chama a in...                                            |                                                        |                                                            |
| 8      | AB               | Invasão                                                                                                                     |                                                        | .                                                          |
| 9      | Ing              | Certo, a invasão da...                                                                                                      |                                                        |                                                            |
| 10     | AB               |                                                                                                                             | Não responde                                           |                                                            |
| 11     | Ing              | Onde sua irmã dá banho na sua sobrinha? Como é o nome daquele objeto que sua irmã enche de água e dá banho em sua sobrinha? |                                                        |                                                            |
| 12     | AB               | Banheira.                                                                                                                   |                                                        |                                                            |
| 13     | Ing              | Isso! Então a história se chama, a inva... da...                                                                            |                                                        |                                                            |
| 14     | AB               | Invasão da banheira.                                                                                                        |                                                        |                                                            |

Fonte: Dados da Pesquisa

No Quadro 05, podemos observar que AB utiliza, primeiramente, o que ela possui de visual e concreto para dar continuidade à situação conversacional. Depois, a mediação,

possibilitando o começo da frase a partir da pausa, possibilita que ela signifique por meio da continuidade. No momento em que Ing retoma a fala, dando elementos de vivências pessoais para que AB faça relação com a palavra que a investigadora gostaria que a jovem retomasse na situação de enunciação-discursiva, ela consegue prosseguir (nº 12) e apresenta a resposta esperada pela pesquisadora adequada ao contexto linguístico estabelecido.

A mediação de Ing, por meio da estratégia estabelecida, possibilitou que AB retomasse a palavra “Banheira” (Dado 08) por meio de inter-relações estabelecidas no cérebro que, segundo Leontiev (1978), estariam associadas à busca do sentido pessoal já que nós só nos apropriamos e externalizamos uma determinada significação a depender do sentido entendido por meio de nossas vivências.

Ainda que tenhamos estratégias que possibilitem diminuir as situações nas quais AB não responde a determinados questionamentos, entender a não resposta também como uma manifestação da linguagem é importante para a compreensão de como a jovem se constitui enquanto sujeito de linguagem. O dado apresentado nos remete às contribuições de Orlandi (1995) ao pontuar que o silêncio também deve ser entendido como um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para fazer sentido.

### ***5.1.5 Diferentes situações contextuais e a linguagem da jovem AB***

As situações enunciativo-discursivas que serão apresentadas a seguir demonstram as diferentes atividades de linguagem que Ing propôs à jovem AB em busca de contextos motivadores para os avanços em sua linguagem, tanto no que confere à internalização como na expressa por meio da fala.

#### *Situação enunciativo-discursiva 6: 25/05/2017*

Durante o contato com a mãe de AB, um dos comportamentos relatados a Ing e descrito como uma das “maiores dificuldades” no desenvolvimento da jovem refere-se à compulsão alimentar. Frente a essa informação, entendendo que a comida funciona como uma motivadora, que desperta a atenção e interesse da jovem, a investigadora Ing buscou utilizar estratégias que visassem a aproveitar o que era visto como um comportamento negativo, transformando-o em pauta de motivação, o que disponibilizou oportunidades para estabelecer situações enunciativo-

discursivas. Dessa forma, Ing recorreu a livros de receitas, vídeos de receitas disponibilizados pela internet e também proporcionou vivências práticas com a jovem de como realizar uma receita culinária.

No dia 25 de junho, de 2017, Ing e AB fizeram um bolo de chocolate e, após o bolo ficar pronto, estabeleceram uma situação enunciativo-discursiva sobre a vivência transcrita no Quadro 06.

Figura 4 – AB colocando margarina na receita do bolo de chocolate realizado em vivência domiciliar.



Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 06 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 06 de 25/05/2017, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                                                          | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais       |
|--------|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | O que nós fizemos hoje?                                                                              |                                                        |                                                                  |
| 2      | AB               | Bolo                                                                                                 |                                                        | Sorri                                                            |
| 3      | Ing              | Bolo de quê?                                                                                         |                                                        |                                                                  |
| 4      | AB               | Bolo de chocolate                                                                                    |                                                        | Risos                                                            |
| 5      | Ing              | Você gostou de fazer um bolo de chocolate?                                                           |                                                        |                                                                  |
| 6      | AB               | Gostei                                                                                               |                                                        |                                                                  |
| 7      | Ing              | Como nós fizemos o bolo?                                                                             |                                                        |                                                                  |
| 8      | AB               | Ovo                                                                                                  |                                                        |                                                                  |
| 9      | Ing              | O que tem os ovos? Nós colocamos ovos?                                                               |                                                        |                                                                  |
| 10     | AB               | Foi... ovo                                                                                           |                                                        |                                                                  |
| 11     | Ing              | Então nós colocamos ovos e o que mais?                                                               |                                                        |                                                                  |
| 12     | AB               |                                                                                                      | Não responde                                           | Olhar perdido.                                                   |
| 13     | Ing              | Você colocou no bolo aquele ingrediente que a gente passa no pão também, é amarelinha, você lembra?! |                                                        |                                                                  |
| 14     | AB               | Coloquei... marga-ri-na... no bolo                                                                   |                                                        |                                                                  |
| 15     | Ing              | Você quer levar um pedaço do bolo para casa?                                                         |                                                        |                                                                  |
| 16     | AB               | Uhum.                                                                                                |                                                        | Balançando a cabeça para frente e para trás em sinal afirmativo. |
| 17     | Ing              | Então pede “eu quero levar um pedaço do bolo para casa, Ing”                                         |                                                        |                                                                  |
| 18     | AB               | Ing quero um pedaço do bolo                                                                          |                                                        |                                                                  |

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Quadro 06, é possível perceber uma situação enunciativo-discursiva com um número total de 18 turnos de falas e, dessa vez, em apenas um questionamento, AB não se manifestou através de produção verbal (nº14), demonstrando que o trabalho voltado para o interesse de AB e as mediações, ao longo dos encontros, provocaram, de forma significativa,

avanço em suas produções linguísticas. Nos primeiros turnos, a fala telegráfica aparece como processo intermediário: AB não está mais passiva à situação.

Ainda, analisando a situação enunciativo-discursiva no Quadro 06, é possível afirmar que Ing, nº 13, utiliza do recurso da metonímia, “aquele ingrediente que a gente passa no pão, que é amarelinho...” para mediar a interlocução e possibilitar que AB, através da conexão das ideias que aproximam os sentidos relacionados à vivência prática, construa relações coerentes ao contexto, chegando à palavra adequada.

Como afirma Jakobson (1975), no caso de alguns sujeitos afásicos, estes podem sofrer distúrbio da função de substituição; ao invés de conseguir expressar o nome do objeto, podem buscar informações elípticas acerca do seu uso como processo de significação. Se, no caso da perda do nome do objeto, o sujeito consegue prosseguir com a atribuição de significado por meio de situações contextuais envolvidas com a função ou características do objeto, é possível utilizar como estratégia o processo inverso na mediação com sujeitos com diferentes dificuldades de linguagem, oportunizando a retomada da palavra-alvo.

Quanto à palavra, resgatamos as considerações de Vigotski (2001) ao afirmar que a palavra não é um som vazio, ela é uma generalização, uma formação de conceitos, um fenômeno do pensamento. A mediação do outro, como exposto na situação apresentada entre Ing e AB, baseia-se na compreensão de que a linguagem se estrutura por meio de uma cadeia de associações que emergem a partir de um processo complexo na mente de um indivíduo. Assim sendo, a investigadora visualiza as estratégias que podem ser efetivas para contribuir a fim de que os sujeitos com deficiência busquem as vinculações associativas necessárias ao funcionamento da enunciação.

#### *Situação enunciativo-discursiva 7: 02/03/2017*

Como durante alguns encontros, Ing aproveitava para explorar a área externa do condomínio que AB residia, a investigadora observou que havia um número significativo de placas no espaço e as utilizou para trabalhar com interpretação de imagens, símbolos e leitura. Como exposto no quadro 09, Ing procurou fazer com que AB interpretasse a imagem.

Figura 5 – Placa do condomínio de AB referente à proibição de animais em uma área de convivência.



Fonte: Dados da Pesquisa.

Figura 6 - AB realizando atividade relacionada às placas do seu condomínio.



Fonte: Dados da Pesquisa

Quadro 07 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 07, de 02/03/2017, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                             | Observações sobre os processos de significação verbais                                          | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|---------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | O que você acha que está escrito nessa placa, AB?       |                                                                                                 | Apontando para a placa de “Proibido animais”               |
| 2      | AB               | Cachorro                                                |                                                                                                 | Olhando atentamente para a placa                           |
| 3      | Ing              | Sim, o que será que está falando sobre o cachorro aqui? |                                                                                                 | Apontando para a placa                                     |
| 4      | AB               |                                                         | Não responde                                                                                    | Olhar perdido                                              |
| 5      | Ing              | Pode ou é proibido cachorro aqui?                       | Estratégia utilizada pela investigadora para que AB conseguisse se colocar diante da enunciação |                                                            |
| 6      | AB               | Não pode                                                |                                                                                                 |                                                            |
| 7      | Ing              | Não pode o quê? Onde?                                   |                                                                                                 |                                                            |
| 8      | AB               | Não pode... ca-chorro aqui                              |                                                                                                 |                                                            |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Como podemos observar pelos dados apresentados no Quadro 07, AB utiliza como processo intermediário a fala telegráfica, resumindo sua percepção da imagem por meio da palavra “cachorro” (nº 2), coerente a situação contextual, uma vez que, na placa, existe a representação gráfica de um animal que lembra as formas de um cachorro. No entanto, por meio da mediação dos questionamentos realizados por Ing, AB foi mediada a reelaborar o enunciado de forma a apresentar novos elementos linguísticos, expressando, posteriormente, uma frase, em vez de uma palavra, resultado da expansão do estilo teleográfico por meio da mediação do outro.

Retomando as contribuições de Abaurre e Coudry (2008), a compreensão da fala telegráfica como processo intermediário indica organização interna de relações e combinações de relações. Comprovamos, com os dados da linguagem de AB presentes no Quadro 07, que o estilo teleográfico não se baseia na mera supressão de elementos linguísticos, mas sim em um elemento estruturante no desenvolvimento da linguagem, ou seja, é uma fase intermediária para atingir o objetivo final, que é a frase estruturada com todos os componentes necessários. Ing

tirou fotos das placas e buscou elaborar, por meio de situações enunciativo-discursivas, as interpretações de algumas placas que elas haviam encontrado no caminho. No encontro seguinte, Ing levou as fotos impressas e frases que estavam relacionadas à interpretação trabalhada. AB realizou a atividade com tranquilidade, precisando de mediação apenas para a leitura dos enunciados e para que direcionasse a atenção em alguns momentos. Após a leitura de uma frase, a jovem associava-a à imagem correspondente e demonstrou ter internalizado as situações de enunciação e objetivos que foram propostos por Ing. Assim,

perante a situação enunciativo-discursiva descrita, ilustra-se que as consequências de uma situação objetiva, por meio das pessoas que medeiam a relação da criança com o objeto, passam a ter funções e significados. As operações que representam atividades externas são reconstruídas e começam a ocorrer internamente, frente à internalização do signo (MORATO, 1996). Nesse sentido, não podemos deixar de considerar a importância dos recursos visuais para o aprendizado das crianças com síndrome de Down que favoreçam o processo de interpretação das imagens.

#### ***5.1.6 Afetividade e a linguagem da jovem AB***

Os resultados perante as mediações desenvolvidas com a jovem AB apontaram que, conforme o desenvolvimento da pesquisa, os laços afetivos também favoreceram os avanços linguísticos da jovem AB e precisam ser levados em consideração, como apresentaremos nas próximas situações enunciativo-discursivas.

#### *Situação enunciativo-discursiva 8: 12/12/2017*

Ao longo da pesquisa, Ing buscou apresentar diferentes objetos como instrumentos para motivar a emergência da linguagem de AB nas situações enunciativo-discursivas. Durante os meses iniciais, apresentou alguns fantoches para a jovem, principalmente nas “contações” de histórias, contudo ela não manifestará interesse pelas propostas que os envolviam. Ao final da pesquisa, no mês de dezembro/2017, tendo AB avançado no desenvolvimento de suas orações, nas situações enunciativo-discursivas com a investigadora, ao ver o fantoche do lobo (Figura 07 A), AB quis colocá-lo em sua mão. Ing visualizou a oportunidade de tentar estabelecer, a partir daquele momento, um jogo de perguntas e respostas, possibilitando que AB falasse por meio do “lobo”, respondendo ao que era questionado.

