

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

**MICHELINE FERRAZ SANTOS**

**A APROPRIAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA CCV NA ORALIDADE E NA  
ESCRITA DE MV**

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA  
2018**

**MICHELINE FERRAZ SANTOS**

**A APROPRIAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA CCV NA ORALIDADE E NA  
ESCRITA DE MV**

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

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Salati Almeida Ghirello-Pires

**VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

**2018**

	Santos, Micheline Ferraz.
S236a	<p>A apropriação da estrutura silábica CCV na oralidade e na escrita de MV. / Micheline Ferraz Santos, 2018. 111f.</p> <p>Orientador (a): Dr<sup>a</sup>. 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. 94 – 98.</p> <p>1. Escrita – Estrutura silábica. 2. Oralidade - Desenvolvimento. 3. Mediação. 4. Sílabas complexas. I. Ghirello-Pires, Carla Salati Almeida. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. T. III.</p> <p style="text-align: right;">CDD: 469.1</p>

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

**Título em inglês:** The appropriation of the syllabic structure CCV in orality and writing of MV.

**Palavras-chaves em inglês:** Orality. Writing. Mediation. Complex syllable.

**Área de concentração:** Letras e Linguística

**Titulação:** Mestre em Linguística.

**Banca Examinadora:** Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (Preseidente-orientadora); Profa. Dra. Vera Pacheco (UESB), Profa. Dra. Elaine Cristina de Oliveira (UFBA)

**Data da Defesa:** 27 de março de 2018

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

MICHELINE FERRAZ SANTOS

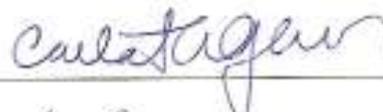
**A APROPRIAÇÃO DA ESTRUTURA SILÁBICA CCV NA ORALIDADE E NA  
ESCRITA DE MV**

Dissertação apresentada à Banca de Defesa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Linguística, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Data da aprovação: 27 de março de 2018.

**Banca Examinadora:**

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

Ass.:   
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Vera Pacheco  
Instituição: UESB

Ass.:   
\_\_\_\_\_

Profa. Dra. Elaine Cristina de Oliveira  
Instituição: UFBA

Ass.:   
\_\_\_\_\_

Aos meus pais, sogro e sogra, *in  
memorian*, dedico.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço à UESB por ter me possibilitado cursar este mestrado e ao PPGLIN pela oportunidade de realizar o meu sonho em aprofundar os meus estudos.

À CAPES, pelo apoio e financiamento das atividades do PPGLin da UESB.

Agradeço à Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello Pires pela confiança depositada em mim durante todo o período do mestrado, dando-me a liberdade de pensar com a autonomia e pelas indicações de leituras.

Agradeço aos professores que me ajudaram nesse processo de formação como mestre: Prof. Dr. Jorge Viana Santos, Profa. Dra. Maria de Fátima de Almeida Baia, Profa. Dra. Nirvana Ferraz Santos Sampaio, Profa. Dra. Vera Pacheco.

Agradeço de forma especial às professoras doutoras Vera Pacheco, Maria de Fátima de Almeida Baia pelas valiosas contribuições para o aperfeiçoamento da dissertação na banca de qualificação.

Agradeço às professoras doutoras Elaine Cristina de Oliveira (UFBA) e Vera Pacheco pela leitura cuidadosa do texto e por participarem da banca de defesa.

Agradeço aos funcionários do PPGLin e à equipe do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), onde pude realizar as sessões de acompanhamento com a criança MV, dentre outras.

Agradeço aos colegas do curso obrigado pela presença e companheirismo. Em especial, as colegas Amanda e Giulia.

Agradeço à MV e à sua mãe pela disponibilidade e atenção. Sem elas, seria impossível a realização deste trabalho.

Agradeço à Secretaria de Educação do Estado da Bahia e à Secretaria de Educação Municipal de Vitória da Conquista pela liberação para cursar o Mestrado.

Agradeço aos advogados que me auxiliaram a conseguir a minha liberação da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Agradeço aos meus amigos, por estarem sempre vibrando a cada conquista minha e por terem me acompanhado ao longo desse processo com suas orações, seu afago, suas palavras.

Agradeço aos meus irmãos, minha querida irmã, minhas cunhadas e cunhados, meus sobrinhos e a Alê (*in memorian*) por tanto carinho e por existirem na minha vida, pessoas essenciais no meu existir.

Um obrigado especial ao meu filho e ao meu marido por tanto amor, pela confiança, paciência e perseverança. Obrigado porque sinto que a minha felicidade é a felicidade de vocês.

*“The child begins to perceive the world not only through his eyes but also through his speech.”*

Lev Vygotsky

## RESUMO

Objetivo geral desta dissertação é o de caracterizar a aquisição na escrita/oralidade do ataque ramificado (CCV) de uma criança com SD (Síndrome de Down) com a finalidade de auxiliar/intervir no desenvolvimento da escrita e da oralidade dessa criança e a apropriação do ataque complexo em português (CCV). A hipótese que defendemos é a de que, em contato com a escrita alfabética, e por meio de intervenção especializada, MV construirá e/ou ajustará suas representações sobre a hierarquia de constituintes da sílaba na escrita e na oralidade. Consideramos, a partir dos pressupostos de Vigotsky, que todas as crianças, mesmo com deficiência intelectual, podem aprender se lhes forem dadas as condições necessárias. Consideramos, também, a partir da Neurolinguística Discursiva, a linguagem como uma atividade, um trabalho no qual o homem se apropria do sistema linguístico em interação com o outro. Para análise das estruturas silábicas, buscamos aporte teórico no modelo fonológico não-linear para explicar o padrão silábico do português do Brasil, e explanamos pressupostos relevantes da perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky (1997), recorremos a Abaurre e Coudry (2008) no que se referem às construções intermediárias como indício de construção de sentido. As intervenções foram realizadas no Laboratório de Neurolinguística, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, entre 2016 e 2017, por meio de procedimentos sistematizados. Os dados foram qualitativamente analisados. Os resultados mostram que MV, com a mediação do outro, vem adquirindo autonomia na aquisição da oralidade e escrita das palavras que tenham o ataque ramificado (CCV), dentre outros avanços nas questões da linguagem, o que desperta um olhar para o sujeito e sua linguagem para além da condição síndrômica.

## PALAVRAS-CHAVE

Oralidade. Escrita. Mediação. Sílaba complexa.

## ABSTRACT

This paper aims to analyse the acquisition process of orality and writing by a child (referred here as MV), with Down Syndrome (DS). Our purpose is to elaborate an intervention method to help anyone who has problem to acquire or develop oral or written abilities and thus enable it to appropriate the Portuguese ramified attack (CCV). We defend the hypothesis that MV can acquire or adjust its representation on the hierarchy of the Portuguese syllabic constituents through specialized help. Based on Vygotsky, we argue that all children, even those with intellectual deficit, learn language skills if they are given the necessary conditions. We consider, according to the assumptions of discursive neurolinguistics, that language (and the linguistic system) is an activity that is learned through interactions with others. We analyzed the syllabic structures of the Portuguese by the non-linear phonological model, discussing the theoretical assumptions of Vygotsky (1997) and using Abaurre and Coudry (2008) to deal with intermediate constructs as a sign of sense construction. All the interventions of this research were performed at the Neurolinguistics Laboratory, State University of Southwest of Bahia, between 2016 and 2017, by systematized procedures, and the data were qualitatively analyzed. We could verify that the expert's help was decisive for MV to acquire autonomy in the acquisition of orality and writing of words that have ramified attack. In addition, we could see that this intervention also allowed the child to reach other advances in language issues, which awakens a look at the subject and his language beyond the syndromic condition.

## KEYWORDS

Orality. Writing. Mediation. Complex syllable.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Possibilidades do padrão silábico do português.....	34
<b>Quadro 2</b> - Possibilidades de ataque ramificado no português.....	35
<b>Quadro 3</b> - Aquisição das plosivas e nasais.....	38
<b>Quadro 4</b> - Ordem de aquisição das plosivas .....	38
<b>Quadro 5</b> - Ordem de aquisição das nasais.....	38
<b>Quadro 6</b> - Idades de surgimento e aquisição das fricativas em onset .....	39
<b>Quadro 7</b> - Ordem de aquisição das líquidas.....	40
<b>Quadro 8</b> - Idades de domínio da líquida não-lateral .....	41
<b>Quadro 9</b> - Idades de domínio dos segmentos /n/, /l/, /s/ e /r/ em posição de coda final e coda medial.....	43
<b>Quadro 10</b> - Grupos de <i>onset</i> complexo permitidos no português .....	43
<b>Quadro 11</b> - 10 pares de palavras – jogo da memória com CCV .....	49
<b>Quadro 12</b> - <b>Episódio 1:</b> (Descrição da situação: Conversa espontânea sobre penteados de cabelo, e sobre o objeto (prato) em que servimos a comida, para que MV falasse as palavras <i>preso</i> , <i>prato</i> e <i>trança</i> , penteado que MV estava usando). Data: 14/03/2016. Usamos as siglas Imf para Mediador / MV para o Sujeito / e JS para identificar a mãe da criança.....	54
<b>Quadro 13</b> - <b>Episódio 2.</b> Dados: <i>Tança/ amarrado/penteado</i> .....	58
<b>Quadro 14</b> - <b>Episódio 3.</b> Dados: <i>Píncipe/Rei</i> .....	59
<b>Quadro 15</b> - <b>Episódio 4:</b> <i>primo/ brinco/branco/preto/branca</i> (Frederico).....	61
<b>Quadro 16</b> - <b>Episódio 5:</b> <i>Leitura da História Branca de Neve</i> .....	81
<b>Quadro 17</b> - <b>Episódio 6:</b> <i>três/ quatro/pedra</i> .....	82

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Molde silábico.....	31
<b>Figura 2</b> - Modelo de representação silábica .....	32
<b>Figura 3</b> - Modelo de sílaba com ataque ramificado .....	32
<b>Figura 4</b> - Hierarquia de estrutura máxima da sílaba.....	33
<b>Figura 5</b> - Representação da estrutura máxima da sílaba em português, a partir da discussão de CÂMARA JÚNIOR (1970) .....	35
<b>Figura 6</b> - Triângulo básico das vogais do PB .....	37
<b>Figura 7</b> - Jogo da memória 10 pares com sílaba CCV (com a segunda consoante [r]).....	50
<b>Figura 8</b> - Jogo da memória 5 pares com sílaba CCV (com a segunda consoante [l]).....	50
<b>Figura 9</b> - Representação da produção da sílaba “pre” em por MV .....	56
<b>Figura 10</b> - Dados PTO, PATO .....	57
<b>Figura 11</b> - Representação da produção da sílaba “pra” por MV.....	57
<b>Figura 12</b> - Representação da produção da sílaba “tran” por MV.....	59
<b>Figura 13</b> - Representação da sílaba “tran” .....	59
<b>Figura 14</b> - Representação da sílaba “prin” por MV .....	60
<b>Figura 15</b> - Representações da sílaba CCV(C) e as realizações feitas por MV.....	64
<b>Figura 16</b> - MV e o jogo da memória .....	65
<b>Figura 17</b> - Dado <i>BXAR</i> para <i>bruxa</i> .....	66
<b>Figura 18</b> - Dados: BECA, BACA, PICIPE, PICESA e BRCA.....	68
<b>Figura 19</b> - Representação dos dados no molde arbóreo da sílaba CCV(C) no português e a produção realizada por MV .....	69
<b>Figura 20</b> – Dados: BECA, BACA, PICIPE, PICESA.....	70
<b>Figura 21</b> – Dados: PICESA, BACA.....	70
<b>Figura 22</b> - Construção das palavras príncipe e princesa com o alfabeto móvel.....	71
<b>Figura 23</b> - Dados: PEI, BARCA DE NEVE, PICSA .....	71
<b>Figura 24</b> - Dados BRNCA, PRINCCCC (E/6).....	72
<b>Figura 25</b> - Dado: BRACA.....	73
<b>Figura 26</b> - Dados: PICESA, BRATCA .....	73
<b>Figura 27</b> - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte I.....	74
<b>Figura 28</b> – Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte II.....	74
<b>Figura 29</b> - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte III .....	74
<b>Figura 30</b> - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte IV .....	75

<b>Figura 31</b> - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte V .....	75
<b>Figura 32</b> - Dados: BRASIL, BRANCA, ESTRELAS.....	76
<b>Figura 33</b> - Versão dois da história Branca de Neve, por MV.....	77
<b>Figura 34</b> – Produção escrita de palavras com associação de imagens. ....	78
<b>Figura 35</b> - Lista de palavras, realizada através de um ditado.....	79
<b>Figura 36</b> - Escrita das palavras com associação de imagens.....	79
<b>Figura 37</b> – Escrita da história “A princesa Aurora” .....	80
<b>Figura 38</b> - Jogo de dominó .....	84

## LISTA DE SIGLAS

**CV** Consoante Vogal

**CCV** Consoante Consoante Vogal

**CCVC** Consoante Consoante Vogal Consoante

**CVC** Consoante Vogal Consoante

**ND** Neurolinguística Discursiva

**LAPEN** Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística

**M** Mediadora

**MV** Sujeito da pesquisa

**PB** Português do Brasil

**UESB** Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**TCLE** Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

**TAUID** Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos

**V** Vogal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>15</b>
<b>2 ASPECTOS GERAIS DA SÍNDROME DE DOWN: DA SÍNDROME AO SUJEITO</b>	<b>18</b>
<b>3 CÉREBRO E LINGUAGEM: CONCEITOS FUNDAMENTAIS.....</b>	<b>21</b>
3.1 Especificidades do cérebro da pessoa com SD e a formação das funções mentais superiores.....	21
3.2 Linguagem e processo de humanização: instância de significação cultural.....	25
3.2.1 <i>Sobre a relação entre a criança com síndrome de Down e a linguagem, numa perspectiva Histórico-Cultural</i> .....	27
<b>4 ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A SÍLABA, A ORDEM DE AQUISIÇÃO FONOLÓGICA, A AQUISIÇÃO DAS ESTRUTURAS SILÁBICAS E A ESCRITA ....</b>	<b>30</b>
4.1 Sobre a sílaba e a sua estrutura interna.....	30
4.1.1 <i>Modelo Estruturalista</i> .....	31
4.1.2 <i>Modelo Gerativista</i> .....	31
4.1.3 <i>O molde silábico no Português do Brasil</i> .....	34
4.2 Sobre a ordem de aquisição fonológica.....	36
4.3 Sobre o caminho para a aquisição das estruturas silábicas .....	41
4.4 Sobre a escrita .....	44
<b>5 MATERIAIS E MÉTODO.....</b>	<b>48</b>
5.1 O Sujeito MV .....	52
<b>6 DADOS DA ESCRITA DE MV: ANÁLISE E DISCUSSÃO .....</b>	<b>54</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>88</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO C: NORMAS DE TRANSCRIÇÃO.....</b>	<b>95</b>
<b>ANEXO D: PRODUÇÕES E IMAGENS REFERENTES A MV.....</b>	<b>97</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Este trabalho consiste no estudo de MV, uma jovem de 11 anos com síndrome de Down que apresenta dificuldades na produção oral e escrita da sílaba CCV (consoante consoante vogal). Nesse sentido, o objetivo geral desta dissertação é o de analisar a aquisição da oralidade e escrita do ataque ramificado de uma criança com SD, com a finalidade de auxiliar/intervir no desenvolvimento da escrita dessa criança, com vistas a apropriação dessa estrutura silábica. Os objetivos específicos são: 1) Descrever o processo de aquisição da grafia dos ataques ramificados (CCV) de uma criança com SD. 2) Analisar o processo de aquisição da oralidade e da escrita da sílaba (CCV) de uma criança com SD.

Discorrerei sobre meu percurso acadêmico para melhor compreensão do leitor acerca de meu direcionamento nesta pesquisa. Sou professora da rede Municipal de Vitória da Conquista, a escola que leciono tem alunos matriculados com síndrome de Down (doravante SD), assim surgiu o meu interesse pelos estudos sobre a síndrome. Eu observava um aluno com SD, suas atitudes, comportamentos e me inquietei a respeito, curiosa, para saber mais sobre o aluno e a sua condição, conversava com a professora dele a respeito do aprendizado e sobre as atividades propostas para ele, percebendo que, quando havia atividades para o discente, essas eram de pintura ou para cobrir pontilhados, sendo assim ele não participava das atividades que os colegas faziam, o pensamento da professora era que ele não era capaz de realizar as mesmas atividades que os seus colegas. Dessa forma, o garoto ficava passeando pela escola, ia de sala em sala, parava na porta e chamava a minha atenção, sempre que ele aparecia eu conversava com ele, pude perceber que ele se expressava muito bem, porém sua fala era de difícil compreensão, mas mesmo assim eu compreendia o que ele falava, pedindo para que ele falasse devagar, hoje sei que, por conta da hipotonia e falta de estimulação, pode haver dificuldades articulatórias, ocasionando um atraso na aquisição da linguagem. Assim, de certa forma, surgiu meu interesse pelo estudo em Aquisição e Patologia de linguagem.

Passado alguns anos, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia passou a oferecer o programa de Pós-Graduação em Linguística, com a linha de pesquisa “Aquisição e Patologias da Linguagem”, em 2015, antes mesmo de me inscrever no processo seletivo, eu já havia pedido concessão à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Salati Almeida Ghirello Pires para frequentar como voluntária as reuniões com crianças com SD, no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN)<sup>1</sup>. Dessa forma, comecei a observar o trabalho de intervenção

---

<sup>1</sup> Ver Sampaio, Cota e Souza (2018);

realizado com essas crianças, e, também, comecei as leituras sobre a teoria histórico-cultural de Vigotsky<sup>2</sup>, leituras de textos de Luria sobre o funcionamento cerebral, assim como leituras sobre a Neurolinguística Discursiva (ND).

No LAPEN tive oportunidades de conhecer crianças (bebês até adolescentes) com síndrome de Down com dificuldades diversificadas em relação ao processo de aquisição da linguagem. Em 2015, quando conheci MV, ela estava com 11 anos e me chamou a atenção seu jeito tímido e vergonhoso, ela tinha uma frase pronta para todas as perguntas que lhe eram direcionadas, sempre dizia: “não sei” – Essa frase acompanhava MV nos atendimentos, assim, para os questionamentos e/ou realizar as atividades, essa criança sempre dizia que não sabia e se recusava a realizar as atividades.

Na conjuntura atual de Vitória da Conquista, Bahia, poucos são os profissionais capacitados para atuar, principalmente, no que se refere às questões linguísticas específicas da aquisição da linguagem nessa síndrome. Nesse sentido, justificamos o nosso interesse em ampliar, juntamente com os profissionais que se dedicam a esse tema, os estudos e pesquisas sobre a aquisição da linguagem escrita na SD, para posterior divulgação e extensão do conhecimento produzido para a comunidade local, nacional e, quem sabe, internacional.

A partir dos encontros com MV surgiram os questionamentos: Em se tratando da aquisição da tanto da oralidade quanto da escrita de crianças com SD, como ocorre a aquisição das sílabas complexas? Haveria alguma especificidade em relação a aquisição dessa grafia por parte de crianças com SD? MV registraria na escrita essas possibilidades/substituições? Com a intervenção do pesquisador/mediador, em caso de não registrar essa construção silábica (CCV), MV poderia se apropriar dessa possibilidade de padrão silábico?

Diante desses questionamentos, nossa hipótese direcionadora é a de que as crianças com SD utilizarão estratégias de reparo que são motivadas por questões representacionais relacionadas ao conhecimento fonológico da sua língua materna, no caso de MV, a língua portuguesa, e, quando em contato com a escrita alfabética, MV construirá e/ou ajustará suas representações sobre a hierarquia de constituintes da sílaba na escrita, se apropriando, via intervenção/mediação, da estrutura silábica (CCV). Estaremos, assim, replicando, a partir dos indícios da escrita da criança com SD e das especificidades da síndrome, a hipótese de Abaurre (2001), de que algumas crianças poderiam começar a fazer a análise das sílabas e

---

<sup>2</sup> A escrita do nome desse autor é mencionada de algumas formas na literatura a depender da obra citada, por exemplo, Vigotski, Vygotky, Vigotsky. Utilizaremos no presente trabalho, para menção, Vigotsky e mediante as citações adotamos a forma utilizada na obra selecionada.

seus constituintes segmentais apenas quando entram em contato com a escrita alfabética, ao trabalhar com aquisição da escrita de crianças brasileiras.