Ing utilizou um jogo de conversação chamado “Conhecendo o amigo” (Figura 07 B), em que cada jogador deve pegar uma carta e responder à pergunta que está disposta nela, podendo, ainda, o outro jogador responder à mesma pergunta. O objetivo é estabelecer uma situação enunciativo-discursiva em que os jogadores têm a possibilidade de se conhecer melhor; não há ganhadores e o final do jogo fica a critério dos jogadores ou então quando acabarem as cartas.

Figura 7 - Objetos utilizados na situação enunciativo-discursiva 8:  
A – fantoche do lobo mau e B – jogo conhecendo o amigo.



Fonte: Própria Autora



Fonte: <http://stimulusaba.com.br>

O Quadro 08 apresenta a transcrição de uma situação enunciativo-discursiva, envolvendo os recursos lúdicos “fantoche” e “jogo de conversação”, que nos possibilita visualizar as conquistas da jovem em sua linguagem uma vez que ela desenvolve orações semanticamente e sintaticamente bem estruturadas dentro do contexto da brincadeira.

Quadro 08 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 08 de 12/12/2017, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                            | Observações sobre os processos de significação verbais  | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|----------------------------------------|---------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | AB               | Oi, eu sou o lobo mau.                 |                                                         | Colocando a mão dentro do fantoche do lobo mau.            |
| 2      | Ing              | Oi, lobo mau, tudo bem?                |                                                         |                                                            |
| 3      | AB               | Tudo bem! Eu sou o lobo mau:::lobo mau | Cantando a música do “Lobo mau” das histórias infantis. |                                                            |

|    |     |                                                                                                 |                                                                                                                                          |                                                      |
|----|-----|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| 4  | Ing | Lobo mau, vamos brincar?                                                                        |                                                                                                                                          |                                                      |
| 5  | AB  | Vamos.                                                                                          | Risos                                                                                                                                    |                                                      |
| 6  | Ing | É assim, cada um tira uma carta e deve responder à pergunta. Tudo bem?                          |                                                                                                                                          |                                                      |
| 7  | AB  | Tu-do bem.                                                                                      |                                                                                                                                          |                                                      |
| 8  | Ing | Então, vamos lá... tira uma carta, lobo mau.                                                    |                                                                                                                                          |                                                      |
| 9  | AB  | ...                                                                                             |                                                                                                                                          | AB pega uma carta com o fantoche e entrega para Ing. |
| 10 | Ing | Você estuda em qual escola?                                                                     | Ing lê a carta que AB pegou.                                                                                                             |                                                      |
| 11 | AB  | Eu estudo na UIG.                                                                               | Abreviação do nome de uma escola que existe na cidade que AB reside.<br>AB finge que é o lobo que está falando, aumentando o tom de voz. | Com a mão dentro do fantoche.                        |
| 12 | Ing | Hum... Que legal, seu lobo. E como é o nome da sua professora?                                  |                                                                                                                                          |                                                      |
| 13 | AB  | A professora?<br>Ah, já sei. Minha professora é pró J.                                          | AB utiliza a fala ecológica para buscar na memória uma resposta coerente e diz o nome da sua professora do ano passado logo em seguida.  |                                                      |
| 14 | Ing | Muito bem; minha vez, eu tiro e você responde, certo?                                           |                                                                                                                                          |                                                      |
| 15 | AB  | Certo.                                                                                          | Risos.                                                                                                                                   |                                                      |
| 16 | Ing | Você prefere dançar ou cantar, seu lobo?                                                        |                                                                                                                                          |                                                      |
| 17 | AB  | ( )                                                                                             | AB canta em tom baixo, por alguns segundos, uma música inaudível.                                                                        |                                                      |
| 18 | Ing | Que legal, seu lobo! Só que eu não consegui entender a letra. Que música é essa? Canta de novo? |                                                                                                                                          |                                                      |

|    |     |                                                                         |                                                                        |                                           |
|----|-----|-------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| 19 | AB  | Não, eu já cantei.                                                      |                                                                        |                                           |
| 20 | Ing | Certo, então pegue outra carta. Agora é sua vez!                        |                                                                        |                                           |
| 21 | AB  | Essa daqui.                                                             |                                                                        | Utilizando o fantoche do lobo para pegar, |
| 22 | Ing | Você prefere andar de avião, barco ou trem?                             | Ing realiza a leitura da carta que AB pegou                            |                                           |
| 23 | AB  | “O trem de ferro quando sai de Pernambuco vai fazendo chique-chique”    | AB canta música infantil “Trem de ferro” e ri.<br><br>Ecolalia tardia. |                                           |
| 24 | Ing | Que legal seu lobo, você respondeu cantando! Eu amei!                   | Risos                                                                  |                                           |
| 25 | AB  | Essa aqui.                                                              |                                                                        | Pegando outra carta do jogo.              |
| 26 | Ing | Certo, vamos continuar. Vou ler. Você gosta de calor ou frio, seu lobo? |                                                                        |                                           |
| 27 | AB  | Gosta.                                                                  |                                                                        |                                           |
| 28 | Ing | Hã? Como é? Quem gosta? Gosta de que mesmo?                             |                                                                        |                                           |
| 29 | AB  | Eu e você!                                                              |                                                                        |                                           |
| 30 | Ing | E nós gostamos de...                                                    |                                                                        |                                           |
| 31 | AB  | Nós gostamos de ca-lor.                                                 | Aumenta o tom de voz.                                                  |                                           |
| 32 | Ing | Eu e você, seu lobo? Ou AB gosta de calor também?                       |                                                                        |                                           |
| 33 | AB  | AB gosta de calor?                                                      | Imita uma voz mais grossa como se fosse o lobo perguntando para ela.   | Vira o fantoche para ela mesmo.           |
| 34 | Ing | E aí AB? O lobo te fez uma pergunta.                                    |                                                                        |                                           |
| 35 | AB  | Gosto sim, lobo.                                                        | Abaixa o tom de voz.                                                   |                                           |

Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme apresentado nas outras situações enunciativo-discursivas, as manifestações espontâneas na linguagem de AB eram praticamente inexistentes no

início da pesquisa. A mediação desenvolvida investiu em estratégias que visassem a favorecer a busca espontânea pelo outro por meio da linguagem oral. Na transcrição exposta, Quadro 08, AB busca interagir com a investigadora, dando continuidade ao tópico conversacional sem que seja solicitada com constância e utilizando o fantoche e a situação da brincadeira como via de expressão. AB demonstra compreender a troca de papéis entre interlocutor e ouvinte, assim como demonstra sua capacidade de abstrair e utilizar o simbólico para representar sua perspectiva da realidade.

Nesta direção, Leontiev (1978) nos diz que a brincadeira da criança não é instintiva, mas sim precisamente humana, uma atividade objetiva que reflete a percepção da criança sobre o mundo e sobre os outros objetos humanos. Leontiev (1978) discorre, ainda, que, no momento em que a criança tem um desejo concreto – como, por exemplo, montar em um cavalo – e não possui as condições necessárias para fazê-lo, substitui por meio do uso de um objeto pertencente ao mundo dos objetos diretamente acessíveis a ela. Essa reflexão não quer dizer que consideramos AB como uma criança, mas sim que entendemos que, da mesma forma que a brincadeira possibilita expressões concretas da realidade percebida pela criança, AB também se utiliza dos mesmos processos e motivações para se colocar enquanto sujeito ativo de linguagem.

Ainda no Quadro 08, nº 13, AB valida, mais uma vez, a hipótese que afirma que a ecolalia é utilizada como um processo de retomada das conexões que envolvem as relações com a palavra “professora”. Dessa vez, emerge-se, a partir das falas “A professora? Ah, já sei. Minha professora é pró. J.” (nº 13), o tom interrogativo e respostas coerentes à pergunta realizada. Ao utilizar a fala ecológica, AB ganhou tempo para elaborar uma resposta coerente, buscando, por meio de circuitos cerebrais complexos, inter-relações com a palavra “professora” e suas vivências. Para Vigotski (2001), o significado da palavra é inconstante e modifica-se ao longo do desenvolvimento da criança; os dados dessa situação enunciativo-discursiva corroboram o autor, uma vez que AB resgatou, em sua fala, o nome da sua professora do ano passado para apresentar uma resposta contextualizada. Observamos, assim, que as vivências da jovem, determinadas por um dado contexto histórico-social, delimitam suas oportunidades de criar novas relações a partir das associações já feitas.

Quando AB responde à pergunta da investigadora “Você prefere andar de avião, barco ou trem?” cantando a música “O trem de ferro quando sai de Pernambuco vai fazendo chique-chique”, isso nos possibilita afirmar que, a partir da palavra “trem”, ela não responde ao questionamento, mas faz um resgate de relações a partir de suas vivências. Nesse sentido,

podemos considerar a fala de AB como ecolalia mitigada, já que atinge o contexto e tem fins comunicativos.

Adiante, na transcrição realizada, nº 33 e nº 35, mais um aspecto de suas conquistas quanto aos processos de linguagem pode ser destacado: AB consegue abstrair e compreender o jogo de papéis presentes na enunciação de tal modo que assume sua identidade perante a situação enunciativo-discursiva e também a do lobo, durante a brincadeira no processo simbólico. Todas

as manifestações apresentadas na situação enunciativo-discursiva foram significativas. Ao final do encontro, antes de sair da sala, a investigadora sugeriu que AB apresentasse o lobo para sua mãe que a aguardava na sala de espera, já que ela estava tão comunicativa a partir da brincadeira com o fantoche. Nesse momento, AB respondeu seriamente e aumentando o tom de voz “Não, deixa aí” e, ao sair, ao ser questionada por sua mãe como foi o encontro, adentra novamente o papel de passiva, não respondendo ao questionamento e abaixando a cabeça. Sua mãe, diante da presença de Ing, posiciona-se: “Tá vendo, ela só fala com você, ela não me responde!”.

A fala da mãe de AB nos possibilita pensar nas consequências do contexto sócio-afetivo para o funcionamento da linguagem da jovem. Para expandir a mediação e para que AB apresente suas conquistas frente a novos contextos, é necessário problematizar as dificuldades emergentes nas relações familiares.

#### *Situação enunciativo-discursiva 09: 25/07/2017*

Levar em consideração o sujeito em torno da sua constituição enquanto sujeito de linguagem é entender suas particularidades, vontades, frustrações, voltar o olhar para além da deficiência e não deixar de apreender a importância da afetividade no processo de desenvolvimento da linguagem. Na aquisição de linguagem, momento em que a criança ou jovem se descobre e se redescobre, ressignificando o mundo ao seu redor, os laços afetivos são muito importantes. Conforme afirma Vigotski (2001), a emoção é a reação reflexa de estímulos que são advindos do meio sociocultural e agem sobre o indivíduo despertando motivações e podem servir como instrumento de organização interna.

A pesquisadora buscou, em suas atividades, estabelecer uma relação de confiança e carinho com AB, solicitando, de forma constante, modificações em suas manifestações linguísticas a partir do oferecimento de diferentes possibilidades de prática efetiva com a

linguagem. Em um dos encontros do mês de julho do ano de 2017, AB se colocou diante da situação enunciativo-discursiva de forma surpreendente e, por meio da linguagem oral, demonstrou os laços de afeto construídos entre investigador e sujeito investigado durante os meses da pesquisa conforme descrito a seguir.

A pesquisadora iria propor que AB ouvisse uma música, mas, ao falar para ela a atividade proposta, AB manifestou um interesse específico, também envolvendo música (Quadro 09).

Quadro 09 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 09 de 25/07/2017, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                                            | Observações sobre os processos de significação verbais                                                             | Observações sobre os processos de significação não verbais                               |
|--------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | Trouxe uma música hoje. Você quer ouvir?                                               |                                                                                                                    |                                                                                          |
| 2      | AB               | Quero ouvir Roberto Carlos                                                             | Aumento do tom de voz.                                                                                             | .                                                                                        |
| 3      | Ing              | Não é de Roberto Carlos, mas você gosta de Roberto Carlos?                             |                                                                                                                    |                                                                                          |
| 4      | AB               | Vou cantar para você                                                                   |                                                                                                                    | Risos.                                                                                   |
| 5      | Ing              | Canta a música, canta sim, quero ouvir                                                 |                                                                                                                    | Excitação, sorrisos.                                                                     |
| 6      | AB               | A música?                                                                              | Ecolalia imediata.                                                                                                 |                                                                                          |
| 7      | Ing              | Sim, canta a música de Roberto Carlos                                                  |                                                                                                                    |                                                                                          |
| 8      | AB               | Eu tenho tanto pra te falar com palavras não sei dizer como é grande meu amor por você | Para “Eu tenho tanto pra te falar <b>mas</b> com palavras não sei dizer como é grande <b>o</b> meu amor por você.” | Cantando no ritmo da música e olhando nos olhos de Ing e apontando no trecho “por você.” |

Fonte: Dados da Pesquisa

A jovem apresenta, por meio da linguagem oral, iniciativa de fazer algo que seja do seu interesse, deixando o lugar de passiva às propostas que se desenvolviam. Um avanço significativo, possibilitando que o outro conheça seus aspectos subjetivos e interaja a partir deles. Nesse sentido, podemos observar que a flexibilidade da investigadora foi um aspecto importante na mediação para que AB desse continuidade à situação de enunciação, com clareza

e objetivo. Ing havia planejado uma atividade com uma determinada música e, diante da situação da fala espontânea de AB, abandonou seu planejamento prévio e aproveitou para valorizar a iniciativa e a manifestação linguística proposta por AB, motivando-a a cantar a música do cantor Roberto Carlos. No nº 6, ao falar “A música?”, em tom interrogativo, diferentemente das situações de ecolalia imediata que acompanhavam as produções intermediárias da jovem, é possível notar que AB se utiliza da ecolalia para organizar os seus processos psíquicos com o auxílio do tom interrogativo. Se pensarmos que faz parte da fala cotidiana entre os interlocutores da sociedade histórico-cultural na qual estamos inseridos, com ou sem deficiência, questionar quando não se entende algo dito pelo outro, repetindo a sua fala para gerar reorganização psíquica, podemos afirmar que AB tem avançado inclusive em seus processos de significação intermediários.

Por fim, ao cantar um trecho da música para a investigadora, Quadro 09, nº 8, mesmo com a omissão da conjunção adversativa “mas” e do artigo “o”, AB consegue reunir os elementos principais da letra da música do cantor Roberto Carlos e, ao olhar nos olhos de Ing, sorrindo e apontando para ela na frase “por você”, expressa os avanços no funcionamento de sua linguagem, já que tem como intenção dedicar a música para investigadora expondo seus sentimentos aflorados naquele momento.

#### *Situações enunciativo-discursivas em contexto de comparação*

Algumas situações contextuais puderam ser vivenciadas mais de uma vez durante o percurso da pesquisa, o que possibilitou que alguns dados fossem apresentados nas situações enunciativo-discursivas de forma comparativa, sendo elas: o cumprimento rotineiro “Bom dia”; o tema “Aniversário de AB”; e, por fim, uma vivência prática, a ida ao supermercado. Dessa forma, nas situações a seguir, apresentaremos as comparações dos resultados da linguagem de AB e das mediações realizadas frente aos diferentes períodos da pesquisa.

#### **❖ Bom dia**

##### *Situação enunciativo-discursiva 10: 05/04/2016*

Como já discorrido, a linguagem da jovem AB era marcada pela ausência de respostas às situações enunciativo-discursivas. Desde situações rotineiras, como cumprimentos demarcados enquanto “boas maneiras” na perspectiva da cultura vigente, até mesmo a questionamentos

mais complexos e diferentes tentativas do outro de se comunicar oralmente com a jovem.

Uma das mediações direcionadas objetivou explorar o funcionamento da linguagem de AB de forma a mostrar que ela não só conseguia se colocar na situação como falante ativo, mas também, conseguia aprender a funcionalidade de comunicações, abandonando a passividade, principalmente, nos cumprimentos diários.

No Quadro 10, é possível observar como a jovem se colocava frente à situação do cumprimento “Bom dia”, antes do atendimento, não respondendo a Ing.

Quadro 10 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 10 de 05/04/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                 | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|-----------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 01     | Ing              | Bom dia, AB!                |                                                        |                                                            |
| 02     | AB               |                             | Permanece em silêncio                                  | Olhar direcionado para pesquisadora                        |
| 03     | Ing              | Bom dia! Tudo bem com você? |                                                        |                                                            |
| 04     | AB               |                             | Permanece em silêncio                                  | Olhar perdido                                              |

Fonte: Dados da Pesquisa

Em situações enunciativo-discursivas, é necessário que haja a troca do turno de fala para que a enunciação seja realizada e a língua posta em funcionamento por seus falantes (BENVENISTE, 1988). Na situação descrita, a partir do Quadro 10, podemos perceber que AB apresentava uma situação de indiferença em relação aos cumprimentos rotineiros como “bom dia”. Quanto a essa questão, a investigadora começou a cobrar que ela respondesse aos cumprimentos, dedicando alguns minutos iniciais dos encontros para falar sobre a importância social de retribuir um cumprimento e cobrar que ela o repetisse após a fala.

Diante dos encontros com AB, Ing compreendeu que o “bom dia” não dado na sala de espera do LAPEN já repercutia a relação da jovem com as outras pessoas do seu convívio e decidiu organizar estratégias para o estabelecimento desse funcionamento. Autores como Bakhtin (1988) afirmam que todo enunciado tem um início e um fim e existe alternância entre os sujeitos falantes de uma língua; isso faz com que sejam traçadas fronteiras estritas entre os enunciados nas diferentes esferas da atividade e da existência humana. O ouvinte, ao se deparar com a ausência de resposta, pode desistir de prosseguir na situação de enunciação e reafirmar que

é “o jeito do sujeito”, alimentando ideais deterministas. Problematicando, inclusive, a ausência de respostas ao “Bom dia”, a investigadora apresentava o modelo esperado e pedia que AB repetisse, só passando para a próxima atividade proposta quando ela correspondia ao que era solicitado.

Nas situações enunciativo-discursivas que serão apresentados a seguir, é possível observar que, com a cobrança sistemática do “Bom dia”, a fala de AB começou a emergir, possibilitando-nos observar outros elementos linguísticos importantes frente ao desenvolvimento de sua linguagem.

*Situação enunciativo-discursiva 11: 14/09/2016*

Após cinco meses de intervenção, AB passou a responder ao cumprimento diário do “Bom dia” sem que existisse a necessidade de ser cobrada. A repetição do modelo posto Ing e as constantes enunciações sobre as situações sociais e comportamentos esperados resultaram na sistematização do “Bom dia” para Ing, como pode ser observado no Quadro 11.

Quadro 11 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 11, de 14/09/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                              | Observações sobre os processos de significação verbais                                                                 | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 01     | Ing              | Bom dia, AB!                                             |                                                                                                                        | Sorriso                                                    |
| 02     | AB               | Bom dia                                                  |                                                                                                                        | Riso                                                       |
| 03     | Ing              | Você está bem?                                           |                                                                                                                        |                                                            |
| 04     | AB               |                                                          | Permanece em silêncio                                                                                                  | AB boceja                                                  |
| 05     | Ing              | Você está feliz ou triste? Com sono? Você queria dormir? |                                                                                                                        |                                                            |
| 06     | AB               | Tá feliz                                                 | Ecolalia                                                                                                               |                                                            |
| 07     | Ing              | Quem está feliz?                                         | Estratégia em forma de pergunta utilizada pela pesquisadora para orientar AB na utilização do verbo na primeira pessoa |                                                            |
| 08     | AB               | Eu tô feliz                                              |                                                                                                                        |                                                            |

Fonte: Dados da Pesquisa

Como AB passou a responder, AB possibilitou que Ing conseguisse elaborar um número maior de orações em encadeamento na situação enunciativo-discursiva. Após o cumprimento diário, Ing perguntou para AB se ela estava bem, contudo não obteve respostas. Dessa forma, a pesquisadora utilizou as opções que se inter-relacionam ao sentido do “estar bem” como estratégia para possibilitar significação e expressão por meio da linguagem verbal. Ao dar opções para AB, como “Feliz ou triste”, “Com sono?”, Ing possibilita que AB permaneça na situação enunciativo-discursiva e oferece as possibilidades de uso da linguagem a ela; tudo de que AB precisa é optar por uma possibilidade ou até mesmo repetir a fala do outro. A jovem opta pela repetição da fala como um processo intermediário de significação. Esse fato será abordado na parte II da análise dos resultados obtidos.

Nesse sentido, quando Ing questiona “Quem está feliz?”, AB consegue retomar sua fala e se colocar na primeira pessoa, o que ressalta a importância da mediação do outro para o processo de tomada de consciência de si mesma por meio da linguagem.

*Situação enunciativo-discursiva 12: 13/06/2017*

Com um ano e quatro meses após as mediações, em uma das vivências domiciliares, ao Ing cumprimentar AB, comprovou-se a efetivação de sua mediação, o que pode levantar a hipótese da ausência de cobranças sistemáticas durante o percurso de vida da jovem, uma vez que um tempo relativamente curto de mediação resultou em mudanças do funcionamento linguístico da jovem.

Quadro 12 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 12 de 13/06/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição        | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|--------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 01     | Ing              | Bom dia, AB!       |                                                        |                                                            |
| 02     | AB               | Bom dia, tudo bem? |                                                        | AB sorri e abraça Ing                                      |

|    |     |                                     |  |  |
|----|-----|-------------------------------------|--|--|
| 03 | Ing | Eu estou muito bem e feliz! E você? |  |  |
| 04 | AB  | Estou bem.                          |  |  |

Fonte: Dados da Pesquisa

No momento da situação enunciativo-discursiva descrita no Quadro 12, AB não só assumiu o lugar de locutor na situação de enunciação, como assumiu a primeira pessoa no discurso, respondendo quando questionada e conseguindo organizar uma pergunta de forma espontânea e coerente ao contexto, já sistematizando o funcionamento com relação ao cumprimento diário. Se pensarmos no tempo disposto e esforços de Ing para que o comportamento linguístico de AB fosse modificado, é possível afirmar que as mudanças e avanços não ocorreram de uma hora para outra, mas sim percorreram um processo de investidas mediações e estratégias em um determinado período de tempo e de quantidade de encontros.

Não podemos deixar de refletir sobre a importância de se responder às situações de comunicação culturalmente estabelecidas em uma determinada sociedade. Quando uma pessoa sem deficiência deixa de responder a cumprimentos rotineiros em nossa cultura, é considerada pelo senso comum como “mal-educada”. Porém, no caso do sujeito com deficiência, atribui-se à deficiência a ausência de respostas e, muitas vezes, deixa-se de cobrar a resposta adequada, não modificando o comportamento linguístico do sujeito, que, por mais simples que pareça, tem repercussão direta na inclusão deste em diferentes ambientes. Se o sujeito responde ao “bom dia”, permite que o outro, se desconhecido, mantenha a iniciativa de estabelecer um diálogo.

### ❖ **Ida ao supermercado**

*Situação enunciativo-discursiva 13: 03/08/2017*

Buscando uma atividade que envolvesse situações cotidianas para ver como AB se saía em outros espaços e com outras pessoas, a pesquisadora Ing planejou uma ida ao supermercado. Antes de ir, a pesquisadora explicou para AB o que era um supermercado, refletindo sobre o que poderiam comprar. Decidiram, em conjunto, que comprariam uma fruta, uma maçã. Chegando ao supermercado, assim que entraram, Ing solicitou que AB conduzisse o caminho. Desatenta, mesmo passando em frente à seção de frutas, não conseguiu se dirigir ao objetivo que havia sido estabelecido antes da saída. Sempre olhando para Ing, como se esperasse ser conduzida,

algumas vezes, inclusive, pegava nos braços da investigadora. Ing explicou que o supermercado era dividido em seções, assim sendo, percorreram cada seção e a investigadora mostrou quais os produtos que eram encontrados naquelas prateleiras; ao final, solicitou que AB fosse pegar a maçã, como havia sido combinado. Ela conseguiu se dirigir até a seção em que se encontravam as frutas e verduras, porém, assim que chegou, ficou olhando para Ing e aguardou um próximo comando. A investigadora explicou que ela deveria pegar uma sacola plástica transparente, apontando para o local, abri-la, escolher uma maçã que não estivesse danificada e colocá-la no saco.