Buscamos apoio no modelo fonológico não-linear para explicar o padrão silábico do português do Brasil (doravante PB) e explanamos pressupostos relevantes da perspectiva histórico-cultural, de Vygotsky (1997), considerando que todas as crianças podem aprender, independente de sua condição, se lhes forem dadas as instrumentações adequadas por meio da mediação. Abaurre e Coudry (2008) serviram de sustentação nesta dissertação a partir da concepção de construções intermediárias como indício de construção de sentido. Dessa forma, observando as omissões, fomos levados ao desafio de elaborar e organizar procedimentos sistematizados de intervenção adequados a cada situação específica e acreditamos que estes poderão auxiliar crianças na internalização e avanço nas questões da linguagem, o que desperta um olhar para o sujeito e sua linguagem para além da condição sindrômica.

Diante disso, a seguir, discorreremos em cinco seções conceitos relevantes para a resolução da situação problema aqui apresentada, a metodologia empregada, os dados, as análises e o resultado a que chegamos, seguidos das considerações finais a partir do seguinte esquema: *1: Aspectos gerais da síndrome de Down: da síndrome ao sujeito; 2: Cérebro e linguagem: conceitos fundamentais; 3: Aspectos relevantes sobre a sílaba, a ordem de aquisição fonológica, a aquisição das estruturas silábicas e a escrita; 4: Método e Dados da escrita de MV; 5: Análise e discussão, e, por fim, as considerações finais.*

## 2 ASPECTOS GERAIS DA SÍNDROME DE DOWN: DA SÍNDROME AO SUJEITO

A síndrome de Down (doravante SD) é uma condição genética produzida pela presença de um cromossomo a mais, o par 21, por isso também conhecida como trissomia 21, que provoca um desequilíbrio da função reguladora que os genes exercem sobre a síntese de proteína, perda de harmonia no desenvolvimento e nas funções das células. O excesso de carga genética está presente desde o desenvolvimento intrauterino e caracterizará o indivíduo ao longo de sua vida. É evidente que as características se divergem de pessoa para pessoa (MUSTACCHI; ROZONE, 1990; BATSHAW, 1998; SCHWARTZMAN, 1999; FIDLER, 2005; MOELLER, 2006).

Essa síndrome foi descrita em 1866 por John Langdon Down, mas só em 1959 que ela foi, realmente, reconhecida como uma síndrome por Jérôme Lejeune, um geneticista francês, diretor do Departamento de Genética Fundamental da Universidade de Paris (Schwartzman 1999). Essa condição genética afeta o desenvolvimento do indivíduo, determinando algumas características físicas e cognitivas. Sabe-se que a maioria das pessoas com SD apresenta a denominada trissomia 21 simples, o que significa que um cromossomo extra está presente em todas as células do organismo, devido a um erro na separação dos cromossomos 21 em uma das células dos pais, fenômeno conhecido como disfunção cromossômica. Existem outras formas de SD como, por exemplo: mosaico, quando a trissomia está presente somente em algumas células, e por translocação, quando o cromossomo 21 está unido a outro cromossomo.

Para diagnosticar a SD, realiza-se o estudo cromossômico (cariótipo), através do qual se detecta a presença de um cromossomo 21 a mais. Este tipo de análise foi utilizada pela primeira vez em 1958 por Jerome Lejeune. Não se conhece com precisão os mecanismos da disfunção que causa a SD, mas está demonstrado cientificamente que acontece igualmente em qualquer raça, sem nenhuma relação com o nível cultural, social, ambiental, econômico, etc. Essa síndrome é caracterizada pela presença de deficiência intelectual e inúmeras alterações físicas, alterações cardíacas, riscos de infecções pulmonares, dentre outros. Entretanto, é importante ressaltar que, como todas as crianças, eles também se parecerão com seus pais, uma vez que herdam os genes destes e, assim, apresentarão características diferentes entre si, como: cor dos cabelos e olhos, estrutura corporal, padrões de desenvolvimento, habilidades, dentre outras (MUSTACCHI; ROZONE, 1990; MOELLER, 2006). A incidência dessa síndrome é de 1 para 660 crianças vivas, o que torna esta deficiência uma das mais comuns de nível genético, que gera um atraso no desenvolvimento das funções motoras do corpo e das

funções mentais. (SCHWARTZMAN, 1999). Esses dados variam de acordo com cada autor ou região onde foi realizada a pesquisa. Há estudos que relacionam a causa da SD à idade materna, pois quanto mais avançada a idade materna, mais chance de nascer uma criança com essa síndrome. Sabe-se, também, que, em meio século, a expectativa de vida da pessoa com SD aumentou de 15 para 70 anos. Estima-se que no Brasil existem mais de 300 mil pessoas com a síndrome de Down.<sup>3</sup>

Conforme Schwartzman (1999), o desenvolvimento da linguagem, dentre as demais áreas de desenvolvimento, é a que a criança com SD demonstra maiores atrasos, geralmente elas podem ter uma compreensão bem maior do que emitir, mostrando, assim, que é comum a dificuldade articulatória, que pode persistir até a vida adulta. A compreensão verbal associada à expressão gestual são áreas comumente bem desenvolvidas nessas crianças.

No entanto, é importante considerarmos que crianças com SD têm sua própria singularidade e que apresentarão, em seu desenvolvimento, diferenças e dificuldades, como qualquer pessoa, mas que poderão apresentar especificidades decorrentes da sua condição genética. Nesse sentido, para que a pessoa com SD possa ter um pleno desenvolvimento faz-se necessário olhar para suas especificidades sendo de fundamental importância a estimulação precoce, a fim de que possamos desenvolver todo seu potencial

Consideramos relevante, também, orientações e intervenções específicas para as crianças com SD no que diz respeito à aquisição da linguagem oral e escrita, visto que a linguagem, sistema simbólico, fornece os conceitos e as formas de organização do real, via mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento (VYGOTSKY, 1997), levando em conta o fato que crianças com SD apresentam dificuldades motoras e cognitivas.

Para Vygotsky (1997), há potencialidade e capacidade nas pessoas com deficiência, mas o autor entende que, para que estas possam desenvolvê-las, devem lhes ser oferecidas condições materiais e instrumentais adequadas. Com isso, deve-se oferecer a tais pessoas uma educação que lhes oportunize a apropriação da cultura histórica e socialmente construída, para melhores possibilidades de desenvolvimento.

Ao considerarmos as crianças, jovens e adultos com SD como sujeitos devemos ponderar que a conquista da autonomia não é algo simples, e passa obrigatoriamente pela apropriação da linguagem. Para Pino (2005), o ser humano, ao nascer, totalmente imaturo, é um candidato a condição humana, considerando que ele terá que se apropriar pouco a pouco das significações atribuídas pelos homens às coisas do mundo. Mas como estas informações

---

<sup>3</sup> Dado apresentado por Zan Mustacchi, pediatra e geneticista, chefe do Departamento de Genética do Hospital Estadual Infantil Darcy Vargas e responsável pelo tratamento de 20% da população com a síndrome no Brasil.

serão internalizadas pelo bebê, transformando-o de um ser biológico em um ser cultural? Segundo Vigotski (2001), a constituição da criança como ser humano é algo que depende inteiramente do outro, mediador da criança e parte do universo cultural. Nesse processo de constituição cultural, o autor russo dá especial atenção à linguagem, por ser esta uma instância fundamental de significação entre a cultura e as pessoas.

Para aprofundarmos nossa discussão acerca do sujeito com síndrome de Down discutiremos a seguir alguns conceitos fundamentais sobre o funcionamento do cérebro e linguagem foco de nossa pesquisa.

### 3 CÉREBRO E LINGUAGEM: CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Nesta seção, apresentamos dois conceitos relevantes para o nosso trabalho, quais sejam: o de cérebro e o de linguagem. Apresentaremos considerações sobre as alterações descritas na literatura sobre o cérebro de sujeitos com SD e seu funcionamento, discorreremos, também, sobre o conceito de neuroplasticidade. Recorreremos, no que se refere ao cérebro e seu funcionamento ao pensamento do neuropsicólogo russo Alexander Romanovich Luria (1981) e ao de Kotik-Friedgut<sup>4</sup> (2006). No que se refere à linguagem, recorreremos a importância que a linguagem exerce sobre o processo de humanização do homem, a partir das considerações de Vygotsky (1984), (1988), Franchi (1970), (1992). Por fim, Pino (2005), Ghirello-Pires e Moreschi (2016) e Novaes-Pinto (2012) são autores utilizados para compreendermos a relação entre a criança com SD e a linguagem, numa perspectiva Histórico-Cultural.

#### 3.1 Especificidades do cérebro da pessoa com SD e a formação das funções mentais superiores

Ao analisarmos os escritos de Cunnigham (2008); Schwartzman (1999) e Miller (1995), entre outros que pesquisam a SD, podemos observar que os autores citados consideram a área da linguagem como uma das mais prejudicadas em crianças e jovens com SD, entretanto, notamos que grande parte dos estudos direcionados à área de linguagem relacionam as dificuldades encontradas às questões orgânicas tais como: alterações anatômicas e/ou funcionais de áreas do sistema nervoso central, como, também, questões relacionadas à audição e ao funcionamento dos órgãos fono-articulatórios.

Outros estudos relacionados ao sistema nervoso revelam que as áreas frontal, temporal e occipital são menores nesses sujeitos (WISNIEWSKI; KIDA, 1994). Apresentam hipoplasia do corpo caloso e do hipocampo, redução no número total de neurônios da arborização dendrítica, além de atraso na mielinização de fibras intercorticais, resultando em pobres conexões sinápticas e contribuindo para dificuldades em processos cognitivos e na aprendizagem. Segundo Wiesniewski e Kida (1994), já foram descritas diminuições na densidade sináptica, no comprimento pré-sináptico e na área média por contato sináptico, bem

---

<sup>4</sup> Doutorado em Neuropsicologia, estudou com Luria em Moscou, é professora no D. Yelin Academic College of Education, em Jerusalem, Israel. A sua investigação tem vindo a centrar-se na afasia e na aquisição da segunda língua, tendo desenvolvido trabalho com as línguas russa, inglesa e hebraica. É considerada especialista mundial na teoria da organização extra-cortical das funções nervosas superiores.

como alterações na morfologia das sinapses. Todas essas questões neurológicas mencionadas podem ocasionar atrasos nos processos cognitivos e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Consideramos que os aspectos neurológicos e neurofisiológicos são importantes e que devem ser considerados. Entretanto, o maior agravante para o funcionamento da linguagem de pessoas com deficiência intelectual, segundo Vygotski (1997), é a negligência pedagógica, ou seja, uma educação incompleta. O pouco contato com a interação entre crianças e a falta de estimulação em seu ambiente familiar e escolar farão surgir as complicações secundárias à deficiência. Nesse sentido, Vygotski (1997) considera que, para explicar as formas mais complexas da atividade consciente, seria necessário sair dos limites do organismo, sair das profundidades do cérebro e atentar para as condições externas da vida, ou seja, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Outra questão a ser considerada a partir do funcionamento neurológico é que, segundo Luria (1981), o cérebro é um órgão moldado pelas experiências externas, que possibilitam a transformação das funções cognitivas. Para o autor, lesões cerebrais podem ocasionar uma desorganização de todo o sistema funcional, mas o trabalho conjunto de todas as áreas possibilita rearranjos neurofuncionais, buscando o restabelecimento ou a reorganização das funções comprometidas. Segundo Novaes Pinto (2012), esse processo de reestruturação é conhecido como “princípio de solidariedade”, considerado em conjunto com um dos mais relevantes conceitos nas neurociências, que é o da plasticidade neuronal. Ainda segundo Novaes Pinto (2012), Luria (1981) respaldou-se no princípio de organização extra cortical, postulado por Vigotsky, referindo-se à influência que as atividades sociais e intersubjetivas desempenham na organização neuronal e neurofuncional do cérebro. Vygotsky (1991) chama a atenção, em se tratando de alterações da fala, para o fato de que as modificações estabelecidas via conexões extra-cerebrais asseguram o funcionamento das formas superiores da linguagem, pois fornecem informações novas oriundas das relações externas que irão se transformar, posteriormente, em relações internas. Nesse sentido, as considerações sobre a dinâmica do sistema nervoso central e as questões de neuroplasticidade nos levam a refletir sobre a qualidade das interações oferecidas às pessoas com SD, possibilitando que elas consigam restabelecer novos caminhos neurológicos.

Nessa perspectiva, Luria (1981) considera que os processos mentais superiores são aqueles formados no curso da história, sociais em sua origem, complexos e hierárquicos em sua estrutura. Trata-se de formas fundamentais da atividade consciente humana: fala, pensamento, escrita, leitura, memorização, praxia, percepção, gnosis, cálculo, esses processos estão sempre em conexão com o mundo exterior e se consideradas à parte os conceitos

perdem seu significado. A proposta de Luria é a de uma concepção de cérebro que seja tomado como um sistema funcional em concerto, cujas partes especializadas por determinadas tarefas estejam interligadas, e assim sejam capazes de realizar tarefas complexas. Assim, os processos mentais – linguagem (englobando fala, escrita, leitura), pensamento, atenção, percepção, memória, gnosias, praxias e cálculo - são realizados com a participação de várias áreas cerebrais.

Podemos dizer que nessa perspectiva do cérebro como um sistema funcional, as funções elementares (sensação cutânea, visão, audição, movimentos involuntários) podem ter uma localização precisa no cérebro. Entretanto, as funções superiores têm sua estrutura delineada durante a ontogênese, ou seja, no decorrer das várias transformações pelas quais passam uma pessoa desde a fecundação do óvulo até o estado adulto. Essas funções são organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto, desempenhando cada uma o seu papel em um sistema funcional complexo, podendo cada uma estar localizada em áreas do cérebro completamente diferentes e frequentemente distantes uma da outra.

Sendo assim, o funcionamento da área do cérebro é parcialmente determinado pelo sistema funcional apropriado. Assim, podemos ver que no final do século XIX e início do século XX os problemas neuropsicológicos (incluindo afasia, agnosia, apraxia, interação hemisférica e outros) estavam no centro da atenção de muitos russos neurologistas e psicólogos. Tornando-se um terreno fértil para o desenvolvimento dos preceitos de Luria (1902-1977) e seus discípulos, quais sejam:

- lidar com a personalidade concreta, o ser humano vivo, como unidade biológica, social e psicológica;
- estudar regularidades individuais, sequências exclusivamente determinadas, ou seja, combinar uma descrição de processos individuais e únicos com o estudo de processos legais e regulares;
- estudar uma mente humana individual como um todo e os fenômenos mentais particulares como funções, elementos desse todo, desenvolvendo-se nesta personalidade humana concreta, a possibilidade de mudança através da transformação das condições sociais e, por fim,
- a importância de estudar os valores individuais e os fenômenos psicológicos dos indivíduos simultaneamente.

De acordo com esses preceitos, Vigotsky e Luria desenvolveram a ideia de que os processos cognitivos estão em meio à interação complexa e a interdependência de fatores

biológicos e de fatores culturais, que apareceram na evolução do ser humano. Chegamos, dessa forma, a uma abordagem que busca origens da consciência humana e da atividade mental não no cérebro ou nos mecanismos dos processos nervosos, mas na vida social humana.

Kotik-Friedgut (2006) apresenta uma discussão sobre o princípio da organização extracortical das funções mentais superiores e sua importância para o desenvolvimento da neuropsicologia contemporânea, a partir da compreensão da relevância da cultura. Nesse sentido, fatores externos (mediador e símbolo) são relevantes para o estabelecimento de conexões funcionais entre vários sistemas cerebrais, sendo, em princípio, universal. Kotik-Friedgut (2006) considera, entretanto, que, ao olhar para os elementos externos, torna-se necessário levar em conta que há diferentes culturas, assim, os instrumentos de diagnóstico devem ser adaptados a diferentes contextos culturais, ou seja, na análise do desenvolvimento e das perturbações nos processos mentais (para se analisar casos de afasia, de síndromes e mesmo o processo de alfabetização), torna-se necessário verificar o que se compreende por cultura que é um conceito amplo e abrangente, uma entidade complexa que pode ter determinantes étnicos, geográficos, geracional, linguísticos e sociais.

No que se refere a um ponto eleito por nós de importância para reflexão nesta dissertação, direcionamos para o que diz respeito aos elementos externos e culturais relacionados à alfabetização. Segundo Kotik-Friedgut (2006), torna-se necessário compreender que a linguagem oral exige processamento áudio-verbal, a alfabetização, ou a leitura, entretanto, que é uma extensão cultural da linguagem oral, dá origem a novas estratégias na organização e interpretação da informação, esse processo deve ser mediado pelos elementos disponíveis no ambiente, dependendo do contexto histórico-cultural. As zonas cerebrais que fornecem uma análise de estímulos gráficos simbólicos - isto é, letras - por sua vez, tornam-se envolvidas no sistema funcional da linguagem como resultado do estudo. Dessa forma, aprender a escrever envolve um fator motor adicional. Assim, os sinais gráficos da linguagem escrita (externa) são fatores essenciais no envolvimento extracortical no desenvolvimento dos mecanismos cerebrais da linguagem. Tanto a leitura como a escrita incluem um elemento visuoespacial (por exemplo, padrão de letras, direção da escrita e posição do texto num papel ou numa tela de computador, etc.). Essa noção explica os efeitos da alfabetização, que produzem mudanças traçadas não apenas nos processos verbais, mas também na percepção visuoespacial e praticamente em todo o funcionamento cognitivo. Segundo Kotik-Friedgut (2006), somente pessoas alfabetizadas podem usar mapas, ler placas na rua e outros sinais de trânsito, cozinhar usando receitas publicadas, escolher produtos

apropriados em um supermercado lendo nomes e descrições, e assim por diante. Kotik-Friedgut (2006) assevera que a alfabetização abre caminhos diferentes de sobrevivência e adaptação.

Podemos considerar que a apropriação da oralidade e da escrita promovem importantes modificações na dinâmica do sistema nervoso central com repercussões no funcionamento global de qualquer pessoa. Dessa forma, o pensamento Luriano, que tem como fundamento o cérebro como um sistema funcional complexo e dinâmico, apresenta um olhar relevante para as questões sócio-histórico-culturais no que diz respeito à abordagem enunciativo-discursiva da Neurolinguística, uma área relevante para este estudo. Gostaríamos de ressaltar que consideramos outros processos mentais superiores, como a atenção, a percepção e a memória de relevância para se estudar a linguagem. Entretanto, nesta dissertação, recortamos a linguagem como ponto de estudo.

### **3. 2 Linguagem e processo de humanização: instância de significação cultural**

A temática linguagem faz parte do interesse de muitos estudiosos os quais buscam saber e entender seu funcionamento, isto é, a grande importância que a linguagem tem para que o homem realize suas funções no dia a dia. Para Vygotski (1995), o desenvolvimento da linguagem representa antes de tudo a história da formação de uma das funções mais importantes do desenvolvimento cultural, na medida em que sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade e os mais decisivos saltos qualitativos dos indivíduos, tanto filogeneticamente quanto ontogeneticamente.

Para o autor russo (1996), a partir da apropriação da fala, ou seja, o uso de signos, a atividade se transforma totalmente e supera as leis naturais, engendrando pela primeira vez formas propriamente humanas de operação instrumental. A partir do momento em que, com a ajuda da linguagem, a criança começa a dominar seu próprio comportamento e em seguida tomar conta da situação, surge uma nova forma de comportamento e novas formas de relação com o entorno “assistimos aqui o nascimento de formas especificamente humanas de conduta que, ao romper com as formas animais, criarão posteriormente o intelecto, com base no trabalho, que é a forma especificamente humana de emprego de instrumentos” (VYGOTSKI, 1996, p. 22).

Dessa forma, ressaltamos que a linguagem é objeto de reflexão há muitos séculos. Comparado a isso, podemos dizer que a ciência linguística, entretanto, é muito recente.

Observando a importância da linguagem no decorrer do tempo em diversas civilizações, Kristeva (1969) informa que: o trocar mercadorias, o produzir objetos de arte, o produzir discursos explicativos, entre outros, podem ser considerados os pontos de relevância da linguagem para os sumérios, acádios, hindus, gregos e romanos. Assim, para a pergunta “O que é linguagem?”, cada época ou civilização responde a essa pergunta de modo diferente, em função do que a constitui, ou seja, na época cristã – até ao século XVIII, havia uma visão teológica da linguagem, no Historicismo – século XIX, considerava-se a linguagem como um organismo vivo, a partir de estudos histórico-comparativos, com os estudos de Saussure (1916), observa-se a linguagem como multiforme e heteróclita, seleciona-se um objeto de estudo, qual seja, a língua enquanto um sistema, a partir de uma coletividade em que na fala encontramos atos individuais de uso desse sistema.