Figura 8 - AB escolhendo maçãs em vivência no supermercado.



Fonte: Dados da Pesquisa

Os comandos tiveram que ser feitos por etapas. Assim que ela conseguia abrir a sacola, por exemplo, Ing falava o que deveria ser feito depois. Após AB pegar a maçã, a investigadora questionou se teria algo mais que ela gostaria de comprar. Ela não respondeu, mas se dirigiu até a seção de salgadinhos e biscoitos e pegou um pacote pequeno de amendoim. Depois, Ing solicitou que ela se dirigisse até o caixa para pagar os produtos.

Mais uma vez, AB olhava para Ing sem saber para onde deveria se dirigir, indo parar em um caixa sem atendentes, com uma placa grande em vermelho escrito “FECHADO”. Ao ser questionada por Ing se ela não deveria ir até outro caixa, ela começou a observar que as pessoas estavam em filas e foi em direção a uma delas. Após aguardar sua vez, chegou o momento de

passar a sacola com a maçã e o amendoim na esteira. Ing percebeu que ela não entendia que deveria colocar na esteira e aguardar a atendente do caixa falar o valor. Rapidamente, Ing mostrou o que deveria ser feito, entregou o dinheiro para AB e se distanciou. AB entregou o dinheiro para a atendente e pegou a sacola com os produtos comprados, mesmo sem falar nada, conseguiu enfrentar a situação e se colocar frente aos desafios impostos. Após a saída do supermercado, Ing ressaltou o quanto a jovem era capaz e perguntou, posteriormente, o que ela havia achado da experiência, tendo como resposta “Legal!”. Assim que saíram do supermercado, foram para o apartamento de AB e conversaram sobre a vivência do supermercado, como exposto no Quadro 13.

Quadro 13 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 13 de 13/08/2017, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                  | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais                |
|--------|------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | Onde nós fomos?                                              |                                                        |                                                                           |
| 2      | AB               |                                                              | Não responde                                           | Olhar perdido e movimento repetitivo para frente e para trás.             |
| 3      | Ing              | Vamos, AB, eu fiz uma pergunta. Onde nós fomos?              |                                                        |                                                                           |
| 4      | AB               |                                                              | Não responde                                           | Olhando para a pesquisadora e parando de fazer os movimentos repetitivos. |
| 5      | Ing              | Nós fomos ao su...                                           |                                                        |                                                                           |
| 6      | AB               | Supermercado                                                 |                                                        |                                                                           |
| 7      | Ing              | E o que nós compramos lá?                                    |                                                        |                                                                           |
| 8      | AB               | Maçã                                                         |                                                        | .                                                                         |
| 9      | Ing              | Continua... Nós compramos no supermercado maçã e o que mais? |                                                        |                                                                           |
| 10     | AB               | Nós compramos no supermercado maçã e...amendoim              |                                                        | Risos                                                                     |
| 11     | Ing              | E quem foi que escolheu o amendoim?                          |                                                        |                                                                           |
| 12     | AB               |                                                              | Permanece em silêncio                                  | Olha para a pesquisadora                                                  |

|    |     |                                        |                                                                |                       |
|----|-----|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------------|
| 13 | Ing | Fui eu, né? Eu que escolhi o amendoim? | Estratégia em forma de pergunta para provocar a resposta de AB |                       |
| 12 | AB  | Não. Fui eu.                           |                                                                | Aumento do tom de voz |

Fonte: Dados da Pesquisa

Podemos observar que, mesmo AB tendo-se referido à vivência do supermercado como “Legal”, no momento da retomada do assunto, para relatar aonde havia ido junto à investigadora e o que haviam feito, ela precisou de mediação para dar continuidade à situação enunciativo-discursiva. Em um primeiro momento, foi necessário que a mediação do outro desse o início da palavra para que ela a resgatasse por completo.

Ao responder “Maçã” quando questionada o que havia comprado, AB apresentou um processo intermediário, utilização de fala telegráfica, que, após a mediação (nº9), segundo o que é possível perceber, a jovem consegue reelaborar, internalizando o modelo proposto e expandindo sua fala e utilizando de novos elementos linguísticos.

Novaes Pinto (2012), pautada nos estudos de Vigotski e Luria, utiliza o termo organização extracortical para referir-se à influência que as atividades sociais e intersubjetivas desempenham na organização neuronal e neurofuncional do cérebro. Neste sentido, com base nesse pressuposto, fica evidenciado, nos dados nº 9 e nº 10, o papel da investigadora enquanto interlocutora, mediando, reorganizando e apresentando um modelo para ampliar o discurso telegráfico de AB.

Da mesma forma que existe uma reorganização neuronal que possibilita a expressão da manifestação de comunicar algo a alguém, há a necessidade do ambiente em adequar-se às possibilidades de emissão do sujeito que se manifesta na linguagem. O que, para muitos, pode ser compreendido como linguagem vazia ou insuficiente, como é a ecolalia ou a fala telegráfica, para o sujeito que a produz pode ser o resultado de um intenso esforço de reorganização que visa à convivência com seus pares. Nesse sentido, as pessoas que medeiam a relação do sujeito com a linguagem devem entender quais são as possibilidades existentes do sujeito naquele dado momento, permitir que ele as utilize em seu meio e buscar subsidiar, com os modelos necessários, repetições e estratégias, avanços em seu desempenho linguístico. Dando continuidade à análise, quando AB não respondeu ao que foi questionado, a investigadora trouxe a afirmação contraditória como estratégia, para motivar que ela respondesse, conseguindo atingir não só esse objetivo, mas também que ela se colocasse como falante ativo,

utilizando a primeira pessoa do discurso. Enquanto Ing se despedia de AB, a mãe da jovem chegou e, após relatarem como ela gostou da vivência, sua mãe afirmou “Eu nunca fiz isso com ela!”. Nesse momento, percebemos como uma atividade de linguagem, mediada e significativa, é de fundamental importância, especialmente no caso da pessoa com deficiência. A partir daquele momento, sua mãe pôde reelaborar suas concepções sobre o desenvolvimento da própria filha e perceber as atividades cotidianas, que não demandam muito trabalho, podem fazer a diferença na vida da jovem, principalmente, para contribuir com sua autonomia. Entendemos que a autonomia não é algo inerente ao ser humano, mas sim algo a ser construído, mediado pelo outro.

*Situação enunciativo-discursiva 14: 17/10/2017*

Pouco mais de dois meses da primeira ida ao supermercado com a jovem AB, Ing decidiu retomar a experiência para avaliar se a primeira ida trouxera alguma mudança no comportamento da jovem perante o funcionamento de sua linguagem em situação de contato social com outras pessoas, para além do seu convívio familiar.

Antes de irem ao supermercado, a investigadora, novamente, retomou o nome do supermercado, as seções e diferentes produtos encontrados nelas e, junto com AB, planejou o que comprariam, definindo: polpa de suco de goiaba (sugerido por AB), um biscoito e uma maçã.

Assim que entraram no supermercado, pela segunda vez juntas, AB já se desprende de Ing e foi até a seção da padaria, pegando um bolo de chocolate e colocando dentro do carrinho que as duas estavam direcionando. A mãe de AB havia sinalizado a Ing que a jovem estava fazendo uma dieta restritiva, devendo evitar açúcar. Ing explicou para AB que não poderiam levar o bolo e lembrou-lhe de que haviam decidido na casa de AB o que iriam comprar, retomando o nome dos três itens. Após Ing terminar de falar, sem que AB falasse nada, a jovem foi até o freezer onde ficavam os iogurtes e ficou parada olhando para Ing, que questionou o porquê de a jovem ter ficado parada naquela seção, ao que ela lhe respondeu: “suco”. Nesse momento, Ing se deu conta de que a jovem havia manifestado a compreensão de que a polpa do suco ficava em algum lugar refrigerado e, realmente, não muito distante de onde estavam, ficava o outro freezer que continha as polpas do suco. Sem que Ing falasse nada, AB foi até as sacolas plásticas e tentou pegar uma delas. Não conseguindo, aceitou a ajuda de Ing e retornou ao freezer para pegar a polpa. Pegou polpas de várias frutas, até perceber, com a mediação de

Ing, que deveria observar os desenhos das embalagens. Por fim, encontrou as polpas para fazer o suco de goiaba. Depois, ambas seguiram até a seção de biscoitos e AB optou por um de determinado tipo, esqueceram-se da maçã e dirigiram-se para o caixa.

Na segunda vez, AB já se direcionou para a fila e, apesar de ainda não ter escolhido a fila menor, foi para a fila com independência e atenta à circulação de pessoas. Quando faltava uma pessoa para que AB fosse atendida pelo caixa do supermercado, Ing explicou para AB os passos que ela deveria seguir: colocar os itens na esteira, aguardar o caixa terminar de passá-los e falar o valor da compra, dar o dinheiro que estava em suas mãos para o caixa e, por fim, aguardar o troco. Ing explicou e se distanciou de AB. Enquanto Ing explicava, o caixa se manteve atento ao que ela estava falando para AB. Ao se distanciar, quando chegou a vez de AB, Ing percebeu que havia um rapaz atrás da jovem com pressa, direcionando olhares insatisfeitos para a jovem enquanto colocava os dois itens na esteira. Na tentativa de evitar que o rapaz provocasse qualquer desconforto em AB, Ing, imediatamente, dirigiu-se ao caixa e tentou adiantar a situação, estendendo a mão à frente do caixa para pegar o troco de AB. O caixa olhou para Ing com expressão de não compreensão e falou “Não, o troco é dela”, dando o dinheiro nas mãos de AB. Naquele momento, Ing percebeu que, mesmo diante de uma pesquisa, conhecendo estudos e teorias a respeito da deficiência intelectual e ciente da importância de possibilitar situações de desconforto para a manifestação da linguagem no sujeito, atuou de forma protetiva e, se não fosse a mediação do caixa, teria inviabilizado que a atividade proposta fosse cumprida até o final.

O que se pode analisar das mediações realizadas e da segunda vivência a partir da ida ao supermercado é que AB, em uma única oportunidade, avançou em diferentes níveis de percepção do contexto e de autonomia. A ação do caixa nos mostra que, de forma simples, a mediação pode ser expandida para os demais familiares e amigos da jovem. É preciso criar estratégias que desafiem os sujeitos a vencerem suas dificuldades, porém dando os elementos intermediários para que eles consigam avançar. Frente à vivência do supermercado, podemos reafirmar que a síndrome de Down e os comportamentos autísticos apresentados pela jovem não são enfermidades, uma carência, ausência de alguma coisa no desenvolvimento linguístico (VIGOTSKI, 1997), mas formas diferentes de vivenciar as situações, e, a partir de mediações, podem-se buscar instrumentos e estratégias capazes de garantir o acesso aos signos partilhados culturalmente. Após a segunda vivência no supermercado, Ing questionou AB sobre o que ela achou da experiência, como exposto no Quadro 14.

Quadro 14 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 14 de 17/10/2017, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                         | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|-----------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | E aí, AB, o que você achou da nossa vivência?       |                                                        |                                                            |
| 2      | AB               | Gostei, gostei                                      | Risos, Risos                                           |                                                            |
| 3      | Ing              | O que você mais gostou?                             |                                                        |                                                            |
| 4      | AB               | Carrinho                                            |                                                        |                                                            |
| 5      | Ing              | Carrinho de fazer compras? Onde colocamos os itens? |                                                        |                                                            |
| 6      | AB               | Aham                                                |                                                        |                                                            |

Fonte: Dados da Pesquisa

Além de se colocar na primeira pessoa do discurso, nº 2, AB conta a Ing, feliz, que gostou da experiência e ainda acrescenta, por meio de estilo telegráfico, que o que mais gostou foi do “carrinho” – entende-se que foi o carrinho utilizado para carregar os itens comprados.

Os avanços perante as duas vivências foram significativos, demonstrando a capacidade da linguagem reorganizar o comportamento da jovem, como posto nas etapas do desenvolvimento da linguagem propostos por Vigotski (2001).