A maioria desses estudiosos reconhecem a importância que a linguagem exerce sobre o processo de humanização do homem, ou seja, a relevância da linguagem para que o homem se torne homem, processo esse que nos difere do animal irracional, pois é através da linguagem que o homem se “comunica”, se “expressa”.

Conforme Vygotsky (1984), a partir de outro lugar de saber, qual seja a psicologia, a linguagem é a função mediadora e constitutiva/transformadora mais importante dos processos cognitivos superiores. Sabemos que a relação do homem com o mundo não é direta, ela se dá de forma mediada por meio de instrumentos ou por signos. Em se tratando dos signos, a linguagem é o veículo primordial de mediação, é com a palavra que o homem salienta e destaca aquilo que é relevante (VYGOTSKY, 1988). Entretanto, as palavras ao serem enunciadas permitem a emergência de múltiplos sentidos e significados a depender das situações de produção, os quais serão percebidos e identificados pelo outro por meio de práticas e vivências constantes de situações efetivas de interlocução, assim a importância atribuída ao outro, o mediador, em meio a práticas significativas de linguagem, não deve ser desconsiderada.

Não há outra maneira de estar no mundo como humano a não ser por meio da linguagem, esse é o ponto de partida para se falar sobre linguagem. Para Vygotski (1997), a linguagem é uma instância de significação entre as pessoas e entre estas e a cultura. A cultura irá definir a especificidade do homem, o homem se organiza para resolver as dificuldades encontradas em situações de uso da língua, em situações conversacionais, podendo procurar as várias facetas da linguagem, não só a fala, como outros sistemas simbólicos que funcionam como linguagem, por exemplo, gestos, expressões faciais, etc.

Com base em Franchi (1977), assumimos que é a necessidade que o homem tem de se comunicar, com suas funções e condições vistas de uma forma diferente, que nos leva a considerar a linguagem como um processo criador. Assim, determinando a “estrutura lingüística” da linguagem, a linguagem estará em atividade integrada com a evolução do homem, a construção do seu pensamento e da cultura. Franchi (1977) nos lembra que a linguagem é “[...] um sistema aberto e criativo e, por isso disponível ao atendimento das necessidades e interações das mais variadas condições de comunicação[...]”. A linguagem, assim, é vista como trabalho, ao qual o sujeito irá apropriar-se do sistema linguístico da sociedade que está inserido, organizando e dando formas as suas práticas sociais.

Conforme Franchi 1977[1992], podemos compreender a linguagem como ação e entendê-la como atividade constitutiva do sujeito, e não como algo pronto, dado anteriormente, a linguagem, dessa forma, é vista sendo uma força criadora, da qual o homem se constitui e se organiza, considerando, assim, que o sujeito atua sobre a linguagem.

### ***3.2.1 Sobre a relação entre a criança com síndrome de Down e a linguagem, numa perspectiva Histórico-Cultural***

No que diz respeito à relação entre a criança com SD e a linguagem, verifica-se que, comumente, a linguagem – sua apropriação e o seu desenvolvimento – é considerada a mais prejudicada; em virtude dos fatores orgânicos: “como déficit cognitivo, hipotonia e, outras condições que poderão ou não acompanhar a trissomia” (GHIRELLO-PIRES, MORESCHI, 2016, p.16). Essas questões, discutidas pela literatura, não são consideradas por Ghirello-Pires e Moreschi como empecilho para que a criança com essa síndrome adquira este funcionamento com efetividade e autonomia. Essas autoras acreditam que por meio da intervenção do outro tais dificuldades serão superadas.

A criança com SD é um sujeito que, assim como uma criança sem essa condição sindrômica, quer ser um sujeito participativo, que interage com as pessoas ao qual estão ao seu redor, seja no convívio familiar e/ou social. Sabemos que há dificuldades, não negamos, mas essa dificuldade está para todos. O que uma criança com SD precisa é de um adulto/mediador que acredite no seu potencial e valorize sua singularidade, considerando as particularidades que há no processo de desenvolvimento da linguagem, assim como transcender os preconceitos e os mitos que são impostos pela patologia.

Coadunando com esse pensamento, o psicólogo Pino (2005) propõe que, no desenvolvimento cultural da criança, paulatinamente, haverá a apreensão das significações

atribuídas pelos homens aos objetos do mundo. A apropriação cultural da criança é mediada pelo adulto que já internalizou a mesma cultura. Ratifica-se, dessa forma, que esse desenvolvimento não se dá de maneira direta, ele é mediado pelo outro, o adulto que é o ser culturalmente mais desenvolvido.

Para Vygotsky (1983), “a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus coetâneos normais, mas sim que se desenvolve de outro modo” (VYGOTSKY, 1983, p.181). O autor considera que as leis do desenvolvimento sejam as mesmas para as crianças consideradas normais e crianças deficientes, entretanto, consideramos que as relações entre as diferentes funções psíquicas podem se estabelecer de uma forma diferenciada. Nesse sentido, é relevante não valorizar o *déficit*, mas sim entender as necessidades dessas crianças e estabelecer atividades sistematizadas e objetivos práticos para sua *superação*, por meio da *mediação* do outro. A *mediação* é estabelecida pela relação criança/adulto, criança/mundo que se dá por meio de práticas sociais que são mediadas pela linguagem. Dessa forma, ao abordarmos a linguagem da criança com SD, consideramos que, neste trabalho, há dispositivos que determinam o dizer/fazer ao mesmo tempo em que o sujeito é tomado como alguém que tem uma história de vida em curso, em uma determinada sociedade, participante de uma comunidade de fala (SAMPAIO, 2006), portanto, histórico, heterogêneo.

Conforme Novaes-Pinto (2012), os atrasos de desenvolvimento e de aprendizagem nas alterações de linguagem, no âmbito das patologias ou não, fazem parte dos objetivos da Neurolinguística de cunho enunciativo-discursivo, filiando-se e inspirando-se em trabalhos de estudiosos como Vigotsky e Luria, autores cujos pontos relevantes de seus estudos para o nosso texto já foram aqui discutidos, no que se refere às abordagens sócio-histórico-culturais e ao funcionamento da linguagem, assim como o funcionamento cerebral. Dessa forma, a ND procura compreender o funcionamento cognitivo humano, com foco nas patologias cerebrais, investigando determinadas estruturas do cérebro com distúrbios da/na linguagem. A ND traz um olhar heurístico para a análise da linguagem, como elemento de interlocução que se estabelece a partir de cada sujeito, para mostrar que a língua oferece recursos que possibilitam aos sujeitos a mobilização das dificuldades, pois a linguagem em funcionamento, até mesmo quando se apresentam percalços, é reveladora e construtora.

Na próxima seção, trazemos um olhar fonológico para a sílaba, estrutura foco de nosso trabalho de pesquisa, e esclarecimentos sobre a sua estrutura interna; noções sobre a escrita e a oralidade. Estes conhecimentos serão de grande importância para a compreensão das

construções apresentadas pelo participante de nossa pesquisa, bem como de nossa intervenção realizada com ela.

## **4 ASPECTOS RELEVANTES SOBRE A SÍLABA, A ORDEM DE AQUISIÇÃO FONOLÓGICA, A AQUISIÇÃO DAS ESTRUTURAS SILÁBICAS E A ESCRITA**

Nesta seção, trabalhos de autores como Câmara Jr (1970), Selkirk (1982), Bisol (1999), Collischonn (1999) foram base para apresentarmos aspectos relevantes sobre a sílaba, a sua estrutura interna e o molde silábico no Português do Brasil. Para abordarmos a ordem de aquisição fonológica, utilizamos as discussões realizadas por Lamprecht (2004), Miranda (2001), Freitas (2004), Bonilha (2004a), Oliveira (2004), Mezzomo e Ribas (2004). No que se refere à aquisição das estruturas silábicas, autoras como Bonilha (2004b), Mezzomo e Ribas (2004) conduziram as reflexões relevantes para esta dissertação. Recorremos ao pensamento de Saussure (1916/1995) sobre a distinção entre língua e escrita, às considerações de Cagliari (1989), de Abaurre (1988, 1991, 2001) e de Miranda (2001) e de Abaurre e Coudry (2008) direcionaram a discussão sobre a escrita.

### **4.1 Sobre a sílaba e a sua estrutura interna**

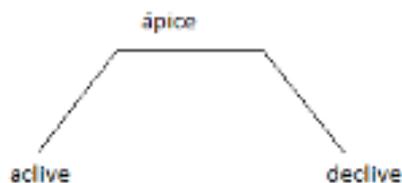
O conceito de sílaba pode ser variado, e é, inegavelmente, complexo. Sendo possível dizer que a sílaba é uma unidade maior que um segmento e menor que uma palavra. Conforme Bisol (1999), a sílaba é a menor categoria prosódica, ela é o domínio, parte constitutiva de regras da fonologia do português, uma unidade fonológica, sendo assim, uma unidade prosódica. Bisol (1999, p. 231)) afirma, ainda, que “a sílaba é, pois, a categoria basilar da hierarquia prosódica e seu domínio é a palavra fonológica, ainda que intermediada pelo pé métrico”. Já, o pé métrico é a combinação de duas ou mais sílabas e que tem uma relação de dominância entre elas, sendo que uma sílaba terá uma maior relevância do que as outras.

A sílaba é vista em diferentes perspectivas, há teorias que se interessam e que enfatizam a estrutura interna da sílaba e outras não. No presente trabalho, será adotado o modelo gerativista proposto por Selkirk, baseado em propostas feitas anteriormente por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969), mas antes veremos o modelo adotado pelo estruturalista Câmara Jr.

#### 4.1.1 Modelo Estruturalista

As sílabas, do ponto de vista do estruturalista Câmara Jr (1977, p. 68, 69), “são as unidades espontâneas da série fônica[...] em que elas se combinam[...]”. Ele afirma que “[...] a aquisição e a estruturação da língua na mente infantil é toda baseada na unidade silábica [...]”. Exemplificando com as primeiras palavras ditas pelas crianças, como *papá* e *dadá*, entre outras, sendo a reduplicação de sílaba um processo que a criança utiliza, para formar a palavra. Segundo Câmara Jr, a sílaba é constituída de um aclave, de um ápice e de um declive, explicando que a estrutura silábica necessita de um centro (ápice), e que possa aparecer em suas extremidades, à direita ou esquerda, chamando fase crescente (aclive) ou fase decrescente (declive). O ápice é constituído por uma vogal, o aclive por uma ou mais consoantes e o declive pelas seguintes consoantes /S/, /r/, /l/ ou pelas semi-vogais e pode haver, também, uma consoante nasal no declive, sendo esta a estrutura silábica. Collischonn (1999, p.107) ressalta que “Câmara Jr. não faz um estudo propriamente dito do molde silábico português”, a análise do modelo dos constituintes de uma sílaba não são hierarquicamente organizados, para Câmara Jr.. Abaixo, veremos a estrutura silábica conforme a perspectiva estruturalista, que vê a língua como um sistema que tem sua própria ordem.

**Figura 1** - Molde silábico



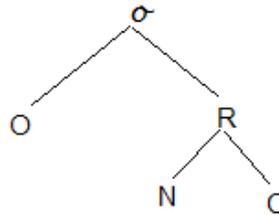
Fonte: Modelo explicitado em Collischonn (1999, p. 108)

#### 4.1.2 Modelo Gerativista

Na visão de estruturação interna em que a sílaba, unidade fonológica, tem sua hierarquia interna, se formando com uma estrutura não linear de constituintes: o ataque, núcleo e coda, o núcleo e a coda se apresentam com uma vinculação maior, estando sob um subconstituente adicional chamado *rima* (HALLE , VERGNAUD, 1978; SELKIRK, 1982). Essa teoria, antiga, defende que as sílabas são estruturadas hierarquicamente, e, conforme Selkirk (1982), que se baseia em propostas já feitas por Pike e Pike (1947) e Fudge (1969),

“esta teoria prevê um relacionamento muito mais estreito entre a vogal do núcleo e a consoante da coda do que entre esta vogal e a consoante do ataque” (COLLISHHONN, 1999). Abaixo, verificamos o modelo de representação silábica, conforme Selkirk (1982).

**Figura 2** - Modelo de representação silábica

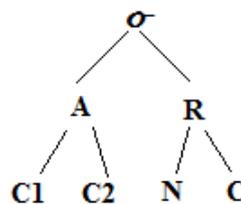


Fonte: Modelo explicitado em Collischonn (1999, p. 92)

No modelo acima, a sílaba é representada pelo símbolo grego  $\sigma$ ; a letra O representa o Onset (ou ataque); a letra R representa a rima; a letra N representa o núcleo; e a letra C representa a coda, que estão dispostos em camadas organizadas hierarquicamente. Conforme Selkirk (1982), o núcleo de sílaba será sempre ocupado por segmentos soantes, as vogais são as grandes candidatas a ocuparem o núcleo silábico. Observem, abaixo, o modelo de sílaba que tem o ataque ramificado.

**Figura 3** - Modelo de sílaba com ataque ramificado

**Ataque Ramificado (*Cluster Consonantal*)**



Fonte: adaptação de Bisol (1999b, p. 703)

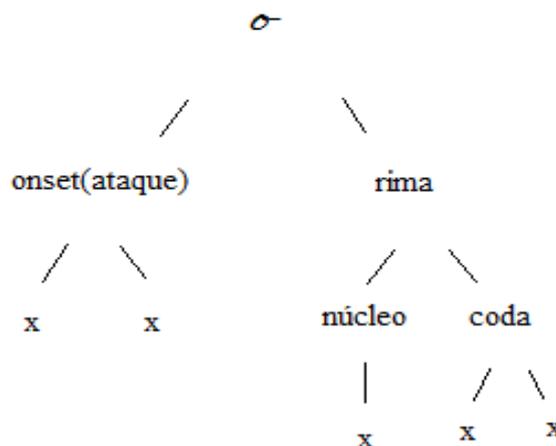
O molde silábico do PB, acima, figura 3, mostra que o ataque está ramificado, assim perguntamos: quais são as possibilidades de segmento permitidas, no PB, em cada constituinte silábico? Respondemos que: (i) no ataque ramificado, ou também chamado pela

língua inglesa de *Cluster Consonantal*, em C1 pode ser ocupado por algumas consoantes obstruintes – /p, b, t, d, k, g/, e em C2 pelas consoantes líquidas /l/ e *tepe* /r/; (ii) na rima – que se divide em: núcleo e coda – o núcleo, que é o único segmento obrigatório, é ocupado pelas vogais (vogais) e a coda é ocupada pelas consoantes que são os aquifonemas /R/, /S/, /N/, rotico, fricativo e nasal, respectivamente, e a lateral /l/.

Dessa forma, nesse modelo, podemos perceber que o núcleo tem um lugar preferencial, pelo fato de apenas ele ser obrigatório na estrutura da sílaba; e as demais posições ocupadas por consoantes, o ataque e a coda, são opcionais. Os constituintes silábicos podem ser ramificados ou não, tanto a rima quanto o ataque. Na fala infantil inicial, há restrição do uso de sílabas com coda e também do ataque ramificado, ponto relevante para a análise dos nossos dados.

O ataque pode ser simples ou ramificado, isto é, formado por uma ou duas consoantes à direita da vogal, CV e CCV, respectivamente. O padrão silábico CCV no sistema do português brasileiro é preenchido por plosivas ou fricativas labiais seguidas de /r/ ou /l/. De acordo com os estudos sobre a aquisição prosódica do português, a estrutura silábica CCV somente é adquirida pelas crianças após a fixação das estruturas V, CV e CVC (ABAURRE, 2001). Verifiquem, abaixo, o exemplo da hierarquia de estrutura máxima da sílaba.

**Figura 4** - Hierarquia de estrutura máxima da sílaba



Fonte: ABAURRE, 2001, p. 77

### 4.1.3 O molde silábico no Português do Brasil

Em português a sílaba tem um núcleo ou cabeça que é sempre uma vogal, que é o elemento de maior sonoridade e tem as consoantes que a cerca.

Conforme é proposto em Selkirk (1982), como já explicado anteriormente, a sílaba é uma unidade fonológica que possui uma estrutura hierárquica interna e tem um núcleo como elemento fundamental. Além do núcleo, preenchido por uma vogal, a sílaba do português pode ter em sua estrutura um ataque (*onset*), constituído de uma ou duas consoantes à esquerda da vogal núcleo, e uma coda, que se localiza na rima, e que é constituída de uma ou duas consoantes à direita da vogal.

Conforme Collischonn (1999), o molde silábico nos mostra as possibilidades de uma estrutura silábica, o número máximo e o número mínimo de elementos permitidos em uma determinada língua, podendo haver línguas que permitem: (i) um segmento no ataque e outro na rima; (ii) um segmento no ataque e dois na rima; (iii) dois segmentos no ataque e um no núcleo e até três segmentos na coda.

Cada língua tem seu padrão silábico, as possibilidades do padrão silábico no Português do Brasil, doravante PB, são essas exemplificadas no quadro 1, abaixo:

**Quadro 1** - Possibilidades do padrão silábico do português

V	E
VC	Ir
VCC	Instituto
VV	Aula
CV	Lá
CVC	Ler
CVCC	Monstro
CCV	Bruxa
CCVV	Grau
CCVC	Príncipe
CCVCC	Transporte
CCVVC	Claustrofobia
CCVVCC	Grãos <sup>5</sup>

Fonte: Elaboração própria a partir do modelo explicitado em Collischonn, (1999, p.107)

<sup>5</sup>Segundo Câmara Jr. (1970), a palavra grãos tem a estrutura silábica (CCVVCC), entretanto, não é aceita de forma unanime pelos pesquisadores da área.

O ataque ramificado em Português é constituído de uma obstruinte seguida de uma líquida. No entanto, nem todas as sequências de obstruinte + líquida são permitidas, abaixo seguem as possibilidades que há no português.

**Quadro 2** - Possibilidades de ataque ramificado no português

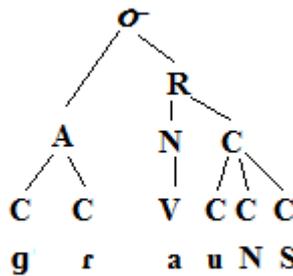
	OBSTRUINTE + /l/	OBSTRUINTE + /r/	EXEMPLOS
LABIAIS	pl,bl,fl, (vl)	pr,br,fr,vr	planta, blusa, flor, prato, braço, fruta, livro
ALVEOLARES	tl, *dl,*sl,*zl	tr, dr, *sr,*zr	atlas, trabalho, drama
PÓS-ALVEOLARES	*ʃl, *ʒl	*ʃr, *ʒr	Não ocorrem na língua portuguesa
VELARES	kl, gl	Kr, Gr	claro, glorioso, cravo, graça

Fonte: Elaboração da própira autora, com base em Bisol (2013)

A ataque ramificado –vr não ocorre em posição de início de palavra; o grupo (vl), em parênteses, ocorre em alguns nomes, por exemplo Vladimir, que são empréstimos, os grupos que estão com asteriscos não ocorrem em Português.

Abaixo, na figura 5, apresentamos o molde da sílaba com a sua hierarquia interna, para exemplificar a estrutura máxima de constituinte numa sílaba em PB, com seis segmentos, a palavra grãos. (CÂMARA JÚNIOR, 1970).

**Figura 5** - Representação da estrutura máxima da sílaba em português, a partir da discussão de CÂMARA JÚNIOR (1970)



Fonte: Elaboração em aula de Fonética e Fonologia

Para melhor compreensão da aquisição fonológica de uma criança e suas estratégias e/ou dificuldades, é necessário entendermos o processo e a ordem dessa aquisição. Dessa forma, na seção a seguir, exploraremos essa temática.

#### 4.2 Sobre a ordem de aquisição fonológica

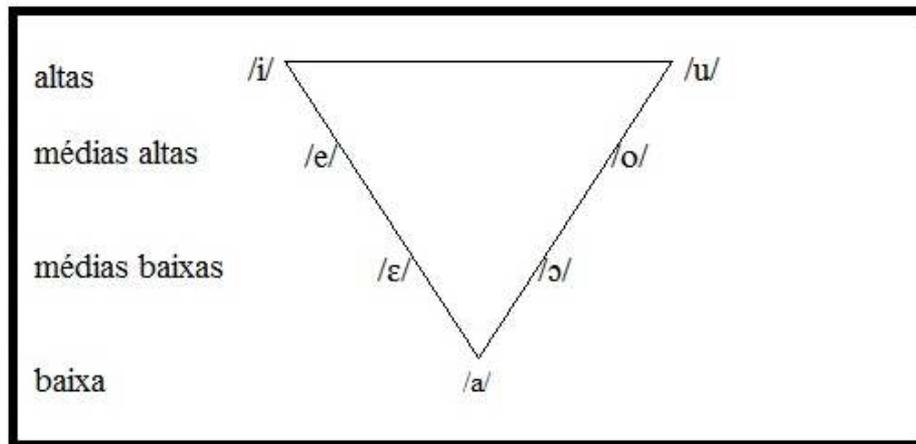
A fonologia tem como objeto de estudo os sons de uma língua que são pertinentes para que se possa fazer a distinção entre os significados das palavras, esses sons são chamados de fonemas. Assim, conforme Lamprecht (2004), tanto a descrição dos fonemas, quanto a sua organização em cada sistema linguístico é o objeto da fonologia, sendo os sons usados de forma distintiva entre as palavras de uma língua, assim como seus padrões de funcionamento. A criança vai adquirindo paulatinamente o sistema linguístico da sua língua e lentamente vai, também, desenvolvendo um conhecimento internalizado tanto das unidades quanto das regras de seu funcionamento e assim vai construindo significados e estabelecendo a compreensão da comunicação

Um dos aspectos a serem considerados em relação à ordem de aquisição de um segmento é a posição que este ocupa na sílaba. Conforme Miranda (2001, p. 146),

[...] a aquisição de um segmento está intrinsecamente ligada à posição ocupada por ele na sílaba, ou seja, que a posição estrutural ocupada pelo segmento é decisiva para que o processo de aquisição fonológica possa ser considerado concluído [...] (MIRANDA, 2001, p. 146)

Para Lamprecht (2004), a sílaba é a unidade da língua que apresenta uma importância significativa, no processo de aquisição fonológica. A criança passa por estágios na fase da aquisição dos segmentos que compõem o sistema fonológico da sua língua, iniciando pela aquisição das vogais para depois chegar a aquisição dos segmentos consonantais, e, por último, a aquisição silábica. Vejamos a ordem de aquisição, primeiramente, das vogais, conforme Bonilha (2004a, p. 65), e, também, na figura 6, o triângulo básico das vogais do PB, com a finalidade de ilustração do quadro elaborado por Câmara Jr..

A aquisição dos segmentos vocálicos do português inicia pela emergência dos segmentos que compõem o triângulo básico das vogais: /a/, /i/, /u/. A vogal /a/, a primeira a ser adquirida, ocupa a posição mais baixa, enquanto as vogais /i/ e /u/ ocupam a posição mais alta. [...] Logo após, ocorre a aquisição das vogais médias altas /e/ e /o/ e, por último, das vogais médias baixas /ɛ/ e /ɔ/ [...]. (BONILHA, 2004a, p., 65)

**Figura 6** - Triângulo básico das vogais do PB

Fonte: Elaboração própria a partir de Camara Jr, 1970.

Bonilha (2004a) afirma que, apesar de as vogais serem segmentos que geralmente não apresentam dificuldades para se adquirir, há estágios para a sua aquisição fonológica, assim como há para a aquisição dos segmentos consonantais. A autora ressalta que a criança aos 1:8 (um ano e oito meses) terá adquirido todo o sistema vocálico, é necessário ressaltar que não se trata aqui da aquisição fonológica de uma criança com deficiência, a autora faz um estudo com crianças típicas, ou seja, sem nenhuma patologia ou síndrome que possa comprometer a aquisição da linguagem.

Mostraremos, nos quadros 3, 4 e 5 abaixo, conforme Freitas (2004), as idades de aquisição de plosivas e nasais, a ordem de aquisição das plosivas e a ordem da aquisição das nasais, respectivamente. A autora afirma que os segmentos plosivos e nasais são os primeiros a serem produzidos na fala das crianças típicas, referenciando trabalhos feitos pelas autoras Hernandorena, Lamprecht e Rangel que salientam que a aquisição fonológica do português inicia primeiramente por essas classes de segmentos.

**Quadro 3-** Aquisição das plosivas e nasais

Segmentos	Idades de aquisição
plosivas	1:6 - 1:8
nasais /m/; /n/ nasal /ɲ/	1:6 - 1:8 a partir de 1:7

Fonte: Freitas (2004, p. 76)

**Quadro 4-** Ordem de aquisição das plosivas

Ordem de aquisição:
1º momento - /p/; /t/; /k/ 2º momento - /p/; /b/; /k/; /d/; /k/ 3º momento - /p/; /b/; /t/; /d/; /k/; /g/

Fonte: Freitas (2004, p. 77)

**Quadro 5-** Ordem de aquisição das nasais

Ordem de aquisição:
1º momento - /m/; /n/ 2º momento - /ɲ/

Fonte: Freitas (2004, p. 78)

Estudos como o de Freitas (2004), sobre a aquisição fonológica do português dos segmentos plosivos e nasais, por crianças com o desenvolvimento típico, nos dá aporte para sabermos o que está ocorrendo com as crianças com SD, pois percebemos que na criança com

SD a aquisição se dá nesta mesma ordem diferenciando-se apenas com relação ao tempo, ou seja, a aquisição é mais tardia.

A aquisição das fricativas do português vem logo após a aquisição dos segmentos plosivos e nasais, essa é a ordem de aquisição fonológica segmental das línguas naturais. Oliveira (2004) salienta que há uma variedade na idade de aquisição das fricativas, que há fricativas que são adquiridas antes de outras que serão adquiridas mais tarde. Salientamos que a pesquisa de Oliveira foi realizada com crianças típicas. Abaixo, observamos o surgimento e aquisição das fricativas em *onset*, conforme essa autora.

**Quadro 6** - Idades de surgimento e aquisição das fricativas em onset

Fonemas	Surgimento	Aquisição
/v/	1:3	1:8
/f/	1:3	1:9
/z/	1:4	2:0
/s/	1:1	2:6
/ʒ/	1:6	2:6
/ʃ/	1:4	2:10

Fonte: Oliveira (2004, p. 94)

Após a aquisição das fricativas, ocorre a aquisição das consoantes líquidas. As consoantes líquidas no PB em *onset* simples são: as líquidas laterais /l/, /ʎ/ e líquidas não-laterais /r/, /R/. Essas consoantes são adquiridas tardiamente entre as classes de sons do PB, por ser uma classe bastante complexa do ponto de vista não só articulatorio, mas fonético também, assevera Mezzomo e Ribas (2004), que se referem aos trabalhos como os de Lamprecht (1993), Miranda (1996), Hernandorena e Lamprecht (1997). A aquisição das líquidas tem uma relevância muito importante para que possamos entender posteriormente a aquisição fonológica da constituição silábica do *onset* complexo CCV.

Mezzomo e Ribas (2004) explicam que para que haja a produção das líquidas laterais, ocorre um bloqueio de passagem central da corrente de ar, acrescentando que esse bloqueio faz com que a língua siga para os alvéolos, dessa forma, permite que o ar escape pela lateral, daí temos a produção da líquida lateral alveolar /l/, por exemplo, a palavra ‘vela’. A autora explica, também, como é feita a produção da lateral /ʎ/, “[...]a parte central da língua toca a parte do palato, movimentando-se até o final do palato duro, dando como exemplo a palavra ‘velha’” (MEZZOMO, RIBAS, 2004, p. 96). No PB, as líquidas são as últimas a serem

adquiridas, sendo as laterais as primeiras e depois as não-laterais. A criança adquire primeiro a líquida lateral /l/, para depois adquirir a líquida não-lateral /R/, o mesmo ocorre com a aquisição dos segmentos /ʎ/ e /r/, ou seja, a criança adquire primeiramente o /ʎ/ e posteriormente /r/.

As autoras, Mezzomo e Ribas (2004), mostram que as líquidas não-laterais, também são conhecidas por sons de ‘r’ ou róticos, no PB e são constituídos dos segmentos /r/ e /R/ que são denominados de ‘r-fraco’ e ‘r-forte’, esses dois segmentos apresentam uma distinção fonológica, quando estão na mesma posição de *onset* simples, por exemplo no par mínimo ‘caro x carro’. O segmento /r/ pode ocupar outras posições silábicas, tanto na coda como no *onset* complexo, que detalharemos, ainda, nesta dissertação. No quadro abaixo, temos a sequência e a idade de aquisição das líquidas no PB.

**Quadro 7 - Ordem de aquisição das líquidas**

segmento	/l/	/R/ <sup>6 7</sup>	/ʎ/	/r/
idade	2:8 , 3:0	3:4	4:0	4:2

Fonte: Mezzomo e Ribas (2004, p. 108)

Ribas (2004) apresenta a grande distância cronológica da criança típica quando se trata da aquisição da líquida não-lateral /r/ no desenvolvimento fonológico, concordando com Hernandorena e Lamprecht (1997), consideramos relevante esse estudo, pois nos mostra que a dificuldade que a criança com SD passa ao adquirir a líquida não-lateral, também é observada na criança típica.

Abaixo, observamos, no quadro 8, as idades de domínio da líquida não lateral que ocorre por volta dos 3:4 (três anos e quatro meses) e 4: (quatro anos e dois meses), quando está na posição de *onset* simples; 3:10 (três anos e dez meses) em posição de coda e 5:0 (cinco anos) na posição de *onset* complexo.

<sup>6</sup> Segundo Câmara Jr. (1970), na posição de *onset* não intervocálico, ou aclave não intervocálico, conforme nomenclatura usada pelo estruturalista, há a neutralização entre erre forte e erre fraco, em proveito do erre forte. Neutralização é o processo em que dois segmentos perdem a oposição em determinados contextos (CÂMARA, JR, 1970).

<sup>7</sup> A depender do dialeto, o /R/ na posição de *onset* pode se realizar como uma fricativa velar, que não é uma líquida.

**Quadro 8 - Idades de domínio da líquida não-lateral**

Segmento	Posição silábica		
	onset simples	coda	onset complexo
/R/	3:4 <sup>8</sup>	—	—
/r/	4:2	3:10 <sup>9</sup>	5:0

Fonte: Mezzomo e Ribas (2004, p. 106)

Mezzomo e Ribas (2004), baseando-se em trabalhos como os de Azambuja (1998), salientam que além das líquidas serem de aquisição mais tardia, há também um leque de estratégias de reparo ao qual a criança utiliza para que possa por fim dominar a aquisição desses segmentos. Por exemplo, durante a aquisição da líquida lateral /l/ a criança pode lançar mão das seguintes estratégias: (i) apagamento do segmento e da sílaba - por exemplo, em “estrelinha” [ite'ɨna]; (ii) semivocalização - por exemplo, em ('bala' ['bawa]), (iii) substituição - por exemplo, em “lápiz” ['napi]; “calo” ['karu].

### 4.3 Sobre o caminho para a aquisição das estruturas silábicas

Vimos na seção anterior a ordem de aquisição dos segmentos por crianças típicas, iniciando com vogais e finalizando com as consoantes líquidas do PB. Nesta seção, discutiremos sobre o percurso fonológico para a aquisição das estruturas silábicas, no qual nos baseamos nos trabalhos das autoras Bonilha (2004b), Mezzomo (2004) e Ribas (2004).

Conforme Bonilha (2004b), a estrutura silábica formada por núcleo complexo é a segunda estrutura a ser adquirida por crianças em PB, a primeira estrutura é com apenas o núcleo (V), neste estágio as produções da criança são chamadas de balbucio. O núcleo complexo é formado por dois segmentos, a autora salienta que primeiramente surge os ditongos formados pela vogal baixa, dando o exemplo a produção a partir de 1:00, como 'au-au' - [aw-aw], em seguida a criança realiza o ditongo com a vogal alta /i/: 'caiu' - [ka'iw], mostrando, dessa forma, que essa ordem de aquisições está ligada, também, a ordem de aquisição do triângulo básico das vogais, consultar figura 6 desta dissertação.

Em se tratando da aquisição dos segmentos em coda, como já visto nesta seção apontamos que a coda ocupa uma posição silábica regida pela rima e que é uma estrutura não obrigatória no PB, dessa forma, não estando em todas as sílabas desta língua. A autora

<sup>8</sup> Câmara Jr. não assume um arquivonema na posição de *onset* ou *active*, conforme nomenclatura utilizada pelo estruturalista.

<sup>9</sup> Câmara Jr. assume que o *tepe* não ocorre na posição de coda ou *declive*, conforme nomenclatura utilizada pelo estruturalista.

Mezzomo (2004) ressalta que os sons que são produzidos em posição de coda são: as soantes - /l/, /r/ /n/, e o /s/ ou, a sequência das duas (soante +/S/, dando como exemplo as palavras ‘monstro’, ‘perspicaz’, ‘solstício’). A autora afirma que o PB possui cinco tipos de sílabas com coda simples, dando o exemplo da palavra ‘porta’ e três tipos de sílabas com coda complexa, com duas consoantes, dando como exemplo a palavra ‘perspicaz’.

Mezzomo (2004) assevera que autores como Mateus e d’Andrade (2000) não consideram o segmento nasal como um segmento possível de se realizar na coda, esse segmento é considerado como um arquifonema, esses autores só referem as líquidas e fricativas nesta posição silábica. A autora afirma, conforme Câmara Jr., (1977), que, além das consoantes já mencionadas, há palavras com as plosivas [t, p, d, c, b, g], como por exemplo as palavras ‘ritmo’, ‘apto’, ‘pacto’, etc porém são palavras que, na escrita, foram adotados como empréstimos do latim clássico. Afirmando, ainda conforme Câmara Jr., que nessas palavras o falante do PB insere uma vogal logo após a coda, ocorrendo uma epêntese, processo fonológico que ocorre a inserção de um segmento e que acaba modificando a estrutura silábica de CVC para CVCV, exemplificando com a palavra ‘pacto’ - / **pakitu**/, [’**pa. ki. tu**], podemos verificar que a plosiva, que ocupava a coda na estrutura silábica, passou a ocupar o *onset* silábico.

A criança utilizará de algumas estratégias de reparo para dominar a estrutura silábica com coda. Mezzomo (2004) faz uma pesquisa com dados da oralidade de crianças em idades entre 1:4 e 3:10, sem nenhuma patologia, a autora afirma que a aquisição da sílaba CVC será a terceira a ser adquirida, logo após as estruturas CV e V, a autora salienta ainda que há segmentos que são adquiridos mais cedo e outros mais tarde, a depender da posição que ocupará na palavra. Vejamos abaixo o quadro que a autora propôs para a idade de surgimento e a idade de aquisição dos segmentos /n/, /l/, /s/, e /r/ em coda final e coda medial de palavras.

**Quadro 9** - Idades de domínio dos segmentos /n/, /l/, /s/ e /r/<sup>10</sup> em posição de coda final e coda medial

Fonemas	Surgimento	Aquisição
/n/ final	1:4	1:7
/n/ medial	1:4	2:2
/l/ final	1:2	1:4
/l/ medial	1:6	3:0
/s/ final	1:6	2:6
/s/ medial	2:0	3:0
/r/ final	1:11	3:10
/r/ medial	2:2	3:10

Fonte: Mezzomo (2004, p. 149)

Veremos, conforme Ribas (2004), a aquisição do *onset* complexo CCV, que é a estrutura que possui maior grau de dificuldade e complexidade para o domínio no PB. Essa estrutura é a última a ser adquirida por crianças com SD, assim como para as crianças típicas. Conforme já abordado neste trabalho, a estrutura silábica é formada por *onset* e rima.

Os segmentos que podem ocupar o *onset* complexo no PB são: na primeira posição silábica, as obstruintes /p, b, t, d, k, g, f, v/, e, na segunda posição, as líquidas que são: /l, r/. Ribas (2004) salienta que nem todas as combinações entre esses dois segmentos são permissíveis no PB, vejamos abaixo o quadro que a autora propôs para as possíveis combinações no PB,

**Quadro 10** - Grupos de *onset* complexo permitidos no português

Grupos com /r/	Restrições	Exemplos	Grupos com /l/	Restrições	Exemplos
pr		'prego'	pl		'planta'
br		'braço'	bl		'blusa'
tr		'trator'	tl	nº reduzido de palavras	'atleta'
dr		'dragão'	—	—	—
kr		'creme'	kl		'claro'
gr		'grama'	gl		'globo'
fr		'fraco'	fl		'flor'
vr	não ocorre em início de palavra	'livro'	—	—	—

Fonte: Ribas (2004, p. 152)

<sup>10</sup> Segundo Câmara Jr. (1970), em posição de coda final e coda medial ou declive, conforme nomenclatura utilizada pelo estruturalista, ocorrem os arqui fonemas /N/, /S/ e o erre forte além da lateral /l/.

Algumas crianças podem apresentar dificuldades na produção oral de alguns segmentos ou estruturas silábicas. Yavas; Hernandorena; Lamprecht (1992), nos apresentam o que se convencionou chamar de “processos fonológicos” ou, como Lamprecht (2004) denomina, “estratégias de reparo”, que são adaptações feitas pelas crianças como um recurso no lugar do segmento, ou estrutura silábica que ainda não conhecem ou cuja produção não dominam. São inúmeros os processos ou estratégias utilizadas pelas crianças em fase de aquisição. Acerca disso, podemos citar o processo de substituição conhecido como dessonorização das obstruintes, que é, por exemplo, a produção do vocábulo [ˈkafu] para “garfo”; a anteriorização que é a produção de [ˈtaza] para “casa”; e os processos de estrutura de sílaba, dos quais podemos mencionar o apagamento da sílaba átona, ou seja, a não realização das sílabas átonas, como na produção do vocábulo [ˈsawo] para “dinossauro”; a redução do encontro consonantal, como [ˈbaso] para “braço”, dentre outros (YAVAS et al. 1992).

Veremos, na seção de análise e discussões, que MV, a criança que acompanhamos e realizamos a coleta dos dados para esta dissertação, se encontra nesse momento de aquisição, apesar de estar com a idade bem mais avançada que as crianças típicas, afirmamos que MV dominará a última estrutura silábica a ser adquirida no PB, e que ela também usa de estratégias para que possa produzir essa estrutura silábica.

#### 4.4 Sobre a escrita

Conforme Saussure (1916/1995), língua e escrita “são dois sistemas distintos de signos” (SAUSSURE, 1916/1995, p.34). Ele afirma que a escrita tem por finalidade representar a língua, mesmo tendo suas diferenças. A escrita alfabética é a que melhor cumpre a tarefa de representar a fala, comparando com os diferentes tipos de escrita (pictograma, logograma, silabário, etc). Marcuschi (2001) salienta que

a escrita não pode ser tida como uma representação da fala[...] em parte, porque a escrita não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como a prosódia, a gestualidade, os movimentos do corpo e dos olhos [...] em contrapartida, a escrita apresenta elementos significativos próprios, ausentes na fala, tais como o tamanho e tipo de letras, cores e formatos, elementos pictóricos, que operam como gestos, mímica e prosódia graficamente representados.

Oralidade e escrita são práticas e usos da língua com características próprias, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas lingüísticos nem uma dicotomia. (MARCUSCHI, 2001, p. 17).

O autor afirma que não podemos mais conceber a oralidade e a escrita como opostas, elas são vistas como atividades interativas e complementares de uma forma contínua e não estanque, havendo as práticas sociais mediadas pela escrita e outras mediadas pela tradição oral.

Conforme Kato (1987), “Foram os fenícios, [...] que se apossaram da complicada escrita lexical-silábica dos egípcios, derivada dos hieróglifos, e dela extraíram 24 símbolos simples, para formar o silabário. [...]” Cagliari (1989) assevera que é essa escrita a que melhor cumpre tal tarefa, na medida em que tenta representar as unidades que compõem o sistema fonológico das línguas. O autor afirma que na história com o passar dos tempos a escrita alfabética foi tendo suas transformações, como, por exemplo, o fato de que no latim não tinha letras minúsculas, a escrita cursiva só surgiu na idade média, e nessa época já havia vários tipos de letras no latim.

A linguagem humana apresenta uma tentativa de representação gráfica da língua falada, com essa tentativa, segundo Ohman (1974 apud Kato, 1987), o ser humano acabou compreendendo o funcionamento do sistema fonológico das línguas, assim, registrando as vogais e consoantes por meio de marcas gráficas diferentes.