#### ❖ Aniversário de AB 2016/2017

*Situações enunciativo-discursivas 15 e 16: 01/09/2016 e 30/08/2016*

Durante o tempo das vivências realizadas com AB, passamos duas vezes pela semana do seu aniversário, nos anos de 2016 e 2017. Nos atendimentos que antecederam o seu aniversário, a investigadora Ing buscou proporcionar atividades de linguagem que não ignorassem o fato. Ao compararmos as respostas dadas por AB nos dois anos, podemos observar como o tempo e as mediações realizadas pela investigadora proporcionaram avanço no desenvolvimento de habilidades linguísticas na jovem.

Quadro 15 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 15, de 01/09/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                     | Observações sobre os processos de significação verbais | Observações sobre os processos de significação não verbais                |
|--------|------------------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | AB, seu aniversário está chegando!                              |                                                        |                                                                           |
| 2      | AB               | Aniversário                                                     | Ecolalia                                               |                                                                           |
| 3      | Ing              | Sim, seu aniversário, você vai completar quantos anos?          |                                                        |                                                                           |
| 4      | AB               |                                                                 | Não responde                                           | Olhar perdido, movimentos repetitivos com o corpo para frente e para trás |
| 5      | Ing              | Seu aniversário está chegando e você vai fazer quin...          | Estratégia utilizada para que AB complete a palavra    |                                                                           |
| 6      | AB               | Quinze                                                          |                                                        |                                                                           |
| 7      | Ing              | E vai ter festa? Você gosta de festa?                           |                                                        |                                                                           |
| 8      | AB               | Vai                                                             |                                                        |                                                                           |
| 9      | Ing              | Repete, então: eu vou fazer quinze anos e vai ter festa.        |                                                        |                                                                           |
| 10     | AB               | Vai ter...festa                                                 |                                                        |                                                                           |
| 11     | Ing              | E você vai ganhar presentes? O que você quer ganhar?            |                                                        |                                                                           |
| 12     | AB               | Presentes... quer.                                              |                                                        |                                                                           |
| 13     | Ing              | O que você quer de presente? Uma boneca? Um jogo? Um brinquedo? |                                                        |                                                                           |
| 14     | AB               | Quer                                                            | Ecolalia                                               |                                                                           |

Fonte: Dados da Pesquisa.

Em 2016, primeiro ano dos encontros e das mediações realizadas, é possível verificar que, em algumas situações, AB dava continuidade às situações de enunciação apenas por meio de ecolalias imediatas, repetindo elementos oriundos da fala do interlocutor, sem complementar ou fazer qualquer referência associativa à palavra. Na única resposta coerente que AB apresentou, nº 8, ela utilizou a terceira pessoa do discurso para referir a si mesma. Já no ano de

2017, é possível observar uma significativa diferença entre os recursos linguísticos utilizados por AB, além de a jovem utilizar a linguagem para expressar a manifestação de seus desejos pessoais.

Quadro 16 - Transcrição e observações da situação enunciativo-discursiva 16, de 30/08/2016, em função da sequência (número) e locutor.

| Número | Sigla do locutor | Transcrição                                                                          | Observações sobre os processos de significação verbais                                                  | Observações sobre os processos de significação não verbais |
|--------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|
| 1      | Ing              | O próximo domingo será um dia especial.                                              |                                                                                                         | Sorri                                                      |
| 2      | AB               | É                                                                                    |                                                                                                         | Risos                                                      |
| 3      | Ing              | Você sabe? O que vai ter no domingo?                                                 |                                                                                                         |                                                            |
| 4      | AB               | Aniversário                                                                          |                                                                                                         |                                                            |
| 5      | Ing              | Aniversário de quem?                                                                 |                                                                                                         |                                                            |
| 6      | AB               | Meu... meu aniversário                                                               | Pausas                                                                                                  |                                                            |
| 7      | Ing              | E você vai completar quantos anos no dia do seu aniversário?                         |                                                                                                         |                                                            |
| 8      | AB               | Anos;;; aniversário.                                                                 | Ecolalia.                                                                                               |                                                            |
| 9      | Ing              | Sim, AB, você vai completar...                                                       |                                                                                                         |                                                            |
| 10     | AB               | Quinze anos.                                                                         |                                                                                                         |                                                            |
| 11     | Ing              | De novo? Não, AB, você completou quinze ano passado, depois do quinze vem, quinze... | Estratégia da investigadora, utilizando da contagem recitativa para que AB se referisse à idade correta |                                                            |
| 12     | AB               | Dezesseis.                                                                           |                                                                                                         |                                                            |
| 11     | Ing              | Eu queria te dar um presente. O que você gostaria de ganhar?                         |                                                                                                         |                                                            |
| 12     | AB               | Uma boneca.                                                                          |                                                                                                         |                                                            |
| 13     | Ing              | Boneca? Que tipo de boneca?                                                          |                                                                                                         |                                                            |
| 14     | AB               | Uma boneca da Monster High.                                                          | Monster High é o nome de um desenho, a partir do desenho foram feitas bonecas.                          |                                                            |

Fonte: Dados da Pesquisa.

No Quadro 16, vemos AB utilizando, como já discutido anteriormente, a fala telegráfica de forma significativa, ou seja, como um processo intermediário, e também o pronome “meu”, fazendo-se ativa no processo de enunciação. Prosseguindo com a análise, o que consideramos mais significativo é o momento em que ela expressa o que deseja ganhar de aniversário, falando claramente “Uma boneca da Monster High” (nº 14). Nesse momento, vemos AB se manifestando por meio da linguagem, o que possibilita que ela mostre sua subjetividade para o outro e a apropriação dos processos verbais além da compreensão do funcionamento da linguagem e os desdobramentos do seu uso.

Ao analisarmos o pedido de AB, o desejo de ganhar uma boneca no seu aniversário de 16 anos, devemos considerar que, apesar de ser uma adolescente, AB ainda apresenta alguns interesses por objetos infantis, assim como por desenhos, filmes, histórias e personagens.

Contudo, considerar que ela é uma criança e ter essa afirmativa enquanto condição estabelecida não proporciona avanço para a jovem. É preciso que as mediações das pessoas próximas busquem incentivar que AB amadureça e que não esperarem que isso aconteça “naturalmente”.

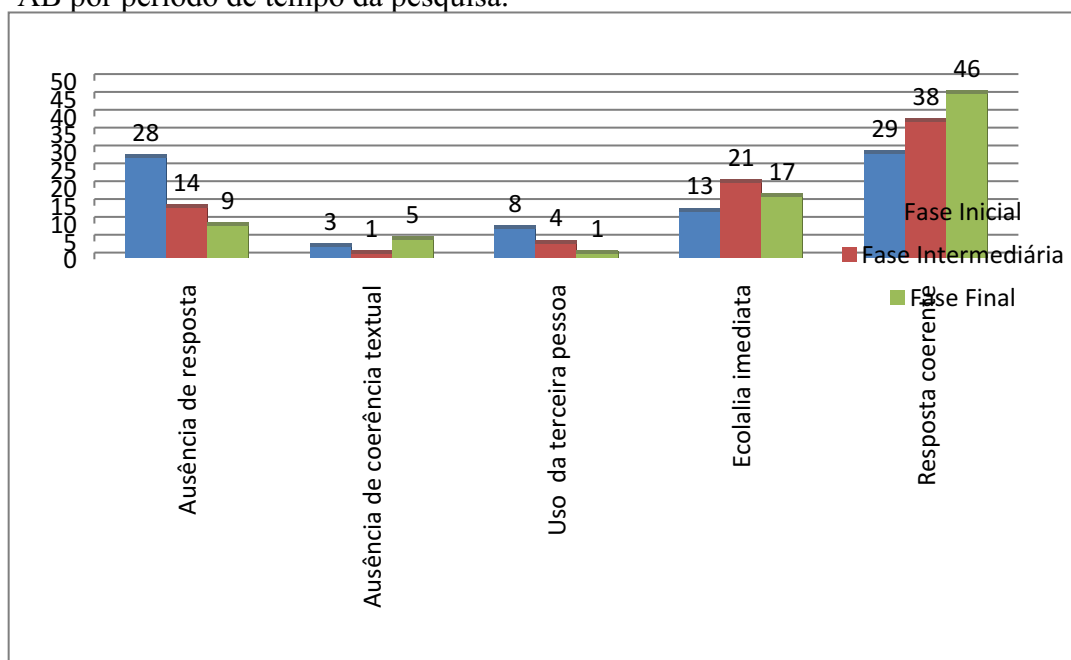
Contrapomos à ideia do inato, de que a criança consegue alcançar todas as etapas sem o envolvimento do outro. A mediação e o meio são os responsáveis diretos para que as crianças tenham oportunidade de se desenvolver e conseguirem utilizar, cada vez mais, recursos para se colocarem como sujeitos ativos na sociedade.

## 5.2 Parte II

Após a apresentação das situações enunciativo-discursivas e das discussões propostas em torno dos dados de linguagem apresentados pela jovem e das mediações realizadas, a presente parte, da apresentação e discussão dos resultados, busca refletir acerca da efetividade da mediação de forma objetiva por meio da quantificação dos comportamentos que prejudicavam o desenvolvimento linguístico da jovem AB perante as situações enunciativo-discursivas.

Com base no percurso metodológico adotado, chegamos aos seguintes resultados, apresentados na Figura 9.

Figura 9 - Comportamentos linguísticos presentes no desenvolvimento da jovem AB por período de tempo da pesquisa.



Fonte: Dados da Pesquisa.

A Figura 9 nos possibilita fazer algumas análises quanto ao desenvolvimento da linguagem de AB e das mediações realizadas. Conforme pode ser observado na quantificação do primeiro comportamento, *Ausência de respostas à um determinado questionamento*, de 28 manifestações presentes no primeiro período da pesquisa, houve redução considerável para 14 no segundo período e para nove no terceiro período. A jovem passou a se colocar mais vezes diante das situações enunciativo-discursivas. Quanto ao segundo comportamento linguístico presente no desenvolvimento da linguagem de AB, *Ausência de coerência textual*, podemos observar que houve um aumento do número de vezes em que a fala incoerente se manifestou na linguagem da jovem.

No primeiro período, foram contabilizadas três manifestações, enquanto no segundo período, apenas uma manifestação e, no terceiro período, cinco manifestações. Porém, apesar de constatado um aumento da fala descontextualizada, ao contrapormos com o dado anterior, da diminuição da *Ausência de respostas a um determinado questionamento*, podemos afirmar que, ao passar a se colocar mais vezes nas situações enunciativo-discursivas, a jovem se utilizou de outros processos como intermediários para dar continuidade aos tópicos conversacionais.

Nesse sentido, a mediação, apesar de promover avanço na fala descontextualizada, pode ser entendida como efetiva, uma vez que possibilitou que AB buscasse outras possibilidades de significação. Com relação ao uso da terceira pessoa do discurso para referir-se a si mesmo, AB, que, inicialmente, apresentou oito manifestações, diminuiu para quatro, referindo-se a si mesma

na terceira pessoa, ao final da pesquisa, apenas uma vez. Como já discutido nos dados sobre a subjetividade da linguagem da jovem, a diminuição da terceira pessoa está diretamente relacionada à imersão da primeira pessoa; AB passou a se colocar como sujeito ativo de linguagem, modificando seus processos subjetivos por meio de novos processos de significação propostos a partir da mediação de Ing.

Quanto à ecolalia, podemos observar que os dados apresentam um aumento da passagem do primeiro período da pesquisa para o segundo e, posteriormente, abaixam no terceiro período. Comprovamos, ao contrapor os dados da ecolalia com os dados da primeira coluna, que a ecolalia é um processo intermediário e, ao que tudo indicou, frente aos dados de linguagem da jovem AB, o processo que teve maior incidência e maior responsabilidade nas reorganizações psíquicas pela jovem. Dessa forma, pode-se ter como hipóteses que as mediações voltadas para a ecolalia foram as mais efetivas no período de tempo proposto pelo estudo. Outro ponto que devemos destacar quanto à fala ecológica refere-se ao fato de, muitas vezes, ela se confundir com a fala da terceira pessoa no discurso. Para diferenciarmos uma fala como “gosta de chocolate” de fala ecológica ou uso da terceira pessoa, utilizamos como critério que a fala ecológica deve trazer apenas os elementos linguísticos postos na fala do outro. Quando AB acrescentou artigo, conectivos e lançou mão de outros recursos linguísticos, consideramos como terceira pessoa do discurso e não como fala ecológica.