Dessa forma, a escrita é uma tentativa de representar a linguagem oral, sendo uma invenção do homem. Entretanto, a relação entre o sistema ortográfico e o sistema fonológico não se dá de forma biunívoca, não havendo, dessa forma, uma relação transparente entre escrita e oralidade, podendo uma única letra representar vários fonemas, ou, o contrário, várias letras para representar um único fonema, mostrando uma não linearidade entre fonema e letra (SANTOS, PACHECO, 2007).

Podemos dizer que as trocas/substituições que ocorrem na escrita das crianças em fase de aquisição da escrita, registram os processos fonológicos existentes na sua língua. A criança pode, também, registrar de forma gráfica todos os fonemas que ela percebe no sistema fonológico, por ser ela falante de uma língua. Em relação ao padrão silábico CCV, nosso foco, acreditamos que a criança, também, recorrerá a opções presentes no sistema linguístico que utiliza até se apropriar das possibilidades/regras desse sistema, passando por “estratégias” intermediárias, até chegar a autonomia para utilizá-lo na sua escrita.

Estudos como os de Abaurre (1988, 1991, 2001) e de Miranda (2001) mostram que os dados de escrita inicial podem oferecer indícios a respeito do conhecimento fonológico infantil. Abaurre (2001), em seu artigo “Dados da escrita inicial: indícios de construção da hierarquia de constituintes, apresenta as idéias de David Ingram (1978), que baseando-se em Moskowitz, nos diz que as crianças se apropriariam primeiramente de uma espécie de

silabário de uma forma holística e só posteriormente a criança perceberá os contrastes das estruturas silábicas. A criança adquire a estrutura CV, e depois as sílabas “secundárias”, CVC, VC, V, o autor não se posiciona sobre a ordem de aquisição dessas estruturas. A criança só começaria a analisar a estrutura silábica após se apropriar da estrutura CVCV, percebendo o contraste dos segmentos. Abaurre salienta que pode ter sido em 1883, por Sikorsky, a primeira teoria sobre o desenvolvimento fonológico com foco na sílaba como unidade básica.

Abaurre (2001) em suas pesquisas sobre a escrita inicial observa que as crianças apresentam dificuldades na produção das estruturas silábicas complexas. Afirmando que ao adquirir a linguagem oral, primeiramente a criança produz as estruturas CV e V antes de CVC e de CCVC, a autora questiona se a criança constrói na escrita, assim como na oralidade, as estruturas silábicas CV e V antes de CVC e de CCV(C). A autora, apesar de não dar uma resposta a essa indagação, reconhece que há uma “complexidade na tarefa de análise da sílaba e seus constituintes internos, a ser feita pelas crianças em processo de aquisição oral e de sua representação escrita de base alfabética.” (Abaurre, 1991). Diante dessas análises, podem ocorrer construções intermediárias, Abaurre (2001), ao analisar produções de crianças em processo de aquisição de escrita, observa que essas produções trazem uma situação de grande e natural instabilidade.

Para exemplificar essa situação, a autora indica um processo caracterizado como “estilo telegráfico” no qual a primeira vista poderíamos considerar que as crianças estariam apenas omitindo elementos, porém para além de um produto de apagamentos, o estilo telegráfico ou processos intermediários sublinham escolhas possíveis no sistema linguístico, sublinham relações semânticas internas e os sujeitos manifestam essas relações em suas produções. Abaurre e Coudry (2008) salientam que,

interpretar o chamado estilo telegráfico como um processo intermediário com 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 lingüísticos. Tal interpretação que salienta a falta, o apagamento baseia-se exclusivamente na observação da linguagem externa, ignorando aqueles aspectos da linguagem interna que nesses casos o sujeito privilegia e sublinha, explicitando o papel estruturante que têm os processos intermediários (ABAURRE E COUDRY, 2008, p. 52).

Os processos intermediários não são, aqui, vistos como uma condição patológica<sup>11</sup>, mas como um fenômeno que ocorre com a criança em fase de aquisição da língua(gem), assim como a construção do seu conhecimento sobre a escrita. Dessa maneira, dando a ela o

---

<sup>11</sup> Consideramos que a condição síndrômica ou mesmo uma afecção neurológica adquirida não anula o sujeito.

que muitas vezes é negado, a autonomia para que elabore e reelabore as suas hipóteses perante a situação/episódio ao qual está operando seja na escrita e/ou oralidade. Para o mediador, essas construções intermediárias irão revelar o que de fato ocorre entre o sujeito e a natureza de sua relação com o objeto.

## 5 MATERIAIS E MÉTODO

Informações sobre o local onde os dados foram coletados, os pontos norteadores sobre a constituição do nosso corpus, as atividades realizadas, as questões éticas e os dados relevantes sobre o sujeito MV serão apresentados nesta seção.

A proposta metodológica desta dissertação abarca o acompanhamento longitudinal de um sujeito em fase inicial da aquisição da escrita que frequenta o Laboratório de pesquisa e Estudos em Neurolinguística (Lapen), localizado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB. Foram realizados um total de 62 encontros no período de março de 2016 até agosto de 2017, com a duração de 50 minutos cada.

Para a constituição do *corpus*, realizamos atividades sistematizadas de intervenção com a linguagem por meio de contação e leitura de histórias da literatura clássica infantil, canto e leitura de cantigas de roda e outras músicas infantis, filmes infantis, jogos diversos e produção textual a partir das temáticas envolvidas nessas atividades. Trabalhamos, dessa forma, com jogos de tabuleiro, como, por exemplo, dama, jogos de corrida, com o uso do dado, e o jogo de dominó.

Utilizamos histórias infantis compiladas pelos irmãos Grimm (Jacob Grimm, 1785-1863 e Wilhelm Grimm, 1786-1859), quais sejam: Rapunzel (1812), Cinderela ou A gata borralheira, Chapeuzinho Vermelho (1812), A bela adormecida (1812) e Branca de Neve (1812) essa última foi a história escolhida para fazer parte do corpus desta dissertação por ter na escrita dela maior número de palavras com o ataque ramificado, que é o nosso objeto de estudo.

Recorremos às cantigas populares “O cravo brigou com a rosa”, “Alecrim dourado”. A canção brasileira “Fico Assim Sem Você”, composta por Abdullah e Cacá Moraes (cantada no evento Ensuba Down, em junho de 2017, por todas as crianças e adolescentes que frequentam o Lapen) e a música “Rapunzel”, do compositor Carlinhos Brown.

Foram assistidos os filmes Rapunzel, Branca de Neve, Cinderela, a Gata borralheira e Chapeuzinho vermelho (todos disponibilizados no Youtube).

As sessões de acompanhamento com o sujeito da pesquisa foram gravadas por meio de um aparelho gravador Sony, modelo ICD-PX312, foram feitos, também, registros das sessões em câmera digital 13MP e lente f/1.9, utilizada também para filmagens.

Após constatarmos as dificuldades de MV na produção da estrutura silábica CCV, elaboramos para o acompanhamento um instrumento, o qual foi utilizado ao longo dos acompanhamentos com a criança. O objetivo do instrumento foi o de fornecer para MV

material direcionador para a aquisição da sílaba complexa, assim, por meio de figuras, proporcionamos materialidade visual para o contraste de palavras que se diferenciam apenas pela presença do segmento consonantal na segunda posição da sílaba, o que possibilita a produção da sílaba CCV(C), como por exemplo: pato e prato. Com esse instrumento, consideramos que ficaria mais fácil mostrar para MV a importância da produção da sílaba complexa já que a sua não produção implicaria em uma palavra com outro significado.

INSTRUMENTO: dez pares de palavras, no qual uma palavra do par tem a sílaba com o ataque ramificado e a outra palavra não, o material foi construído com imagens coloridas contendo também a escrita da palavra representada na imagem. As palavras poderiam ser utilizadas como jogo da memória e, assim, o fizemos. Apresentamos abaixo, as palavras selecionadas:

**Quadro 11** - 10 pares de palavras – jogo da memória com CCV

<b>Peso</b>	<b>Preso</b>
<b>Pego</b>	<b>Prego</b>
<b>Pato</b>	<b>Prato</b>
<b>Banco</b>	<b>Branco</b>
<b>Baço</b>	<b>Braço</b>
<b>Bucha</b>	<b>Bruxa</b>
<b>Taça</b>	<b>Traça</b>
<b>Faca</b>	<b>Fraca</b>
<b>Fio</b>	<b>Frio</b>
<b>Cavo</b>	<b>Cravo</b>

Fonte: Elaboração da própria autora



estão elencadas no anexo D.

Além dos acompanhamentos, da mediação realizada com MV, orientamos a mãe da jovem a proporcionar atividades culturais, incentivamos a mãe a levá-la para diversos ambientes de vivência desde supermercados a viagens de lazer. Orientamos ainda que as atividades de leitura e escrita realizadas no laboratório deveriam ser desenvolvidas em casa também.

Os dados coletados no ano de 2016 fazem parte da pesquisa desenvolvida no laboratório e aprovado pelo comitê de ética com número CAAE 29933144.7000.0055, sob coordenação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Carla Ghirello-Pires. E os dados coletados a partir de 31 de janeiro de 2017 tem o número CAAE 65143617.0.0000.8089, a partir do projeto específico que deu origem a esta dissertação. A responsável por MV assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e o Termo de Autorização de Uso de Imagem e Depoimentos (TAUID), em anexo.

Para a coleta e análise dos dados, foram consideradas as singularidades (ou seja, aquilo que escapa de uma possível regularidade) da criança em meio ao processo de entrada na escrita. Para tanto, tivemos como base o Paradigma Indiciário, proposto por Carlo Ginzburg (1986), antropólogo, o qual considera que dado que a realidade é opaca, as pistas e os indícios (resíduos) devem ser considerados para compreendermos a realidade dos fatos. Assim, compartilhamos do paradigma indiciário, como em Ginzburg, e do conceito de “rigor metodológico”, concebido de forma flexível, visto que recorremos a fatores como a intuição do investigador na observação do particular, sua capacidade de formular hipóteses explicativas pertinentes e instigadoras para aspectos opacos da realidade que não são diretamente apreendidos, mas que podem ser descobertos através dos indícios que entram em jogo.

Para a análise qualitativa dos dados, o embasamento teórico teve o respaldo em Selkirk (1982) e Abaurre (2001), no que se refere à sílaba; em Abaurre e Coudry (2008), no que se refere às construções intermediárias; Ghirello-Pires (2010) e Ghirello-Pires e Labigalini (2010) no que se refere à aquisição de linguagem no contexto da aquisição da escrita por crianças na condição de SD. Utilizamos nas discussões o modelo de Selkirk (1982).

## 5.1 O Sujeito MV

O sujeito da pesquisa é uma criança com SD, MV, que nasceu no dia treze de março de 2004, em uma maternidade pública de Vitória da Conquista, mora no bairro situado na zona rural. Seus pais já haviam sido casados antes, seu pai se chama MS, teve dois filhos do primeiro casamento e no casamento com dona JS, mãe de MV, teve MJ (Dedeu), mais velho que MV, quando MV nasceu ele tinha 8 anos, agora ele tem 21 anos.

A gestação de dona JS não foi planejada, durou 39 semanas, teve parto normal, apesar de não ter sido uma gestação planejada a criança foi muito desejada, e desde o momento em que ao descobriram a gravidez, MV foi muito amada pelo seu núcleo familiar, pais e irmão. No parto de dona JS ocorreu tudo bem, a síndrome foi descoberta nesse momento, MV teve baixo peso e desidratação, precisando ficar internada por quatorze dias para ganhar peso e ficar hidratada. A família toda recebeu a notícia da SD de forma relativamente bem, a mãe sofreu um pouco no começo, mas com o apoio do marido foi mais fácil a sua aceitação, há um caso de SD na família, um primo paterno de MV.

Com sessenta dias após o nascimento de MV, dona JS começou o processo de estimulação pelo atendimento do Centro de Atenção Psicossocial (CAPS). Dessa forma, com dois meses MV já estava fazendo atividades de fisioterapia, fonoaudiologia e também sendo acompanhada por nutricionista e neurologista, então desde muito cedo MV começou a ter os aparatos para o seu desenvolvimento, importante ressaltar que MV foi amamentada até os dois anos de idade, sendo necessária a interrupção segundo relato da mãe. Entre seis a oito meses começou o processo de introdução alimentar, sendo um processo tranquilo, aceitando alimentos sólidos muito bem, como por exemplo a carne. Atualmente, MV tem uma alimentação restrita de carboidratos, açúcar e gordura, comendo saudavelmente e não havendo problemas com a mastigação para os diversos tipos de textura alimentar, mãe relata que MV era um bebe muito tranquilo.

No que se refere ao desenvolvimento da linguagem, MV aos dois anos já estava falando algumas palavras como mamã, papa e, também, nessa idade começou a andar. A mãe relata que o fato de MV começar a andar favoreceu o desenvolvimento da linguagem. MV, aos dois anos, começou a frequentar uma escola pública, tendo acesso a outras crianças e sendo, segundo a mãe, tratada da mesma forma que as outras crianças. Nessa escola, as crianças matriculadas tinham acesso a acompanhamento dentário no Serviço Social do Comércio (SESC), do qual MV fez parte.

A mãe de MV não trabalha fora de casa, dessa forma, teve e tem, até hoje, um tempo

maior para se dedicar e acompanhar a filha nas consultas com os profissionais e fazer com MV as estimulações e exercícios em casa.

Atualmente, MV está matriculada no turno matutino, em uma outra escola pública de Vitória da Conquista, cursando, pela segunda vez, o 5º Ano do Ensino Fundamental I, a escola tem um sala Multifuncional, porém não funciona, a mãe percebe a tentativa da escola fazer algo para as crianças especiais que estão matriculadas, mas percebe, também, que há um despreparo dos profissionais que estão envolvidos. MV frequenta o LAPEN desde o final do ano de 2015, inicialmente frequentava às segundas-feiras pela manhã, mas, em 2017, passou a estudar pela manhã e frequenta o laboratório às tardes de quarta feira.

## 6 DADOS DA ESCRITA DE MV: ANÁLISE E DISCUSSÃO

Para a interpretação dos dados, olhamos para os fatos linguístico-cognitivos que se apresentam de maneira indeterminada, a fim de que seja revelado o que não se vê à primeira vista. Esses dados são considerados representativos do que se considera “singularidade reveladora” (GINZBURG, 1989). Os dados foram separados em duas partes, na primeira parte, apresentamos e discutimos os dados coletados no ano de 2016, entre o mês de março e o mês de dezembro; na segunda parte, verificam-se os dados coletados no ano de 2017, de fevereiro até novembro. Vejamos, a seguir, os dados relativos à oralidade e à escrita de MV:

Para o início das análises, transcrevemos ortograficamente<sup>12</sup> um recorte de uma conversa espontânea com MV, no qual ela fala palavras em que a sílaba complexa (CCV) faz parte da composição, esse diálogo ocorreu no início do acompanhamento de MV (em março de 2016) no LAPEN, percebemos, de oitiva, que, na oralidade, MV não realiza a sílaba CCV. Vejamos:

**Quadro 12 - Episódio 1:** (Descrição da situação: Conversa espontânea sobre penteados de cabelo, e sobre o objeto (prato) em que servimos a comida, para que MV falasse as palavras *preso, prato e trança*, penteado que MV estava usando). Data: 14/03/2016. Usamos as siglas Imf para Mediador / MV para o Sujeito / e JS para identificar a mãe da criança.

NÚMERO	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
01	Imf	Como está seu cabelo hoje, que penteado é esse?		
02	MV	Não sei. Eu te amo!		Consideramos que a produção represente uma forma de MV demonstrar seu carinho pela pesquisadora, mas não descartamos o fato de MV estar tentando desviar o tema.
03	Imf	Eu também te amo. Você sabe sim//como é o nome desse penteado		

<sup>12</sup> As normas para transcrição encontram-se no anexo C.

04	MV	Foi mamãe JS que fez		
05	Imf	Está lindo//e como seu cabelo está?		
06	MV	<b>Peso</b>	“Peso” para preso	
07	Imf	Preso. Seu cabelo está preso. Fala assim// meu cabelo está preso		
08	MV	Amarrado		Seleção feita na tentativa de cumprir a solicitação da pesquisadora, mas utilizando outra palavra
09	Imf	Sim ele está amarrado e está preso. Então como ele está?		
10	MV	<b>Pleso</b>	“Pleso” para preso	
11	Imf	Preso		
12	MV	Não sei. <b>Peso</b>	“Peso” para preso	
13	Imf	Isso seu cabelo está preso, ele está lindo		
14	MV			Balança a cabeça concordando
15	Imf	E//quando mamãe JS coloca o seu almoço. Ela coloca onde?		
16	MV	Na// boca		
17	Imf	Na boca//uma moça, você já deve comer sozinha//quando ela tira da panela//ela coloca onde?		
18	MV	No// <b>pato</b>	“Pato” para prato	
19	Imf	Aqui//como ela coloca aqui?		Mostro uma imagem de um pato
20	MV	Não//no <b>outo pato//.pato</b>	“outo” para outro, “pato” para prato, “patro” para prato	
21	Imf	Então ela coloca a comida no prato	.	Mostrando a imagem de um prato
22	MV	É . <b>pato</b>	“pato” para prato	Balança a cabeça
23	Imf	Então mamãe JS coloca a comida no prato		
24	MV	Sim //No PA-PA TO	“no pa-pa-to” para no prato	Balança a cabeça, e tem a dificuldade de

				produzir a palavra escolhida para análise
				Recorte

Fonte: banco de dados da pesquisadora

No episódio acima, que ocorreu no início do acompanhamento, mostramos que, na oralidade, MV não realiza a sílaba complexa CCV nas palavras *preso*, *prato* e *outro* (linhas 6,18,20), procurando uma “saída” para driblar a sua dificuldade de pronunciar a palavra *preso*, ela seleciona a palavra *amarrado* (linha 8). Notamos que a situação mostra de forma natural a instabilidade de MV quando vai dizer *prato* e diz *patro* (linha 20). Assim, percebemos que MV busca alternativas para a realização das palavras com o segmento [r], líquida não lateral que aparece na segunda posição na estrutura silábica CCV. Dessa forma, ela recorre ao repertório mnemônico, selecionando o que o sistema possibilita. Essas escolhas são indícios que nos mostram a dificuldade de MV em realizar a sílaba com *onset* complexo (CCV), na oralidade. Passamos a analisar a escrita de MV nos dados abaixo. Podemos notar que a intervenção da pesquisadora em mostrar a figura de um pato quando MV produz *pato* para *prato*, na linha 19, faz com que a jovem tenha que buscar uma saída para resolver a situação. Nossa estratégia é fazer com que MV perceba que não pode utilizar a mesma palavra para designar os dois objetos distintos e perceba que a diferença está justamente na produção da sílaba complexa.

**Figura 9** - Representação da produção da sílaba “pre” em por MV



Fonte: Elaboração da própria autora

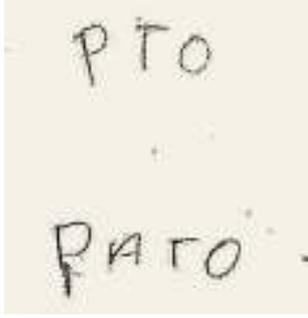
Na estrutura silábica acima, em a) ocorreu a eliminação da consoante /r/, ocorrendo um processo fonológico que é a redução do cluster consonantal, tornando a sílaba CCV em uma sílaba CV. Essa estrutura silábica (CV) é predominante no português, sendo considerada não-marcada por estar presente em todas as línguas do mundo, e é de aquisição mais fácil e

precoce para a criança que a estrutura CCV. Em b) podemos explicar que MV realiza a sílaba CCV, porém ela faz uma substituição do tape /t/ por /l/.

No decorrer dos atendimentos do ano de 2016, MV se recusava a fazer as atividades de escrita, sempre dizendo que não sabia fazer a atividade proposta. Dessa forma, logo após a conversa espontânea do episódio 1, pedimos para MV escrever a palavra *prato*, vejamos:

**Produção escrita 1. Dados PTO, PATO**

**Figura 10 - Dados PTO, PATO**

DADOS: PTO, PATO	TRANSCRIÇÃO
	<p>PTO</p> <p>PATO</p>

Fonte: Banco de dados da própria autora.

MV não consegue resolver, na escrita, a correta representação dos segmentos que ocupam a posição da sílaba CCV, ela representa a estrutura silábica CV (cf. produção escrita 1, acima), evidenciando que já se apropriou dessa estrutura. Observa-se que MV ainda não sabe quantos elementos devem representar os segmentos da sílaba CCV, primeiramente, MV escreve PTO para *prato* e, logo em seguida, escreve novamente, inserindo a letra A, mostrando a sua (re)elaboração na construção da escrita.