O número de respostas contextualizadas adequadas aos questionamentos, que se manteve estável nos primeiros períodos e aumentou no período final, foi-nos subsídio para afirmar que a mediação por meio de diferentes estratégias proposta por Ing foi efetiva frente a todos os comportamentos quantificados e discutidos.

Apresentaremos, a seguir, como síntese dos resultados obtidos e estratégias utilizadas, o Quadro 17, no qual são elencadas estratégias utilizadas e os respectivos resultados obtidos. Observamos que cobrar, constantemente, respostas, dar opções nas diferentes situações enunciativo-discursivas, dar pausa durante as falas, fazer uso de ideias elípticas, oportunizar situações nas quais a linguagem oral seja necessária e utilizar recursos visuais são estratégias que se destacam por proporcionarem redução da ausência de questionamentos. A diminuição de falas descontextualizadas foi obtida, principalmente, a partir da estratégia de questionar as falas descontextualizadas e apresentar modelos que possibilitem reorganização da linguagem. A redução do uso da terceira pessoa para referir-se a si mesma foi conquistada por meio de estratégia de questionar, em tom de contrariedade, qual sujeito realizou determinada ação. Quanto à ecolalia, avanços foram observados diante da estratégia de contextualização da fala repetida.

Quadro 17 – Estratégias utilizadas com sujeito AB e respectivos resultados obtidos

| ESTRATÉGIA UTILIZADA                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | RESULTADO OBTIDO                                                                            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cobrar constantemente respostas aos questionamentos/cumprimentos realizados, especialmente, em situações cotidianas, não justificando a ausência de respostas como característica inata à pessoa com deficiência, incapaz de ser modificada.                                                                                                          | Diminuição da ausência de respostas a determinados questionamentos.                         |
| Dar opções nas situações enunciativo-discursivas para que a pessoa consiga optar por um caminho em detrimento de outro – mesmo que a escolha seja uma repetição da fala do mediador, ela pode ser compreendida como processo intermediário;                                                                                                           |                                                                                             |
| Dar pausas durante as falas, ou falar apenas o começo da sílaba de uma palavra, para que a pessoa dê continuidade, completando a ideia, e, dessa forma, mantenha-se ativo na enunciação;                                                                                                                                                              |                                                                                             |
| Fazer uso de ideais elípticas, envolvendo uma determinada palavra, como seu uso ou suas características, de modo que o sujeito consiga acessá-la;                                                                                                                                                                                                     |                                                                                             |
| Oportunizar situações em que a pessoa não tenha outra opção para conseguir o que deseja senão por meio da linguagem verbal – convergindo para que a pessoa aprenda a se impor em situações sociais;                                                                                                                                                   |                                                                                             |
| Utilizar recursos visuais para que estes contribuam para que a pessoa direcione sua atenção e se mantenha envolvida no diálogo;                                                                                                                                                                                                                       | Retomada da coerência textual nas manifestações de fala da situação enunciativo-discursiva. |
| Questionar as palavras e frases que aparecerem de forma descontextualizada na situação de enunciação, apresentando modelos que possibilitem que a pessoa reorganize e retome a coerência em suas falas seguintes;                                                                                                                                     |                                                                                             |
| Perguntar em tom de contrariedade quem realizou determinada ação quando a pessoa referir a si própria em terceira pessoa e dar o modelo adequado quando necessário possibilita que ela reorganize sua fala e se coloque no discurso na primeira pessoa – reflexo direto no processo de subjetividade e constituição do sujeito por meio da linguagem; | Diminuição do uso da terceira pessoa para referir-se a si mesma.                            |
| Questionar quando a ecolalia se manifestar, de forma a contextualizá-la, entendendo como processo intermediário. Por exemplo:<br>Mediador: Tudo bem?<br>Sujeito: Bem<br>Mediador: Quem está bem? Está se sentindo bem? Dormiu bem? Ou está triste?                                                                                                    | Avanços no desenvolvimento da ecolalia imediata.                                            |

|                                                                                                                                                                      |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|
| Nesse sentido, aproveita-se da emergência dessa fala ecológica para que o sujeito continue fazendo conexões perante as atividades de linguagem propostas pelo outro. |  |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--|

Fonte: Dados da pesquisa.

Essas estratégias demonstraram efetividade, com o sujeito investigado, e durante o processo da pesquisa foram repassadas como orientação para os seus familiares. A mediação para o desenvolvimento de novos processos linguísticos não deve se restringir a um determinado profissional ou um determinado espaço social.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos nossa pesquisa com o objetivo de analisar, por meio da mediação do outro, as produções de linguagem de uma jovem que apresenta a comorbidade síndrome de Down e comportamentos autísticos. Ao longo do estudo, buscamos discorrer sobre os pressupostos das teorias que regem nossa concepção de sujeito e sociedade, a Teoria Histórico-Cultural e a Neurolinguística Discursiva, apresentando a jovem AB, sujeito investigado, e caracterizando o funcionamento da sua linguagem. Considerando as peculiaridades do desenvolvimento de AB frente à comorbidade SD/comportamentos autísticos e seu percurso histórico, também foram pontuados aspectos sobre as condições orgânicas estabelecidas e as possibilidades de compensação e reorganização perante a mediação, que contou com estratégias específicas.

A jovem AB, quanto aos comportamentos autísticos, inicialmente, apresentava: movimentos repetitivos, estereotipados; impulsividade alimentar; apego a objeto; utilização de objeto de forma distinta de sua forma funcional; ausência total na iniciativa para estabelecer um diálogo e comunicar algo de forma espontânea; ausência de respostas a um determinado questionamento; ausência de coerência textual entre as falas de um diálogo; utilização da terceira pessoa para se referir a si mesmo; fala telegráfica e ecolalia imediata. Consideramos que os últimos seis comportamentos interferiam diretamente nas situações enunciativo-discursivas e geravam dificuldades, o que comprometia a continuidade da troca de mensagens na enunciação entre ouvinte e interlocutor. Salientamos que as dificuldades apresentadas devem ser compreendidas de forma maleável, consideradas sempre as condições de produção, isto é, a motivação do sujeito.

Nosso trabalho corrobora a relevância dada por Vigotski quanto ao papel do mediador, já que este poderá favorecer a organização do pensamento do sujeito e, como consequência, contribuir para suas produções de linguagem, mesmo frente à comorbidade descrita. Concordamos, ainda, de acordo com o autor russo, que é por meio da internalização da linguagem que o homem será capaz de produzir novas significações, potencializar as funções e perpetuar as conquistas histórico-culturais. Entretanto, para que tal internalização, por meio da mediação, ocorra, entendemos a necessidade do estabelecimento de estratégias direcionadas às particularidades do sujeito e seus comprometimentos frente aos contextos das situações enunciativo-discursivas.

Com base na análise da produção da linguagem da jovem AB, por meio da mediação do outro, pudemos elencar as estratégias utilizadas e comprovar suas efetividades por meio da

quantificação dos comportamentos que comprometiam o funcionamento linguístico de AB em situações enunciativo-discursivas ao longo da pesquisa.

A partir da quantificação dos comportamentos que comprometiam o funcionamento da linguagem da jovem do início ao final da pesquisa, foi constatada uma redução significativa da ausência de respostas a determinados questionamentos bem como do uso da terceira pessoa para se referir a si mesma. Ao mesmo tempo, constatamos aumento expressivo de respostas coerentes às situações discursivas, o que consideramos positivo no desenvolvimento linguístico da jovem AB. Quanto à fala ecológica, sua manifestação foi mais emergente na etapa transitória da pesquisa, estando relacionada à saída da condição do sujeito de ausência de respostas para um início de comunicação. Nesse sentido, corroboramos os estudos da ND quando compreende a ecolalia como um processo de significação intermediário, o qual cria as condições para que a fala voluntária emergja.

A síntese dos resultados obtidos demonstra que a hipótese levantada foi comprovada, ou seja, a mediação do outro pode contribuir significativamente para os avanços na linguagem de sujeitos com síndrome de Down mesmo quando a síndrome está associada a comportamentos artísticos.

É importante lembrar que é a partir da participação em atividades compartilhadas com outros que o ser humano se constitui como um ser social; dessa forma, não é de se admirar que, a partir de atividades propostas nas interações, a jovem tenha passado a agir com maior autonomia.

Finalmente, gostaríamos de ressaltar que as estratégias elencadas podem ser utilizadas e/ou aperfeiçoadas pelos pais e diferentes profissionais que acompanhem sujeitos com comprometimentos na linguagem similares ao caso da jovem AB. Consideramos que mais pesquisas devam ser desenvolvidas, utilizando as estratégias propostas neste estudo, a fim de que se possa atestar sua efetividade no funcionamento da linguagem de jovens com tais dificuldades.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. **Estudos da LINGUA(GEM)**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2008.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BALTAXE, C. A. M., Pragmatic Deficits in the Language of Autistic Adolescents. In: **Journal of Pediatric Psychology**. v. 2, n. 4, p. 176-180, 1976.
- BAPTISTA, C. R.; BOSA, C.; **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARBARESI, W. J., KATUSIC, S. K., & VOIGT, R. G. Autism: A review of the state of the science for pediatric primary health care clinicians. **Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine**, 160, 1167-1175, 2006.
- BARGOLLO, M. F.; PANHOCA, I. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v.16, p. 231-250, 2010.
- BARROCO, S. M.; LEONARDO, N. S. T.; SILVA, T. S. A. da. **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural**: Em defesa da humanização do homem. Maringá. Eduem, 2012. cap 02, p. 23-39.
- BARROCO, S. M. S., TULESKI, S. C., Vigotski: o homem cultural e seus processos criativos, In: **Psic. Da Ed.** São Paulo, 24, 2007, p. 15-33.
- BENVENISTE, E. Natureza do signo linguístico. In: **Problemas de Lingüística Geral I**. Campinas: Pontes, 2005, p. 53-59.
- BENVENISTE, E. **Problemas de Lingüística Geral I**. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luiza Néri. 2ed. Campinas: Pontes, 1988.
- BERNARDES, M. E. **Mediações simbólicas na atividade pedagógica**: Contribuições do enfoque histórico-cultural para o ensino e aprendizagem. 2006, 330 f. Tese (Doutorado em Educação: Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BEYER, H. O. A Educação Inclusiva: incompletudes escolares e perspectivas de ação. **Cadernos de Educação Especial. Santa Maria**, v. 2, n. 22, 2003.
- \_\_\_\_\_. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- BODINE, A. A phonological analysis of the speech of two mongoloid Down's syndrome boys. In: **Antropological linguistics**. Indiana, EUA, 16 (1), 124, 1974.
- BORDIN, S. S. **Fala, leitura e escrita: um encontro entre sujeitos**. 2010. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

- BORGHI, R. W. Consonant phoneme, and distinctive feature error patterns in speech. In: VAN DIKE, D. C. et al. **Clinical perspectives in the management of Down syndrome**. New York: Springer Verlag, 1990.
- BOSA, C. **Autismo**: breve revisão de diferentes abordagens. In: **Psicol. Reflex. Crit.** Vol.13., n.1, Porto Alegre, 2000.
- BOSA, C. A. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. A. Bosa (Orgs.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, **Diário Oficial da União**, 12 dez. 2012.
- BULA (2017 a). Disponível em: <https://consultaremedios.com.br/risperidona/bula>
- BULA (2017b). Disponível em: <http://bula.medicinanet.com.br/bula/4693/sertralina.htm>
- BUNDUKI, V.; RUANO, R.; SAPIENZA, A. D.; HANAOKA, B. Y.; ZUGAIB, M. Diagnóstico pré natal de fenda labial e palatina: experiência de 40 casos. **Revista Brasileira de Ginecologia Obstetrícia**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 9, out. 2001.
- BURKE, P. **A arte da conversação**. São Paulo: UNESP, 1995.
- CAMARGO, E. A. A. **Era uma vez... o contar histórias em crianças com síndrome de Down**. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- CANGUILHEM, G. La Connaissance de la Vie. Paris: Vrin, 1998. \_\_\_\_\_. **Le normal et le pathologique**. Paris: PUF, 2007.
- CAPONE, G. T., GOYAL, P. GRADOS, M., SMITH, B., KAMMANN, H. Risperidone use in children with Down syndrome, severe intellectual disability, and comorbid autistic spectrum disorders: a naturalistic study. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 29, n. 2, p.106-16, 2008.
- CARDOSO, S. H. B. Benveniste: Enunciação e referência. **Rev. Est. Ling.**, Belo Horizonte, ano 6, n. 5, v. 1, p. 65-86, jan./jun. 1997
- CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: do que estamos falando? Centro de Educação, **Revista Eletrônica Educação Especial**, n. 26, São Paulo, agosto 2005.
- CASTILLO, H. et al. Difference in age at regression in children with autism with and without down syndrome. **Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics**, v. 29, n. 2, p. 89-93, 2008.
- CASTRO, G. S. **Processo de Interação Comunicativa de duas crianças com síndrome de Down e comportamentos autísticos**. 2010. Dissertação, Unicamp, São Paulo.

CHAPMAN, R. S. Desenvolvimento da linguagem em crianças e adolescentes com síndrome de Down. In: P. Fletcher & B. MacWhinney (Orgs.). **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 517-533.

COELHO, T. P. C.; BARROCO, S. M. S.; SIERRA, M. A. **O conceito em compensação em L. S. Vygotsky e suas implicações para educação de pessoas cegas**. In: CONPE, 10., 2011. Anais. 2011

COSTA, Rafael Wagner dos Santos. **A semiótica de Peirce em imagem-tempo**. Disponível em: <[https://cinemaefilosofia.weebly.com/uploads/1/8/7/4/18747938/a\\_semitica\\_de\\_peirce\\_e\\_m\\_imagem-tempo.pdf](https://cinemaefilosofia.weebly.com/uploads/1/8/7/4/18747938/a_semitica_de_peirce_e_m_imagem-tempo.pdf)> Acesso em: 05 nov 2018.

COUDRY, M. I. H. **O diário de Narciso**: discurso e afasia. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em neurolinguística. In: CASTRO, M. F. P. (Org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico-clínicos da Neurolinguística Discursiva (ND). In: COUDRY, M. I. H. et al. (Orgs.). **Caminhos da Neurolinguística Discursiva**: teorização e práticas com a linguagem. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

COUDRY, M. I. H.; MORATO, E. M. Aspectos Discursivos da Afasia. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v. 1., n. 19, p. 127-145, jul./dez. 1990.

DELFRATE, C. B., SANTANA, A.P.O., MASSI, G.A., A aquisição de linguagem na criança com autismo: um estudo de caso. **Psicologia em Estudo, Maringá**, v. 14, n. 2, p. 321-331, 2009.

DE VITTO, M. F. L. Aquisição da linguagem, distúrbios de linguagem e psiquismo: um estudo de caso. In: LIER-DE VITTO, M. F. (Org.). **Fonoaudiologia: no sentido da linguagem**. São Paulo: Cortez, 1994, p. 135-44.

ESCAMILLA, S. G. **El niño con Síndrome del Down**. México: Diana, 1998.

ESCRIBÁ, A. **Síndrome de Down: Propuestas de Intervención**. Madrid: Editorial Gymnos, 2002.

FERNANDES, E. Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo de crianças surdas. **Revista Espaço: informativo técnico-científico do INES**, Rio de Janeiro, v. 78, n. 13, p. 48-50, 2000.

FERNANDES, E. **Linguagem e Surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERNANDES, E. **Problemas lingüísticos e cognitivos do surdo**. Rio de Janeiro: Agir, 1990.

FERNANDES F. Aspectos funcionais da comunicação terapeuta-paciente na terapia da linguagem de autistas. **Pró-Fono**. 1997, v. 9, n. 2, p. 11-16.

FERNANDES, F. D. M, Sugestões de procedimentos terapêuticos de linguagem em distúrbios do espectro autístico. In: Limongi SCO (org.) **Procedimentos Terapêuticos em Linguagem**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003, p. 55-66.

FLOREZ, J., Autismo y síndrome de Down, **Revista Síndrome de Down**, v. 22, p. 61-72, 2005.

FLUSBERG. H. On the nature of linguistic functioning in early infantile autism. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 11, p. 45-56, 1981.

FOMBONNE, E. The changing epidemiology of autism. **Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities**, v. 18, p. 281-294, 2005.

FOMBONNE E. **The prevalence of autism**, 289 (1), 2003, 1-3.

FOMBONNE, E. et al. Pervasive developmental disorders in Montreal, Quebec, Canada: prevalence and links with immunizations. **Pediatrics**, v. 118, n. 1, p. 139-150, 2006

FRANCHI, C. Linguagem: Atividade Constitutiva. In: **Cadernos de Estudos Lingüísticos**. Campinas: v. 22, p. 9-39, 1977.

FRANCHI, C. **Teoria funcional da linguagem**. 1976. Tese de Doutorado, IFCH, Unicamp.

FLÓREZ, J., Autismo y síndrome de Down. **Revista Síndrome de Down**. v. 22, p. 61-72, 2005.

FREITAS, N. M. F. **O processo inferencial no diálogo psicopedagógico através da teoria das implicaturas de Grice: uma abordagem pragmática**. 2000. Dissertação de Mestrado, Instituto de Letras e Artes, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre -RS.

GERNSBACHER, M., Dawson, M., & Goldsmith, H. Three reasons not to believe in an autism epidemic. **Current Directions in Psychological Science**, v. 14, 2005.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. **A inter-relação fala, leitura e escrita em duas crianças com síndrome de Down**. 2010. 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**: 2016 (no prelo).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRANEMANN, Jucélia Linhares. O aluno com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais na escola e na sociedade. In: **Escolas inclusivas: práticas que fazem diferença**. Campo Grande: UCDB, 2005, p. 17 – 42. (Coleção Teses e dissertações em educação, v. 4)

GOLDBERG, C.; SANT, A.V. Desenvolvimento motor normal. In: **Tecklin JS. Fisioterapia pediátrica**. São Paulo: Artmed, 2002.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOODGLASS, H.; MENN, L. Is Agrammatism a Unitary Phenomenon? In: KEAN, M.

L. (Org). **Agrammatism**. New York: Academic Press, p. 1-26, 1985.

GUNN, P. Speech and language. In: LANE, D; STRATFORD, B. **Current aproches to Down's Sydrome**. London: British, Library Cataloguing in publication. 1985.

HORSTMEIER, D. A. **But I don't understand you: the communications interactions of young and adults with Down syndrome**: transition from adolescent to adulthood. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing, 1987.

IERVOLINO, S. A. **Estudo das percepções, sentimentos e concepções para entender o luto de familiares de portadores de síndrome de Down da cidade de Sobral**. 2005. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública de São Paulo. São Paulo, 329 p.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

JIMÉNEZ, R. **Necessidades Educativas Especiais**. Lisboa: Dinalivro, 1997.

KANDEL, E. R. A new intellectual framework for psychiatry. **American Journal of Psychiatry**, v. 155, p. 457-469, 1998

KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSELL, T. M. **Fundamentos da Neurociência e do Comportamento**. Rio de Janeiro: Editora Prentice-Hall do Brasil, 1997.

KENT, L. et al. **The Co-morbidity of Autistic Spectrum Disorders in Children with Down's Syndrome**. 1998

KOLB, B.; WHISHAW, I. Q. **Neurociência do Comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.

KHOURY, L. P. et al. **Manejo comportamental de crianças com Transtornos do Espectro do Autismo em condição de inclusão escolar**: guia de orientação a professores [livro eletrônico]. São Paulo: Memnon, 2014.

LACERDA, N. (1997). Informação para os médicos. *Revista de Associação Portuguesa de Portadores de Trissomia* 21.

LAMBERT, J. L.; RONDAL, J. A. **El mongolismo**. Barcelona: Herder, 1982.

LEITÃO, S., GARCIA, D., LEMOS, C., GOMES, E., Contribuições da Neuropsicologia de Alexandr Romanovich Luria para o debate contemporâneo sobre relações mente-cérebro. In: *Mnemosine*. LOCAL: EDITORA, Vol.6, p. 88-110, 2010.

LEITE, H. A., PASQUALINI, J., EIDT, N. M., TULESKI, S. C., A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela psicologia e educação. In: **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural em defesa da humanização do homem**. Maringá: Edum, 2012. p.139-166.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIMA, I. L. B; DELGADO, I. C; CAVALCANTE, M. C. B. Desenvolvimento da linguagem na síndrome de Down: análise da literatura. **Rev Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v.29, n.2, p. 354-364, 2017.

LURIA, A. **Curso de Psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LURIA, A. **Higher Cortical Functions in Man**. Nova Iorque: Basic Books, 1980.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

MARTIN S, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2013.

MAYERS, L. Language development and intervention. In: KUKU, D. C.V et al. **Clinical perspectives in the management of Down Syndrome**. New York: Springer Verlag. 1989.

MENDES, E. G. et al. Formação de professores na perspectiva da inclusão escolar: uma nova proposta de formação. In: MENDES, E.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **Das margens ao centro: perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva**. Araraquara, S.P: Junqueira & Martins, 2010c.

MEYERS, F. L. Using computers to teach children with Downs syndrome spoken and written language skills. **The Psychobiology of Down syndrome**, 1990.

MILLER, J. F. Individual differences in vocabulary acquisition in children with Down syndrome. In: EPSTEIN, C. et al (Ed.). **Etiology and pathogenesis of Down syndrome: proceedings of the international Down syndrome research conference**. New York: Wiley-Liss, 1995.

MILLER, J. F. Language and communication characteristics of Down syndrome, In: PUESCHEL, S. M. **New Perspectives on Down Syndrome**. London: Paulh Brookes Publishing, 1987.

MIRANDA, A. A. B. **História, Deficiência e Educação Especial**. Reflexões desenvolvidas na tese de doutorado: A Prática do Professor de Alunos com Deficiência Mental, UNIMEP, 2003.

MONTEIRO, L. G. M. **Neomarxismo: indivíduo e subjetividade**. São Paulo: EDUC; Florianópolis: Edufsc, 1995.

MORATO, E. Neurolinguística. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. **Introdução à linguística: domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORATO, E. M. **Linguagem e Cognição: as reflexões de L. S. Vigotski sobre a ação reguladora da linguagem**. São Paulo: Plexus, 1996.

MORATO, E. (coord.). **Centro de Convivência de Afásicos**: práticas discursivas, processos de significação e propriedades interativas. Projeto de Pesquisa, 1997.

MORATO, E. M.; NOVAES-PINTO, R. **A relação entre neologismo e jargonafasia**: implicações neurolinguísticas (apresentado no II Círculo Linguístico do Sul/CELSUL), 1997.

MORETTI, V. D., ASBAHR, F. S., RIGON, A. J. O humano no homem: os pressupostos teóricos metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. In: **Psicologia & Sociedade**, v. 23, n. 3, p. 477-485, 2011.

MORGENSTERN, A. **Un je en construction** : g nese de l'autodesignation chez le jeune enfant. Paris: Ophrys, 2006.

NOVAES-PINTO, R. C. **Cérebro, linguagem e funcionamento cognitivo na perspectiva sócio-histórico-cultural: interferências a partir do estudo das afasias**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 47, n. 1, p. 55-64, jan./mar. 2012.

OLIVEIRA, A. O Desenvolvimento da Preferência Manual e sua relação com a Proficiência Manual: Estudo em Crianças Portadoras de Síndrome de Down e Crianças ditas Normais, em idade Pré-escolar. 2006. Porto: Dissertação (Mestrado em ...), Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2006.

ORLANDI, E.P. (1995) As formas do silêncio — no movimento dos sentidos. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp.

PANHOCA, I.; BARGOLLO, M. F. A constituição da subjetividade de adolescentes autistas: um olhar para as histórias de vida. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.16, p. 231-250, 2010.

PAULA, C. S.; RIBEIRO, S. H. B.; TEIXEIRA, M. C. T. V. Epidemiologia e Transtornos Globais do Desenvolvimento, in ARAÚJO, J. S. S. C. (Ed.) **Transtornos do Espectro do Autismo**. 1  Ed. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2011, p. 151-158.

PÊCHEUX, M. **Discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**: uma crítica   afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas: Pontes, 2009.