**Figura 11 - Representação da produção da sílaba “pra” por MV.**



Fonte: Elaboração da própria autora

Acima apresentamos a representação no modelo hierárquico silábico das duas ocorrências de MV ao registrar na escrita a palavra PRATO. Em a) MV representa o nome da letra como é produzida na oralidade, deixando vazio o lugar que ocupam a segunda consoante do ataque, a letra R e a vogal A do núcleo. Em b) MV elimina a segunda consoante da sílaba CCV, construindo a sílaba CV, que ela já se apropriou.

**Quadro 13 - Episódio 2.** Dados: *Tança/ amarrado/penteado*

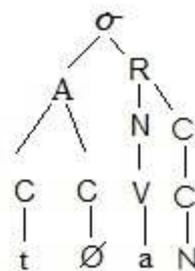
(Descrição da situação: No Lapen, a criança estava com um penteado, uma *trança* no cabelo, o mediador faz perguntas sobre o penteado que MV estava usando). Data: 28/03/2016.

NÚMERO	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
01	Imf	Seu cabelo está lindo, como ele está hoje?		Imf pega no cabelo de MV
02	MV	Está <b>amarrado</b> , ele está <b>pendurado</b> .		MV pegou em seu cabelo para mostrar que estava pendurado.
03	Imf	O meu cabelo está solto, e o seu está <b>amarrado</b> , sim, mas qual o nome desse tipo de <b>penteado</b> ?		MV pegou no cabelo da pesquisadora
04	MV	<b>Tança ééé tança</b> penteado		Recorte

Fonte: banco de dados da pesquisadora

MV, ao ser questionada pela investigadora a respeito do penteado que estava usando naquele dia, responde: “Está **amarrado**, ele está **pendurado**”, buscando driblar sua dificuldade, selecionando outras palavras para ‘trança’. Insistentemente, a mediadora, buscando a palavra a qual deseja que MV pronuncie, torna perguntá-la e MV insiste que não sabe e diz ‘*tança*’ e ‘*penteado*’. A estrutura silábica CCV, como já foi evidenciado é a que a MV apresenta maior dificuldade e é a última a ser adquirida no português, como verificamos em Abaurre (2001) e Lamprecht et al (2004). Consideramos a produção de MV não um “erro” mas, como Lamprecht aponta em 2004, uma estratégia de reparo, e, como Abaurre e Coudry (2008) apontam, uma produção intermediária, ou seja, indícios de um processo em construção. Embora na época da produção do dado MV estivesse com 12 anos, ainda assim consideramos que seja uma estratégia, ou seja, uma tentativa de MV para se fazer entender, selecionando palavras possíveis na língua.

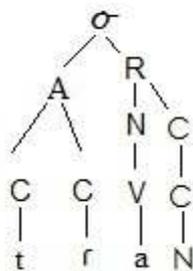
**Figura 12** - Representação da produção da sílaba “tran” por MV.



Fonte: Elaboração da própria autora

No dado acima, representado no molde silábico, MV faz a eliminação do segundo segmento da sílaba CCV, abaixo, verificamos como é representada a sílaba /'traN/ no molde silábico, na representação arbórea.

**Figura 13** - Representação da sílaba “tran”



Fonte: Elaboração da própria autora.

No episódio 3, transcrito no quadro 14, MV seleciona *rei* para se referir a *príncipe* (*píncipe*), observem:

**Quadro 14 - Episódio 3.** Dados: Píncipe/Rei

(Descrição da situação: No Lapen estávamos lendo a clássica história de Branca de Neve, mais precisamente na parte em que surge o Príncipe). Data: 18/04/2016

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
01	Imf	E quem surgiu para salvar a Branca de Neve?		
02	MV	Foi o rei! E beijou boca.		
03	Imf	Mas esse não é o rei, ele		Imf Mostrei a

		é o filho do rei, ele é um príncipe. Então quem beijou Branca de Neve?		imagem do príncipe no livro
04	MV	Foi o <b>píncipe</b> .	“píncipe” para príncipe	
05	Imf	Então o príncipe beijou...		
06	MV	<b>Banca</b> de neve.	“Banca” para Branca	Recorte

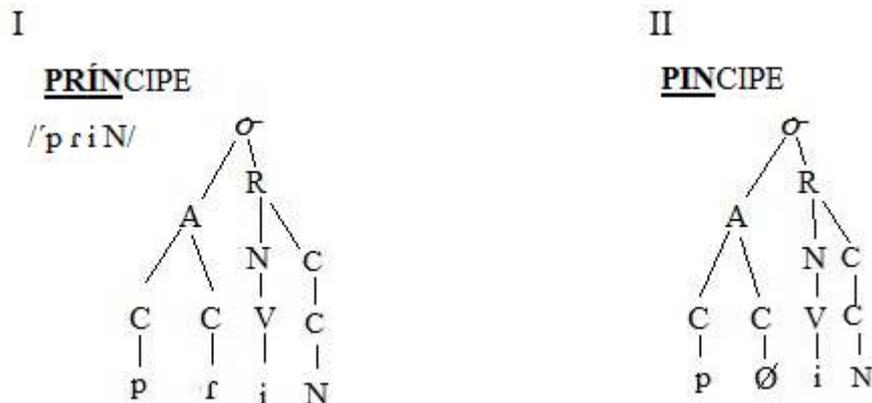
Fonte: banco de dados da pesquisadora

Ao analisar os dados que constam nesse episódio, podemos dizer que MV novamente realizou a supressão do segundo elemento do ataque ramificado (CCV) das palavras príncipe e Branca.

Observem também que a primeira seleção feita por MV para responder “E quem surgiu para salvar a Branca de Neve?” foi a palavra *rei*, poderíamos depreender dessa escolha uma construção intermediária, menos custosa para ela, que faz parte do campo semântico que envolve a monarquia, como não era a resposta que a mediadora pretendia ouvir, ouve um investimento por parte de Imf, enquanto interlocutora, para que se chegasse a resposta alvo. Dessa forma, a mediadora esclarece e questiona “mas esse não é o **rei**, ele é o filho do rei, ele é um príncipe. Então quem beijou Branca de Neve?”, assim, MV responde: “foi o **píncipe**”.

Nos moldes abaixo, temos em I a possibilidade de representação da sílaba CCVC, que tem como representação fonológica /'priN/, e em II verificamos como MV realizou essa sílaba no Quadro 14, como em outros dados, eliminando o segundo segmento da sílaba PRÍN, que tem como representação fonológica /'pøiN/

**Figura 14** - Representação da sílaba “prin” por MV



Fonte: Elaboração da própria autora

Verificamos no quadro 15, abaixo, que MV fala Frederico o que demonstra que é possível a apropriação por ela do padrão CCV, observem:

**Quadro 15 - Episódio 4:** primo/ brinco/branco/preto/branca (Frederico)  
 (Descrição da situação: Imf e MV conversam espontaneamente sobre a boneca que MV levou para o LAPEN. Nesse encontro, depois de Imf contar e recontar a história Branca de Neve, com o auxílio do livro de histórias clássicas, surge o seguinte diálogo).  
 Data: 09/05/2016.

	<b>Sigla do Locutor</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Observações sobre condições de produção do enunciado verbal</b>	<b>Observações sobre condições do enunciado não verbal</b>
01	Imf	Quem é essa aqui?		A investigadora aponta para a boneca que MV estava segurando
02	MV	Manuela	Manuela é o nome que ela deu para a boneca	
03	Imf	Quem te deu?		
04	MV	<b>Frederico</b>	Frederico é um primo próximo e que tem uma grande amizade com MV	
05	Imf	Frederico. Quem é Frederico?		
06	MV	Frederico é// <i>pimo</i>		
07	Imf	Seu primo? Que legal, ele te deu uma boneca linda// ela está usando, vestindo o que?		
08	MV	Vestido.		
09	Imf	E isso aqui é o que?	Mostrando para a orelha, para ela falar brinco	
10	MV	<b><i>Binco</i></b>		
11	Imf	Como é o nome?	Repeti a pergunta	
12	MV	<b><i>Blinco</i></b>		
13	Imf	Ahh ela está usando um brinco. Que cor é o brinco?		
14	MV	Não sei		
15	Imf	Que cor é essa? Você sabe.	Mostrei para o vestido	
16	MV	<b><i>Vede</i></b>		
17	Imf	Verde? Essa cor não é verde , essa cor é laranja	Peguei um lápis de cor laranja e pintei na folha de papel ...mostrando a cor laranja	
18	MV	Laranja	Ela repetiu	
19	Imf	Então..qual é a cor do vestido?		
20	MV	Laranja também		
21	Imf	E o brinco...qual a cor		

		do brinco?		
22	MV	Roxo		
23	Imf	O brinco é branco		A investigadora pega o lápis de cor roxo e pinta a folha de papel, mostrando a cor roxa
24	MV	<b>Banco</b>		
25	Imf	Como / que cor é essa?		Mostrei para o brinco
26	MV	<b>Blanco</b>		
27	Imf	Repete comigo // branco		
28	MV	Branco		
29	Imf	E o que é?		
30	MV	<b>Binco</b>		
31	Imf	Hummm brinco // lembre de fazer o motorzinho // bra	uma forma de ajudar/intervir MV a fazer o barulho quando fosse falar o [r]	
32	MV	Brinco	com dificuldade	
33	Im	Isso brinco e o brinco é branco		
34	MV	É		Balançando a cabeça
35	Im	E qual a cor do cabelo de manuela?		
36	MV	<b>Peto</b>		
37	Im	Preto/lembre do motorzinho/do barulho rrrrr//ehhh/e a boca?		
38	MV	Batom		
39	Im	Tá de batom. E qual a cor do batom?		
40	MV	Rosa. Eu não tô de batom		
41	Im	Não tá, eu também não//Manuela está de batom // agora você vai sentar e ouvir uma história.		
42	MV	Eu também// <b>banca</b> de neve de novo	MV mostra para a capa do livro.	
43	Im	É//você não gosta?		
44	MV	Gosto		
45	Im	Como é o nome da história?		
46	MV	<b>Banca</b> de neve.		
47	Im	Branca de neve//lembre do barulhinho (brrra)		
48	MV	Brrranca de neve //	Com dificuldades...mas	

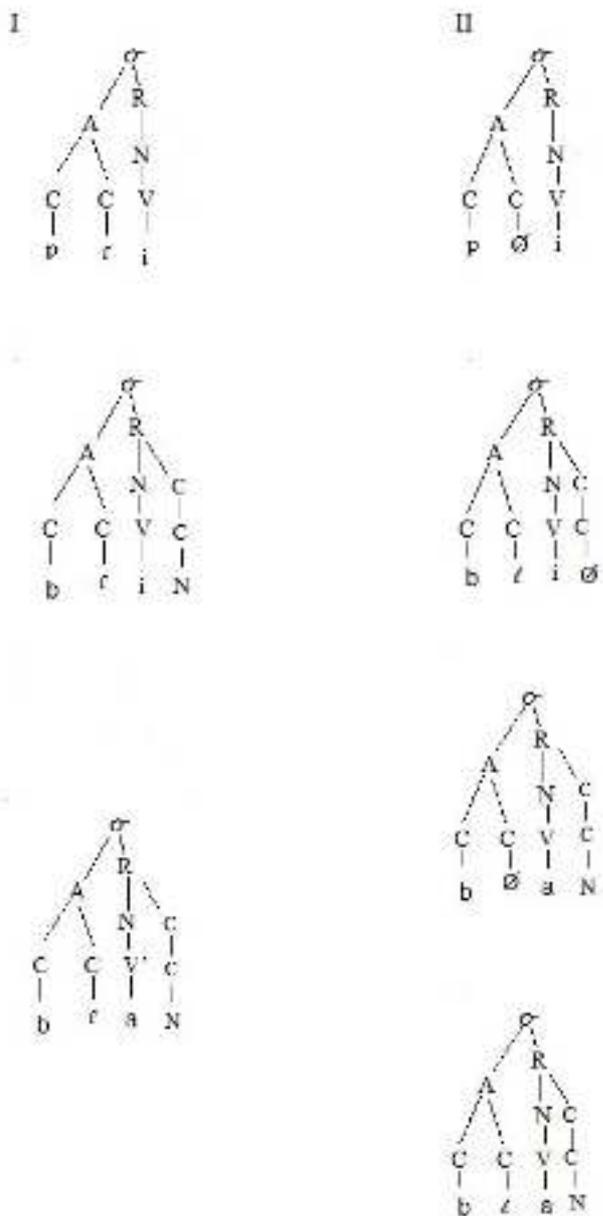
		brrranca de neve	falou	
49	Im			(Recorte). A mediadora contou a história, olhando juntamente com ela as palavras escritas e as imagens, sempre chamando a atenção de MV para a escrita das palavras com a sílaba complexa (CCV)

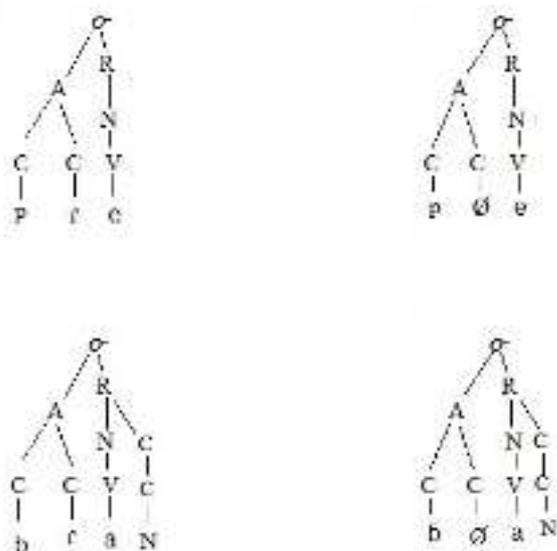
Fonte: Banco de dados da própria autora.

As palavras *primo*, *brinco*, *branco*, *preto*, *Branca* são realizadas por MV, no episódio 4, como pimo, blico, banco, blanco, peto e banca. Entretanto, ao responder a pergunta da mediadora “Quem te deu?”, referindo-se a boneca Manuela, MV responde “Frederico”. De acordo com Abaurre (2001), ao analisar na escrita a produção correta de nomes bastante complexos para crianças (como por exemplo: Beatriz, Marta, Pedro e outros) em idade inicial de aquisição, argumenta que as crianças podem ter se apropriado do modelo de adultos, ou seja, o adulto pode ter ofertado o modelo pronto para a criança. Consideramos que o que ocorre na oralidade de MV é a apropriação de um nome próprio, do primo próximo a ela, o qual ela memoriza de forma correta, talvez pelo componente emocional.

Abaixo, na coluna I são apresentadas as representações da sílaba CCV(C) em PB, e sua hierarquia interna, como podemos representar no modelo não-linear, e em II são as realizações de MV, que mostra sua dificuldade em representar o segundo segmento do ataque ramificado, realizando a estrutura silábica mais simples CV.

**Figura 15** - Representações da sílaba CCV(C) e as realizações feitas por MV.





Fonte: Elaboração da própria autora

A seguir, exibimos a ilustração de uma atividade de intervenção e discutimos a respeito do propósito da atividade lúdica.

**Figura 16** - MV e o jogo da memória



Fonte: banco de imagens da pesquisadora

Em consonância com nossa proposta de intervenção, após a apresentação foi utilizado o jogo da memória, com perguntas sobre as imagem, para que MV falasse sobre cada uma delas, ludicamente. Após a diversas sessões com o jogo, havia o momento da representação escrita dessas palavras/imagens por MV. Assim, foi possível para a mediadora explicar para

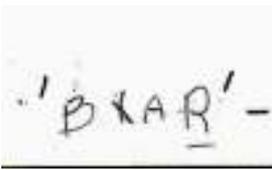
MV os elementos envolvidos na composição da sílaba CCV, mostrando quantas letras, bem como a posição que devem ocupar na estrutura silábica CCV.

Para auxiliar na produção da estrutura complexa, utilizamos, também, como estratégia junto à MV, a percepção da diferente sonoridade quando MV produzia ou não a estrutura complexa. Utilizamos o recurso da expressão “motor na língua” quando ela produzia o ruído articulatorio das duas consoantes juntas. Essa expressão “motor na língua” causou um efeito bastante significativo na diferenciação das produções. Consideramos que, quando uma criança apresenta dificuldade na produção articulatória de algum segmento, é preciso oferecer algum elemento que funcione como uma pista para que ela possa diferenciar quando está ou não produzindo o segmento ou estrutura silábica alvo.

Analisaremos, a seguir, algumas produções da escrita de MV, vejamos:

**Produção escrita 2.** Dado *BXAR* para *bruxa*. Data: 23/05/2016

**Figura 17** - Dado *BXAR* para *bruxa*

DADO: BXAR	TRANSCRIÇÃO
	BXAR para bruxa

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Ao verificar a escrita acima, consideramos que MV escreveu a letra B representando a primeira sílaba complexa BRU e XAR para a segunda sílaba, entretanto, o uso da letra R na segunda sílaba, nos dá indício que MV sabe da existência da sílaba complexa, porém ainda não sabe a posição que ocupa e em qual sílaba, registrando a letra R no final da segunda sílaba.

O processo de aquisição da leitura e da escrita é muito complexo, mesmo para crianças que não tem queixas de dificuldades escolares. Conforme Soares (2003), as crianças, geralmente, constroem muitas hipóteses sobre a escrita, que são muitas vezes tomadas como “erro” pela escola, e, conseqüentemente, tornam-se fontes de rotulações para as crianças que ainda estão adquirindo o sistema ortográfico. Consideramos que uma criança com SD também realizará suas hipóteses, como qualquer criança, entretanto, não discordamos que exista um atraso na aquisição da linguagem no sujeito com SD, o que reforçamos aqui é a necessidade

de mediação constante no processo de apropriação do sistema de escrita para essas crianças. Como sinaliza Vygotski (2007), as etapas serão as mesmas, mas por caminhos diferentes, compreendemos que a questão do maior tempo para a aquisição faz parte do caminho diferente ao qual Vigotsky aponta.

Como instrumento de mediação, utilizamos as histórias infantis, e, no caso de MV, a história de Branca de Neve foi sistematicamente trabalhada, pois é uma história que possui palavras com a sílaba complexa que MV não realizava, tanto na oralidade como na escrita, e percebemos que, paulatinamente, a escrita foi auxiliando MV na produção oral, para que ela se apropriasse da estrutura silábica complexa (CCV).

No início do acompanhamento, em março de 2016, MV escrevia somente seu nome, não representava sintagmas, e, conseqüentemente, não escrevia sentenças. Após contar, recontar e ler a história “Branca de Neve”, juntamente com MV, propusemos, em agosto de 2016, atividade de escrita com a temática da história trabalhada, em dois momentos, quais sejam: sem o uso das letras de madeira e com o uso das letras de madeira (alfabeto móvel). Ao verificar a escrita de palavras com ataque ramificado e coda CCVC, (mas a coda não é o nosso foco de pesquisa), por exemplo “Branca”, “príncipe” e “princesa”, MV escreve “BACA”, “PICIPE” “PICECA”, conforme produção 3, abaixo, fazendo, dessa forma, o apagamento do ataque ramificado, estratégia utilizada para evitar a sílaba CCV, para nós, um indício de que ela ainda está presa a estrutura silábica Consoante-Vogal (CV). Na figura 18, abaixo, podemos observar dois momentos, o primeiro antes da mediação da pesquisadora, e o segundo após momentos de mediação com o uso de letras de madeira, no qual podemos observar que MV produz “BRCA”, o que nos dá mais uma pista do início da aquisição desse padrão silábico na sua escrita.