PEIRCE, Charles S. **Ilustrações da lógica da ciência**. São Paulo: Idéias & Letras, 2008.

PINO, A. **As marcas do humano:  s origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski**. São Paulo: Cortez, 2005.

PRIZANT, B. M. Language acquisition and communicative behavior in autism: Toward an understanding of the "whole" of it. **J of Speech and Hear Disor**, p. 296-307, 1983.

RAPIN, I. Distúrbios da comunicação no autismo infantil. In: CHEVRIE-MULLER, C; NARBONA, J. **A linguagem da criança: aspectos normais e patológicos**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

RIGOLET, S. **Os Três P – Precoce, Progressivo, Positivo**: Comunicação e linguagem para pela expressão. Porto: Porto Editora, 2000.

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

ROSENBERG, R. História do autismo no mundo. In SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (Orgs.). **Transtornos do espectro do autismo**. São Paulo: Memnon, 2011, p. 19-26.

ROTTA, N. T.; FILHO, C. A. B; BRIDI, F. R. S. **Neurologia e Aprendizagem**: Abordagem multidisciplinar. Porto Alegre. Artmed, 2016. cap. 1, p. 17-29.

SAMPAIO, N. F. S. **Uma abordagem sociolingüística da afasia**: o Centro de Convivência de Afásicos (UNICAMP) como uma comunidade de fala. 2006. Tese de Doutorado. Campinas: Dep. de Lingüística, Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP.

SAMPAIO, N. F. S.; COTA, I. R.; SANTANA, L. T.; SOUZA, R. S. Questões teórico-metodológicas e de análise que ecoam do Diário de Narciso (Theoretical-methodological and analysis questions that ecoam from the Diary of Narciso). Estudos da Língua(gem), [S. l.], v. 16, n. 1, p. 53-70, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v16i1.4878>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/4878>. Acesso em: 2 fev. 2018.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Inclusão Escolar: Conceitos, Perspectivas e Contributos. **Revista Lusófona de Educação**, v. 8, p. 63-83, 2006.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. São Paulo: Cultrix, 1999.

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSELIN, F. B. (org.). **Introdução à lingüística**: domínios e fronteiras. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 203- 232.

SCHECHTER, R.; GREETHER, J. K. Continuing increases in autism reported to California's Developmental Services System: Mercury in retrograde. **Archive of General Psychiatry**, v. 65, n. 1, p. 19-24, 2008.

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

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. de. **Transtornos do espectro do autismo - TEA**. São Paulo: Memnon, 2011.

SILVA, K. F. W. da. **Inclusão escolar de alunos com deficiência mental**: possíveis causas do insucesso. 2007. 184 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SUBIRACHS, R. G. Transtornos neurológicos y el niño com síndrome de down. In: CORRETGER, J. M. et al. **Síndrome de down**: aspectos médicos actuales. Barcelona: Masson, 2005.

TISSOT, B. et al. Influence of nature and diagenesis of organic matter in formation of petroleum: Am. Assoc. Petrol. Geol. Bull., v. 58, p. 499-506, 1974.

VELLOSO, R.; VINIC, A.; DUARTE, C.; DANTINO, M.; BRUNONI, D.; SCHWARTZMAN, J. (2011). "Protocolo de Avaliação Diagnóstica Multidisciplinar da SAMPAIO, R. T. et al. A Musicoterapia e o Transtorno do Espectro do Autismo... **Per Musi**. Belo Horizonte, n.32, 2015, p.137-170.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: O Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem na criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. **Imaginación y el arte en la infancia**. México, Hispánicas, 1987.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: Estudos sobre a história do comportamento símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2010.

VYGOSTKY, L. S. **Obras escogidas V**. Madrid: Centro de Publicaciones Del MEC y Visor Distribuciones, 1997.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor, 1995 [1927].

WETHERBY, A; PRUTTING, C. Profiles of communicative and cognitive social abilities in autistic children. **J Speech Hear Dis**. v. 27, p. 367-77, 1984.

WETHERBY, A. M. Ontogeny of Communicative Functions in Autism. **J of Speech and Hear Disor**. v. 3, n. 16, p. 295-316, 1986.

WING, Everard et al. **Autismo infantil: aspectos médicos y educativos**. Madrid: Editorial Santillana, 1982.

WING, L. **Crianças à parte: o autista e sua família**. Autismo na década de 80. Sarvier: São Paulo, 1985.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1978, 57 p.

## ANEXOS

**Banco de Dados em Neurolingüística (BDN)****Modelo de Registro**

O BDN é formado por: um sistema de notação e codificação que representa a dinâmica da atividade verbal e não verbal vivenciada no grupo II do CCA e certas especificidades da linguagem patológica.

A fim de padronizar o registro dos dados foram criadas, para o BDN, uma série de "regras".

**1)Tabela**

É composta por 6 colunas: Código de Busca, Numeração dos enunciados, Sigla do Locutor, Transcrições, Observações sobre condições de produção do enunciado verbal, Observações de condições do enunciado não-verbal.

**\*Coluna Código de Busca:**

É usada a seguinte notação:

| <b>Código</b> | <b>Finalidade</b>                |
|---------------|----------------------------------|
| \tom          | Entonação utilizada pelo falante |
| \TF           | Transcrição Fonética             |
| \her          | Hesitação, repetição             |
| \top          | Topicalização sintática          |
| \neg          | Enunciado negativo               |
| \ins          | Inserção                         |
| \aí           | Aí, daí, então                   |
| \né           |                                  |
| \tá           |                                  |
| \rir          | Risos/humor                      |
| \int          | Introdução de opinião            |
| \lei          | Leitura em voz alta              |
| \com          | Comparação                       |
| \esc          | Escrita                          |
| \:            | Alongamento vocálico             |
| \imp          | ordem, pedido                    |
| \/            | Pausa breve                      |
| \//           | Pausa longa                      |
| \?            | pergunta                         |
| \!            | exclamação                       |

**\* Coluna Sigla do Locutor**

Os sujeitos devem ser identificados por uma sigla(de 2 letras e em maiúsculo) que é formada a partir da primeira letra de seu nome e a primeira de seu sobrenome. Exemplo : CF = Ceumara Fernandes

O investigador é identificado por uma sigla de 3 letras, na qual a primeira será a letra " I " ( Investigador ) em maiúsculo e as duas seguintes as primeiras letras do nome e sobrenome em minúsculo. Exemplo: Imc = Investigadora Maria Coudry

**\*Coluna Transcrição**

Espaço destinado para registre baseado **no que foi dito** pelos sujeitos e investigadores. Esses registros podem ser feitos de dois tipos: a transcrição fonética (utilizando os caracteres do IPA) e a transcrição simples ou ortográfica.

**\* Colunas de Observação sobre as condições de produção de processos de significação verbais e Observação sobre as condições de produção de processos de significação não-verbais**

Espaço destinado para se explicitar a natureza dos dados, não mais o que foi dito mas **como foi dito**. Engloba observações a cerca do **ritmo** (pausado, acelerado, hesitação, pausa breve, longa, etc.) e do **tom** ( afirmativo, dúvida, surpresa, decepção, suspense, ironia, incerteza, enumeração, etc).

Além de observações sobre os gestos( não-verbais).

**2) Outras marcações:**

\* Marcação de ênfase ou acento mais forte que o habitual -----> a transcrição do enunciado é feita em letras maiúsculas.

\* Marcação de alongamento de vogal -----> usa-se dois "pontos" após a vogal alongada ( : )

\* Marcação de Silabação -----> usa-se hífen indicando a silabação. Exemplo: A – DO- REI.

**Observação:** Nesta pesquisa aqui relatada, consultamos, também, as normas de transcrição do Projeto NURC, abaixo. Dessa forma, nem sempre foi utilizado o padrão do BDN.

**NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO DO PROJETO NURC**

| <b>OCORRÊNCIAS</b>                                                               | <b>SINAIS</b>                        | <b>EXEMPLIFICAÇÃO*</b>                             |
|----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------|
| Incompreensão de palavras ou segmentos                                           | ( )                                  | do nível de renda... ( ) nível de renda nominal... |
| Hipótese do que se ouviu                                                         | (hipótese)                           | (estou) meio preocupado (com o gravador)           |
| Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre) | /                                    | e comé/ e reinieia                                 |
| Entonação enfática                                                               | maiúscula                            | porque as pessoas retÊM moeda                      |
| Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)                                   | :: podendo aumentar para ::: ou mais | ao emprestarem os...éh:: ... o dinheiro            |

|                                                                                                          |                             |                                                                                                                             |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sílabação                                                                                                | -                           | por motivo tran-sa-ção                                                                                                      |
| Interrogação                                                                                             | ?                           | e o Banco... Central...certo?                                                                                               |
| Qualquer pausa                                                                                           | ...                         | são três motivos ... ou três razões...que fazem com que se retenha moeda...existe uma retenção                              |
| Comentários descritivos                                                                                  | (( minúscula))              | ((tossiu))                                                                                                                  |
| Comentários que quebram a sequência temática da exposição; desvio temático                               | -- --                       | ...a demanda de moeda -- vamos dar essa uotação -- demanda de moeda por motivo                                              |
| Superposição, simultaneidade de vozes                                                                    | ligando a<br>[<br>as linhas | A .na casa de sua irmã<br>[<br>B. sexta-feira?<br>A. fizeram lá...<br>[<br>cozinham lá?                                     |
| Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo. | (...)                       | (...) nós vimos que existem...                                                                                              |
| Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação                                              | “ ”                         | “Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”... |

## OBSERVAÇÕES:

1. Iniciais maiúsculas: só para nomes próprios ou para siglas (USP etc.)
2. Fáticos: *ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá* (não por está:tá? você está brava?)
3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados
4. Números: por extenso
5. Não se indica ponto de exclamação (frase exclamativa)
6. Não se anota o *cadenciamento* da frase
7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: *oh::: ...*(alongamento e pausa)
8. Não se utilizam sinais de pausa, típicos de língua escrita, como ponto-e- vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.

## TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA TUTORES

Gostaríamos de solicitar autorização para que você participe da pesquisa intitulada ANÁLISE DAS PRODUÇÕES DE LINGUAGEM DE UMA JOVEM COM SÍNDROME DE DOWN E COMPORTAMENTOS AUTÍSTICOS, que faz parte do Programa de Pós-Graduação em Linguística e é orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB. O objetivo principal desse estudo se constitui em compreender e descrever o processo de desenvolvimento da linguagem de um sujeito com síndrome de Down, que também apresenta comportamentos autísticos, evidenciando estratégias, por meio da mediação, que possam contribuir para esse processo. Para isto sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: realizaremos uma entrevista com você, em primeiro lugar, para obtermos informações pessoais de seu filho, como nome completo, data de nascimento, filiação, escolaridade, em segundo lugar, sobre os atendimentos já realizados por ele até os dias de hoje, suas atividades cotidianas, histórico familiar, como se deu as construções dos laços afetivos. Informamos conforme a resolução 466/12 CSN a pesquisa com seres humanos implica riscos uma vez que mantemos contato direto com o participante e seus familiares, ou seja, pode haver algum tipo equívoco, entretanto, consideramos que estes não são inaceitáveis e que poderão ser esclarecidos junto aos pesquisadores responsáveis. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você se recusar a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Salientamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade, sua e a de seu filho, ou seja, não serão divulgados nomes, endereços ou quaisquer informações que possam levar à sua identificação. Esclarecemos que as informações fornecidas poderão ser utilizadas para publicação de trabalhos científicos ou apresentação em encontros de natureza científica, mantendo o anonimato. Após a finalização da pesquisa e dos seus relatórios finais, o material produzido (anotações escritas) será incinerado. Os **benefícios diretos** esperados são: Avanços no processo de desenvolvimento da linguagem de seu filho, refletindo no processo de inclusão social, possibilitando apropriação dos significados culturais proporcionados pela humanidade.

**Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços a seguir ou procurar Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB), cujo endereço consta deste documento.**

**Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.**

**Além da assinatura nos campos específicos pelo pesquisador e por você, solicitamos que sejam rubricadas todas as folhas deste documento. Isto deve ser feito por ambos (pelo pesquisador e por você, como sujeito ou responsável pelo sujeito de pesquisa) de tal forma a garantir o acesso ao documento completo.**