**Produção escrita 3.** Data: 22/08/2016

**Figura 18 - Dados: BECA, BACA, PICIPE, PICESA e BRCA**

DADOS: BECA, BACA, PICIPE, PICESA e BRCA	TRASCRIÇÃO
	<p>BECA BECA GU DE NEVE BACA DE NEVE PICIPE PICECA</p> <p style="text-align: right;">Antes de montar com as letras de madeira (mediador) Depois de montar com as letras de madeira</p> <p>BRCA</p>

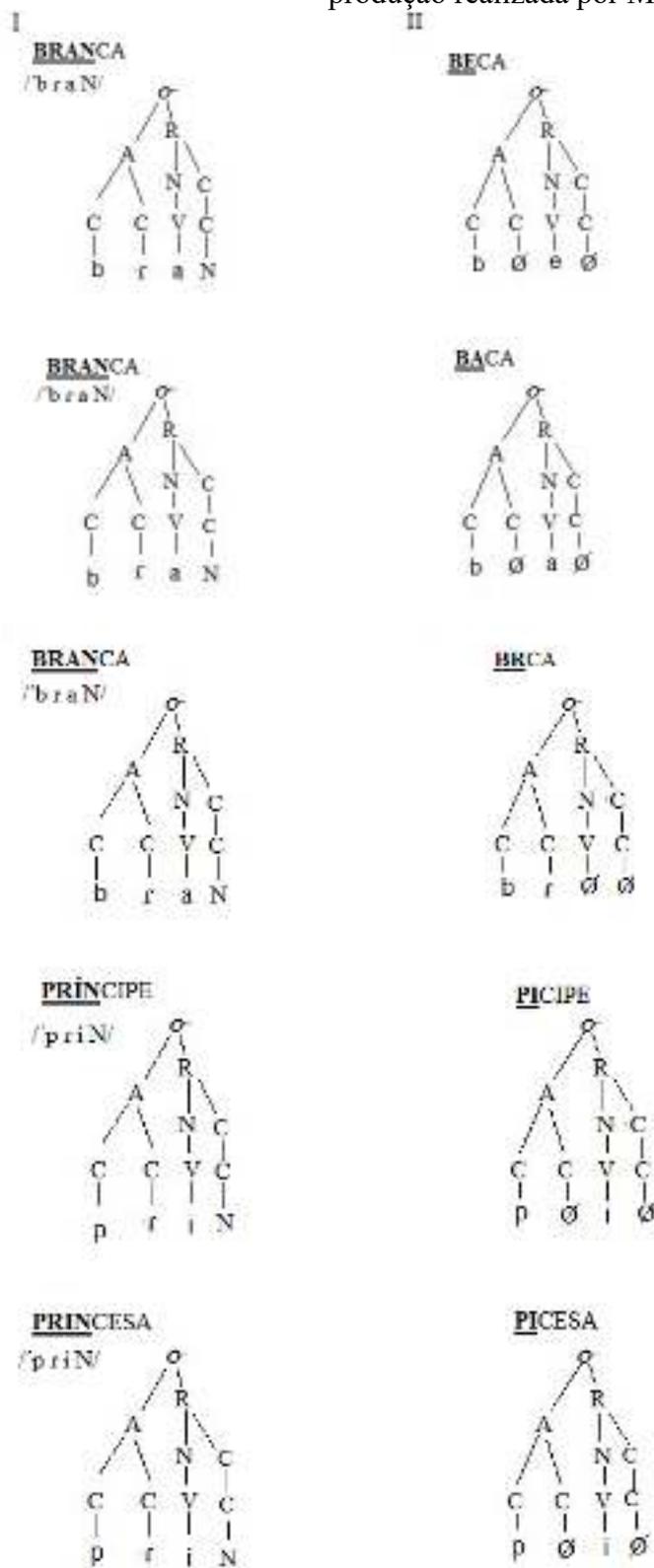
Fonte: Banco de dados da própria autora.

Verificamos que a diferença que ocorre no processo em que está MV se relaciona muito mais pela faixa etária em que se encontra, visto que, na oralidade, a aquisição da sílaba complexa ocorre por volta dos cinco anos e, na escrita, o alfabetizado, com a idade atual de MV, já domina a ortografia desse padrão silábico (CCV) que na língua portuguesa pode ser constituído por uma obstruinte e uma líquida, como abordamos na seção 3 desta dissertação.

Gostaríamos de nos posicionar considerando que para esta dissertação o relevante é que, ainda que tardiamente, a criança com SD consegue se apropriar do sistema de escrita, pois suas dificuldades podem ser superadas através da mediação exercida em suas atividades, o que demanda investimento, conhecimento e empenho por parte do mediador.

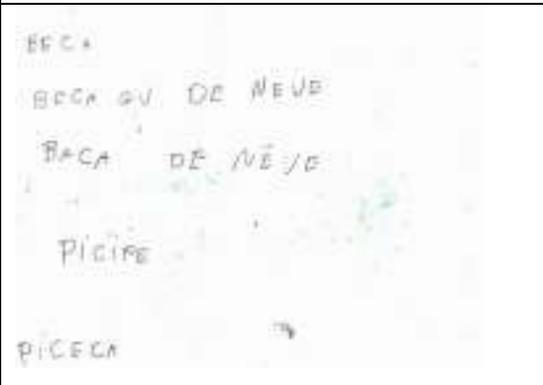
Abaixo, apresentamos a representação dos dados no molde arbóreo da sílaba CCV(C), descrita em duas colunas, a primeira coluna representa o molde silábico do português e a segunda coluna representa os dados de MV, da figura 18, acima.

**Figura 19** - Representação dos dados no molde arbóreo da sílaba CCV(C) no português e a produção realizada por MV



Fonte: Elaboração da própria autora

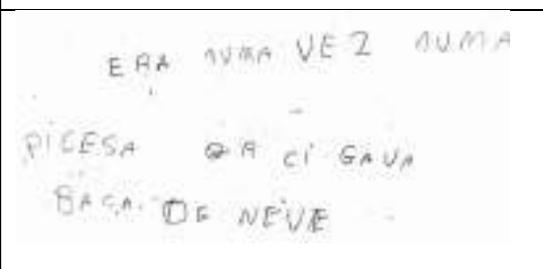
**Produção escrita 4.** Data: 14/09/2016**Figura 20** – Dados: BECA, BACA, PICIPE, PICESA

DADOS: BECA, BACA, PICIPE, PICECA	TRANSCRIÇÃO
	BECA para Branca BECA GU DE NEVE para Branca de Neve BACA DE NEVE para Branca de Neve PICIPE para príncipe PICESA para princesa

Fonte: Banco de dados da próprio.

Na produção 4, observamos que MV não representava, na escrita, assim como na oralidade a sílaba (CCV), que começou a se estabelecer como será apresentado, a seguir, por meio do trabalho de intervenção sistematizado, em vários atendimentos, com o contar e recontar a história, com a leitura de MV, por diversas vezes, para que pudesse visualizar a escrita das palavras escolhidas, jogo da memória, assim como ordenar a história através de figuras.

**Produção escrita 5:** Data: 03/10/2016**Figura 21** – Dados: PICESA, BACA

DADOS: PICESA, BACA	TRANSCRIÇÃO
	ERA 1UMA VEZ 1UMA PICESA Q R CI GAVA BACA DE NEVE

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Novamente, no recorte (acima) da escrita de MV da história Branca de Neve, percebemos que ela não escreve a sílaba complexa (CCV) nas palavras selecionadas, ela escreve PICESA para *princesa* e BACA para *Branca*. Entretanto, chama a nossa atenção, aqui, a forma que MV apresenta o início da história “Era uma vez”..., ela apresenta

correspondência nas letras e demonstra estar se apropriando dos elementos que compõem a tipologia textual narrativa. MV não apresentava esse conhecimento antes do trabalho iniciado.

**Situação:** Com o alfabeto móvel, MV construiu as palavras PICIPE e BACA (Imagem de intervenção com alfabeto móvel)

**Figura 22** - Construção das palavras príncipe e princesa com o alfabeto móvel

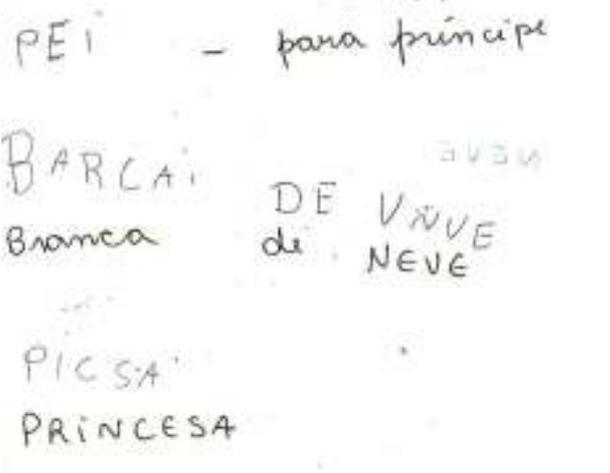
DADO: PICIPI	DADO: BACA
	 <p data-bbox="756 775 911 804">Feito por MV</p>  <p data-bbox="756 945 986 974">Feito pelo mediador</p>

Fonte: banco de dados da pesquisadora

Na figura 22 acima, retomando o objetivo da investigadora, após a escrita espontânea da história MV, com o alfabeto em pedras de madeira, constrói as palavras PICIPE e BACA, não selecionando a letra R nas duas palavras, assim como o N da coda. A mediadora apresenta a escrita alvo da palavra *Branca*, por meio do alfabeto móvel.

**Produção escrita 6.** Data:24/10/2016

**Figura 23** - Dados: PEI, BARCA DE NEVE, PICSA

	TRANSCRIÇÃO
	<p data-bbox="868 1563 911 1592">PEI</p> <p data-bbox="868 1697 1086 1727">BARCA DE VNVE</p> <p data-bbox="868 1839 943 1868">PICSA</p>

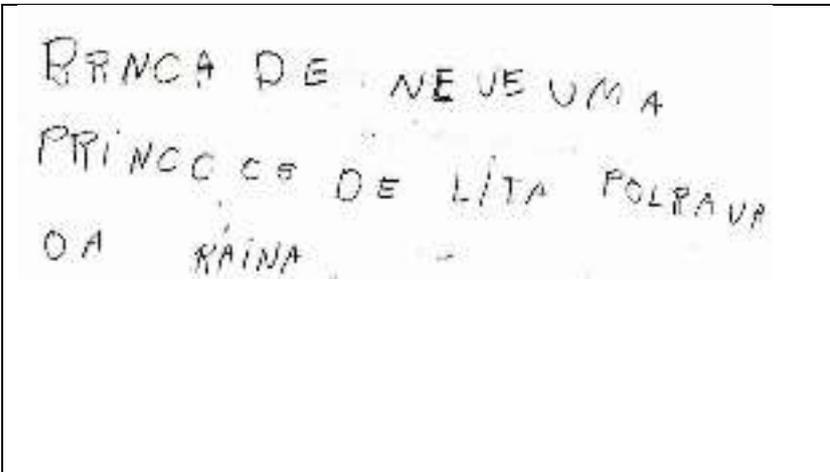
Fonte: Banco de dados da própria autora.

Ao analisarmos os dados acima, percebemos que MV após as intervenções da mediadora, está procurando descobrir quantas letras podem incluir na escrita das sílabas das palavras *Branca* (Barca) e *Picsa* (princesa), ela está em um processo de construção de escrita, o qual denominamos intermediário, pois ainda não apresenta todos os elementos que compõem a sílaba CCVC que compõe a palavra Branca.

Em abril de 2017, MV começa a produzir textos com o tema Branca de Neve. Podemos observar que apesar de ainda haver instabilidades em sua escrita, ela apresenta progressos. Vejamos:

**Produção escrita 7.** Data: 12/04/2017

**Figura 24** - Dados BRNCA, PRINCCCC (E/6)

	TRANSCRIÇÃO
	BRNCA DE NEVE UMA PRINCCCC DE LITA POLRAVA OA RAINA Tradução da escrita: BRANCA DE NEVE UMA PRINCESA LINDA MORAVA COM A RAINHA

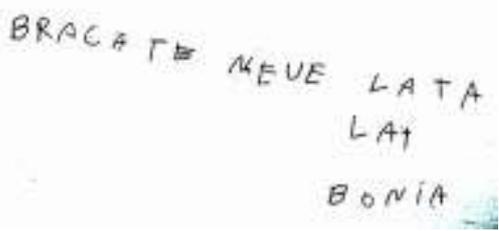
Fonte: Banco de dados da própria autora.

Observamos que MV, na produção 7, inclui, em sua escrita, a segunda letra da sílaba complexa CCVC, que é a letra R para *Branca* e *princesa*, podemos considerar que MV está fazendo a análise das sílabas, por meio da escrita. Assim, podemos dizer que MV está construindo, internalizando, esta estrutura silábica (CCV), a qual não estava presente até este ponto nem em sua fala, de forma sistemática, e nem na escrita. Consideramos que esse fato irá acarretar modificações em ambos sistemas.

MV escreve BRNCA para Branca o que reforça a análise da estrutura silábica CCV. MV ainda não representa todos os segmentos que ocupam a sílaba CCV. Ao escrever PRINCCC para *princesa*, MV nos mostra que descobriu quantas letras pode incluir na sílaba CCVC, embora não tenha apresentado as demais sílabas.

**Produção escrita 8.** Data: 26/04/2017

**Figura 25** - Dado: BRACA

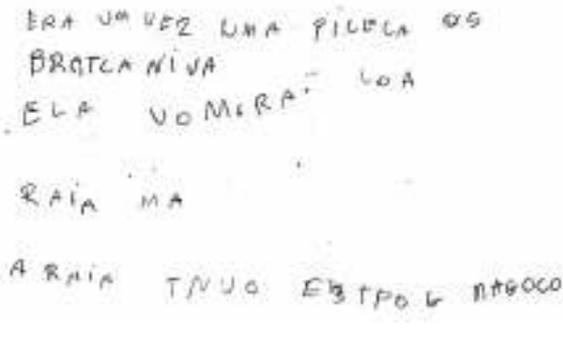
	<b>TRANSCRIÇÃO</b>
	BRACA TE NEVE LATA LATA BONIA

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Observamos a manutenção do R, por MV, na escrita da palavra Branca, ocorrendo o mesmo na produção 9.

**Produção escrita 9.** Data: 17/05/2017

**Figura 26** - Dados: PICESA, BRATCA

	<b>TRANSCRIÇÃO</b>
	ERA UM VEZ UMA PICESA OS BRATCA NIVA ELA VOM..RA CO A RAIA MA A RAIA TNVO ESTPO G MAGOCO  Tradução do que MV quis dizer: ERA UMA VEZ UMA PRINCESA QUE SE CHAMAVA BRANCA DE NEVE ELA MORAVA COM A RAINHA MA A RAINHA TINHA UM ESPELHO MÁGICO

Fonte: Banco de dados da própria autora.

As crianças em fase de escrita inicial tendem a escrever nos seus textos, em suas tentativas, o registro da forma como elas falam por não terem ainda internalizado o conhecimento das regras que regem a forma ortográfica de sua língua.

Vygotsky (1988) salienta que a criança para aprender a escrever “precisa fazer uma descoberta básica – a saber: que ela pode não apenas desenhar coisas, mas também a própria fala”. Nesse sentido, em suas tentativas, percebe-se que MV começa a ter um conhecimento de como o sistema linguístico da sua língua está organizado.

Após várias sessões contando e recontando a história, brincando com o alfabeto móvel, com jogo de memória com ilustrações e palavras da história para serem associadas, convidamos MV, no mês de julho de 2017, para escrever a história de Branca de Neve, o que ocorreu em quatro encontros, como consta na produção 10, a seguir. Dessa forma,

seleccionamos imagens referentes a história para ilustrar a produção textual que seria construída por MV, vejamos:

**Produção escrita 10.** Branca de Neve, por MV – Parte I. Data: 19/07/2017

**Figura 27** - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte I



Transcrição:

ELA UMA VEC MA PINCESA  
GAMADA  
BRACA DE NEVE  
LEA MORAVA CO A MADRADA  
ARANA MA

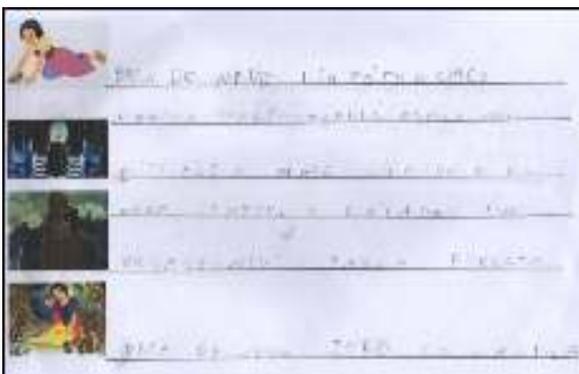
Tradução do que MV quis dizer:

Era uma vez uma princesa que se chamava Branca de Neve  
ela morava com a madrasta a rainha má

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Parte II. Data: 26/07/2017

**Figura 28** – Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte II



Transcrição:

BRCA DE NEVE LIA PETO O CACO  
A RAIMA PEGTO ESPOLO ESPOLO UM  
ECITI A UEM MAIC LIDA DO Q EU  
BRCA DE NEVE. O CACADO LVO  
BRCA DE NEVE PARA A FORESTA  
BRCA DE NEVE JORO CO O ANIMAS

Tradução do que MV quis dizer:

Branca de Neve limpando o chão/A rainha má perguntou  
espelho, espelho meu existe alguém mais linda do que eu/  
Branca de Neve/ O caçador levou branca de neve para a  
floresta/Branca de Neve chorou com os animais.

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Parte III. Data: 27/07/2017

**Figura 29** - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte III



Transcrição:

BRACA DE NEVE ACOU A CASA  
DOC 7 ANOS  
OS 7 ANOS FICARAO FELIZE  
ELU FORA TA BALA  
A BRUXA DE U UMA MACA PARA  
BRACA DE NEVE

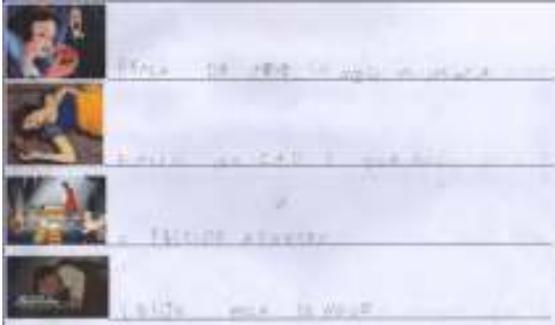
Tradução do que MV quis dizer:

Branca de Neve achou a casa dos sete anões/Os sete anões  
ficaram felizes/Eles foram trabalhar/ A bruxa deu uma maçã  
para Branca de Neve

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Parte IV. Data: 02/08/2017

**Figura 30** - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte IV



Transcrição:

BRACA DE NEVE COMEU A MACA  
E ACU NO CAO I DORMIU  
O PRICIPE APARSEU  
I BIJO BRCA DE NEVE

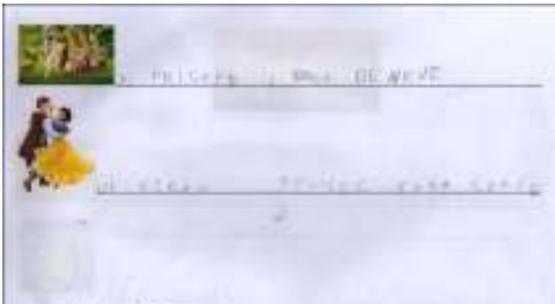
Tradução do que MV quis dizer:

Branca de Neve comeu a maçã e caiu no chão e dormiu/ O príncipe apareceu e beijou Branca de Neve

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Parte V. Data: 09/08/2017

**Figura 31** - Escrita da história Branca de Neve, por MV – Parte V



Transcrição:

O PRICEPE I BRCA DE NEVE  
VI VERAO FELICEC PARA SERPE

Tradução do que MV quis dizer:

O príncipe e Branca de Neve viveram felizes para sempre.

Fonte: Banco de dados da própria autora.

Consideramos que o que poderia ser chamado de “erro” ortográfico faz parte do processo atual que MV se encontra diante da escrita. Entre outros dados de escrita, MV realiza substituições e hipersegmentação, por exemplo na produção 10, em “ELA” para *ERA*, MV faz uma substituição da letra L para a letra R, MV segmenta a forma verbal *MORAVA*, como “MORA VA”, tal como ocorre tipicamente na escrita de crianças do 1º. e 2º. anos do ensino fundamental<sup>13</sup>. Em se tratando da sílaba complexa, MV apresenta na escrita das palavras “BRACA” e “MADRADA”, a ausência respectivamente das letras N e S, que

<sup>13</sup> Gostaríamos de deixar claro que outros aspectos linguísticos poderiam ser analisados na escrita de MV, como, por exemplo, segmentações e processos fonológicos, entretanto, fugiriam aos objetivos desta dissertação. Conforme Schane (1975, p. 75), as línguas naturais registram inúmeros processos fonológicos que podem ser explicados como fenômenos articulatórios e ou de percepção. Segundo Schane, o conceito de processos fonológicos são as modificações “que podem ocorrer em morfemas que se combinam para formar palavras”, ou ainda, quando esses morfemas estão em ambiências diferentes e aparecem juntos. Para esse autor, são tipos de processos fonológicos: a) assimilação, quando os segmentos se tornam mais semelhantes; b) estrutura silábica, quando há alteração na distribuição das consoantes e das vogais; c) enfraquecimento e reforço, quando os segmentos são modificados segundo sua posição na palavra; d) neutralização, quando os segmentos se fundam em uma ambiência específica.

ocupam em ambas as palavras a posição de final de sílaba, na coda medial, mas observamos a utilização do CCV, que não ocorre em PICESA, buscando ajustar o padrão básico CV. Na língua portuguesa, a criança adquire as estruturas silábicas CV e V antes de CVC e de CCVC. Além disso, verificamos, em MADRADA, que há uma substituição do grafema t por d, que pode ter sido motivada pelo fato de esses segmentos na oralidade se diferenciarem apenas pelo traço de sonoridade.

Podemos observar, ainda na produção 10 (nas demais partes da história), que MV vai alcançando um progresso em suas produções, ela escreve corretamente a sílaba CCV da palavra BRUXA e as outras palavras como BRANCA e PRÍNCIPE, hipoteticamente, ela continua com a instabilidade de decidir como grafar corretamente, sem saber a posição que a letra deve ocupar na estrutura silábica bem como a quantidade necessária de letras para representar a sílaba complexa CCV.

Entramos no mês de setembro, e, em 06/09/2017, trabalhamos com MV as cores da bandeira do Brasil com o objetivo de proporcionar a mediação de um fato cultural que está vinculado ao patriotismo direcionado à independência do Brasil, comemorado no dia 07 de setembro, solicitamos dela a escrita de um texto sobre a bandeira, reforçando o papel da linguagem enquanto instância de significação cultural.

**Produção escrita 11.** Data 06/09/2107

**Figura 32 - Dados: BRASIL, BRANCA, ESTRELAS**

	<p><b>TRANSCRIÇÃO</b></p> <p>AS CORS DA BANDEIRA DO BRAZIL SÃO VERDE AMARELA BRANCA AZUL A BANDEIRA TEM ESTRELAS ORDEM E PROGRESSO (essa frase teve ajuda do mediador, o que estava escrito na bandeira)</p>
---	--

Fonte: banco de dados da pesquisadora

A figura 32 acima demonstra como MV está se apropriando da escrita da sílaba complexa CCV, em “BRAZIL, BRANCA, ESTRELA E PROGRESSO”.

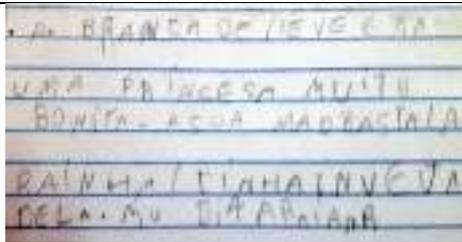
A produção 12, abaixo, ratifica a autonomia conquistada por MV em relação a apropriação da sílaba CCV. Consideramos que os fatores externos (mediador, imagens e a linguagem do outro) foram fundamentais para o estabelecimento e sistematização das produções tanto orais quanto na escrita de MV. Consideramos também que as funções

mentais superiores como atenção e memória, de fundamental importância para os processos linguísticos, também se estabeleceram em função do trabalho sistemático do mediador.

Kotik-Friedgut (2006) assevera sobre a importância dos elementos visoespaciais da leitura e da escrita para o funcionamento cognitivo. Assim, a apropriação dessa tecnologia auxilia MV na apropriação da sua humanidade.

**Produção escrita 12.** Data: 13/09/2017

**Figura 33** - Versão dois da história Branca de Neve, por MV

	<p><b>TRANSCRIÇÃO</b></p> <p>A BRANCA DE NEVE ERA UMA PRINCESA MUITO BONITA. A SUA MADRASTA/A</p> <p>RAINHA / TINHA INVEJA DELA. MU DIA ARAIANR</p>
---	---

Fonte: Banco de dados da própria autora

Na produção 12, podemos notar o avanço de MV não só nas estruturas complexas, nosso alvo, mas em toda produção do texto. MV já produz sistematicamente as estruturas complexas na oralidade e na escrita.

Abaixo, nas produções 13 e 14, observamos atividades de escrita de lista de palavras com o uso de imagens e sem o uso de imagens produzidas por MV. A partir das atividades produzidas em agosto de 2017, notamos como a apropriação da sílaba complexa (CCV) vem sendo internalizada por MV.

**Produção escrita 13:** Data: 11/10/2017

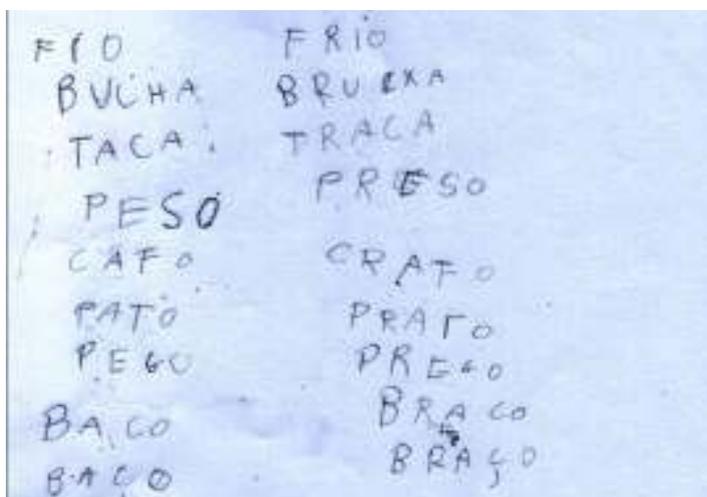
**Figura 34** – Produção escrita de palavras com associação de imagens.



Fonte: Banco de dados da própria autora

**Produção 14:** Data: 18/10/2017

**Figura 35** - Lista de palavras, realizada através de um ditado.



Fonte: Banco de dados da própria autora

Verificamos, por meio das produções 13 e 14, que após o trabalho realizado com os jogos elaborados para tal finalidade, como o jogo da memória; força; atividades de montar palavras com o alfabeto de madeira, o uso da lousa mágica; contagem e recontagem de histórias, tanto oralmente quanto na escrita, MV está conseguindo solucionar na escrita a sílaba CCV, preenchendo a segunda posição do ataque ramificado, bem como na sua produção oral.

**Produção 15.** Data: 25/10/2017

**Figura 36** - Escrita das palavras com associação de imagens.



Fonte: Banco de dados da própria autora

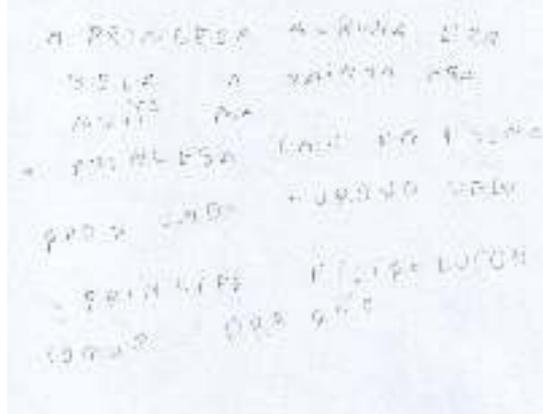
Na produção acima, em 25 de outubro, a investigadora selecionou cinco imagens para MV escrever o nome de cada uma das representações. A intenção era saber se MV teria dificuldades em escrever palavras em que o segundo elemento da sílaba complexa não fosse mais a letra R, e sim a letra L, foi possível perceber que MV apresentou maior autonomia em suas produções.

O trabalho de mediação na escrita de MV nos fez perceber que principalmente por meio da escrita alfabética, MV está se apropriando da estrutura interna da sílaba CCV, e que esta apropriação está interferindo de forma positiva no processo de aquisição da linguagem oral dessa jovem. Para Abaurre (2001), algumas crianças começam a fazer a análise das sílabas e seus constituintes segmentais apenas quando entram em contato com a escrita alfabética, considerando que o domínio dessa escrita implica conhecimento da estrutura interna da sílaba.

Evidenciamos que MV, para além da apropriação da sílaba, vem se apropriando do gênero narrativo. Isso ocorreu, também, com a atividade sistematizada de leitura e releitura da história de Rapunzel (e com o cantar da música Rapunzel de Carlinhos Brown), o que deu origem à produção “Rapunzel”, realizada no dia 01 de novembro, Observem:

**Produção 16.** Data: 29/10/2107

**Figura 37** – Escrita da história “A princesa Aurora”

	<p style="text-align: center;"><b>TRANSCRIÇÃO</b></p> <p>A PRINCESA AURORA ERA BELA          IA RAINHA ERA          MUITO MA          A PRINCESA CAIU EM 1 SONO          PROF UNDO FUROUO DEDO          O PRINCIPE FILIPE LUTOU          COM UM DRAGÃO</p>
---	--

Fonte: Banco de dados da própria autora

No dia 29 de novembro, MV demonstra a sua autonomia linguística evitando as intervenções do mediador, quando diz “eu sei ler, fala não”.

**Quadro 16 - Episódio 5:** Leitura da História Branca de Neve  
 (Descrição da situação: Imf mostrando para MV as pedras do dominó e contando as pedras, para depois brincarem, assim, surge o seguinte diálogo).  
 Data: 29/11/2017

	<b>Sigla do Locutor</b>	<b>Transcrição</b>	<b>Observações sobre condições de produção do enunciado verbal</b>	<b>Observações sobre condições do enunciado não verbal</b>
01	MV	Branca de Neve//eu sei ler//fala não//Branca de Neve era uma princesa.	MV mostra autonomia quando diz: eu sei ler, fala não	
02	Imf	Princesa		
03	MV	não fala//princesa	MV mostra novamente autonomia quando diz: fala não, eu sei	
04	Imf	Muito		
05	MV	Muito bonita a su sua madrrrasta, a rainha mui....má...bro...tinha in-defo		
06	Imf	IN-VE-JA inveja fala IN-		
07	MV	IN-VEJA ela		
08	Imf	DELA		
09	MV	Ela vivia a rainha mal		
10	Imf	Malvada		
11	MV	Malvada ti-		
12	Imf	Deu		
13	MV	Deu maçã		
14	Imf	Deu uma maçã		
15	MV	EN-VE-NE-NA-DA		
16	Imf	Envenenada para ela comer		
17	MV	Comer // quando E-LA comeu E-LA bejooo		
18	Imf	Ela // quando ela comeu o que aconteceu?		
19	MV	Caiu		
20	Imf	Ador // Sim ela caiu no chão // e o que aconteceu?		
2	MV	Ela A-DOR-ME-CEU		
22	Imf	Ela adormeceu/lê aqui		Mostrando para a escrita de adormeceu
23	MV	A-DOR-ME-CEU		

24	Imf	Adormeceu		
25	MV	Um BE-LO dia um príncipe a beijou. Ela acordou aaa::		
26	Imf	Assim		
27	MV	Assim era		
28	Imf	Eles		
29	MV	Eles viveram		
30	Imf	Viveram		
31	MV	Viveram para sem		
32	Imf	Sem		
33	MV	Sempre		

Fonte: Banco de dados da própria autora

Novamente, no dia 29 de novembro, a partir do jogo de dominó, observamos MV falando “pedras...eu sei brincar...brinco”; “Um...dois...três....quato...”, em que realiza *pedras*, *brincar*, *brinco* e *três*, mas, por outro lado, realiza *quato* para *quatro*.

#### Quadro 17 - Episódio 6: três/ quatro/pedra

(Descrição da situação: M mostrando para MV as pedras do dominó e contando as pedras, para depois brincarem, assim, surge o seguinte diálogo).

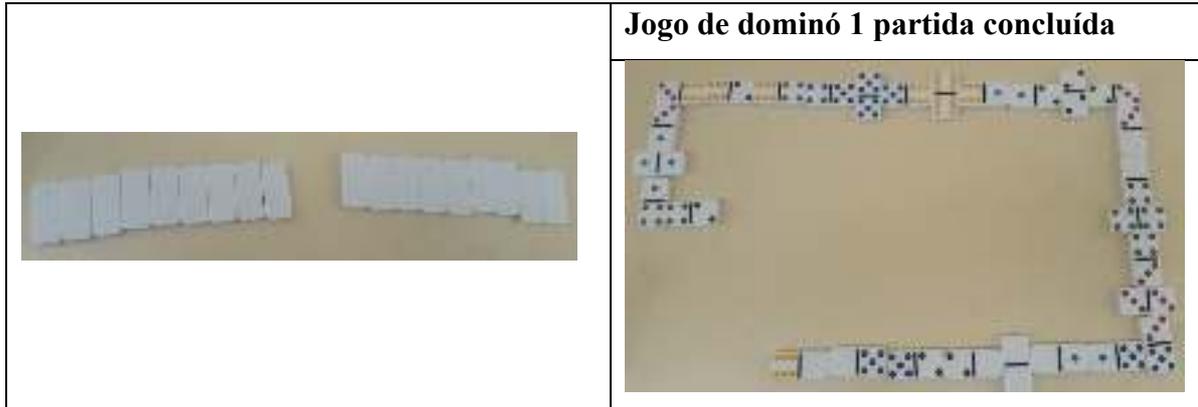
Data: 29/11/2017

	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre condições do enunciado não verbal
01	Imf	O jogo de dominó tem as pedras e para cada número terá sete pedras...		
02	MV	Sete pedras/eu sei brincar//brinco com Dedeu	MV já conhecia o jogo de dominó, ela se referiu ao irmão, ao dizer que brincava	
03	Imf	Cada uma ficará com nove pedras, por que só tem duas pessoas jogando/se tivesse quatro pessoas jogando seria sete pedras para cada jogador		
04	MV	Eu e você		
05	Imf	Isso só nós duas//pegue suas nove pedras e conte		
06	MV	Um//dois//três//quato...		
07	Imf	Quato? Quatro//fale comigo/quatro//lembre do motorzinho pra falar quattrrro		
08	MV	Quattrrro// um//dois//três// quattrro	MV repetiu	Uma forma de

				ajudar/intervir MV a fazer o barulho quando fosse falar o –r
09	Imf	O quê?		
10	MV	Um// dois//três//quatrrro	MV falou pausadamente para que pudesse realizar o ....rrrrr... como um barulho maior, o motorzinho	MV colocou a mão no pescoço
11	Imf	Conte de novo		
12	MV	Um/dois/três/quatrrro//cinco//seis/s ete/oito/nove		
14	Imf	Quantas pedras você tem?		
15	MV	Nove		
16	Imf	Nove o que?		
17	MV	Nove pedrrrra		
18	Imf	Agora vamos brincar /conte quantas bolinhas tem aqui...		A mediadora mostra a pedra de quadra (quatro)
19	MV	Quatrrro		
20	Imf	E nessa pedra aqui tem quantas bolinhas ?		A mediadora mostra a pedra de terno (três)
21	MV	Trrrresss		
22	Imf			Recorte

Fonte: Banco de dados da própria autora

Entretanto, como pode ser verificado, com a mediação “Quato? quatro...fale comigo...quatro..lembre do motorzinho pra falar qua.. trrrro”, insistentemente, MV produz: “Um... dois...três...qua....trrrro”; “um-dois-três-quatrrro...cinco-seis-sete-oito-nove”; realçando também “Nove pedrrrra”; mais uma vez o “Quatrrro”, e o “Trrrresss”. Dando continuidade ao jogo, finalizando com um placar de 2 para MV e 1 para a mediadora. No decorrer das partidas, o papel do mediador foi relevante tanto para as questões linguísticas quanto para o estabelecimento das regras do jogo e o posicionamento das peças.

**Figura 38** - Jogo de dominó

Fonte: Banco de dados da própria autora

Em seguida a essas sessões, conversamos com a mãe de MV e a professora. No dia 29 de dezembro de 2017, conversamos com a mãe de MV sobre questões relacionadas à linguagem da jovem, o nosso objetivo era verificar a percepção da mãe sobre os avanços na linguagem de MV e a apropriação da sílaba complexa. Assim, questionamos: Sobre a leitura e escrita de MV, você percebeu avanço?; Você acha que MV melhorou em relação à linguagem no decorrer desses dois anos?; Você leva MV para os locais que você frequenta?

Em resposta, a mãe disse:

Muito, muito, muito. Levo MV para todos os locais que eu frequento, costumo dizer que ela é minha sombra, onde eu estou, ela está, por exemplo: se vou ao mercado ela vai e me ajuda a escolher os produtos, ela lê os rótulos e olha os preços, mesmo com um pouco de dificuldade. Quando vamos ao centro ela lê as propagandas, os nomes das lojas, quando viajamos, ela lê as placas que indicam os nomes das cidades, então eu percebi que ela começou a ler muitas palavras, em casa ela me pede para ler as histórias com ela, ela é muito curiosa, me pergunta tudo. Ela melhorou 90% com relação as palavras com -r”.

(Relato da mãe de MV, 29/11/2017)

Nesse relato, verificamos a dedicação da mãe de MV em proporcionar vivências culturais para que MV possa se subjetivar via linguagem. Além disso, observamos que em casa, conforme orientações feitas pela mediadora, a mãe de MV proporciona momentos de atividades com a leitura e a escrita, dando continuidade ao que é feito nas seções de acompanhamento, o que reforça o resultado de “90%” de melhora. Assim, a criança de 11 anos, que conhecemos em 2015, hoje é uma adolescente que acompanha a mãe nas compras, nas compras de maquiagens, e nas viagens. Uma adolescente que gosta de se maquiar, que lê os rótulos dos produtos e os escolhe. Hoje, uma adolescente de 13 anos. E, em 13 de março de 2018, completará 14 anos.

No dia 30 de novembro, fomos à escola municipal onde MV estuda, com o mesmo objetivo de verificar a autonomia linguística de MV, conversamos com a professora que a acompanha desde o início do ano letivo de 2017. A professora relatou que:

Ela é uma aluna que interage bem com todas as pessoas da escola, com os coleguinhas, com os funcionários, ela é bem amigável, bem carinhosa, dedicada nas tarefas, do jeito dela, ela faz. Escreve o nome dela. Mas tem dias que, quando ela não quer fazer as tarefas, e não quer ficar dentro da sala ela fica no pátio, ou vai pra sala dos pequenos, educação infantil, eu não obrigo não... ela fica bem a vontade, mas ela não se desenvolve muito, parece que ela estacionou onde ela já aprendeu e não consegue desenvolver mais não, até onde tenho observado ela estagnou, a leitura bem fraquinha, bem limitada e com a escrita, ela escreve o nome dela, o nome da escola e o nome de quem ela gosta, eu consigo identificar o que ela escreve. A linguagem dela a gente tem que ter muita atenção para entender o que ela fala, com a convivência é mais fácil de compreender, ela gosta de participar das atividades de apresentação, ela gosta de cantar, dançar ela gesticula, quando temos os projetos ela sempre participa de todos, ela é super interativa. E percebi que ela está falando mais devagar e há sim uma diferença da linguagem dela do início do ano letivo para agora que estamos encerrando, ela quer participar, ela não se isola, ela faz questão de contar, ela conta que vai pra UESB, se vai para uma festa ela conta, contou sobre o aparelho que colocou nos dentes, ela conta pros colegas, ela vai na frente, ela lê para os colegas, mesmo com dificuldade, descreve imagem do jeito dela, eu a elogio muito é só dar oportunidade, não deixar ela no canto, e também ela não fica não, participa das atividades em grupo, e sempre mudo os componentes. (Relato da professora de MV, 30/11/2017)

As observações feitas pela professora indicam que há diferenças na linguagem de MV do início do ano para o estágio em que se encontra neste momento, e essas diferenças ocorreram na oralidade, “E percebi que ela está falando mais devagar e há sim uma diferença da linguagem dela do início do ano letivo para agora que estamos encerrando”. Entretanto, no que se refere à leitura e à escrita, para a professora, MV “estacionou, onde ela já aprendeu e não consegue desenvolver mais não, até onde tenho observado ela estagnou, a leitura bem fraquinha, bem limitada e com a escrita, ela escreve o nome dela, o nome da escola” o que destoa dos dados aqui apresentados. Acreditamos que a melhora na oralidade de MV é decorrente justamente da apropriação da leitura e da escrita que ocorreu a partir da mediação.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aquisição e o desenvolvimento da linguagem oral e/ou escrita de crianças com a SD tem sido objeto de estudo de inúmeros trabalhos, porém pode-se observar preconceito e mitos relacionados a condição síndrômica. Dessa forma, a falta de conhecimento que as pessoas têm a respeito do funcionamento de linguagem nessas crianças ainda impera.

Mesmo com certo atraso, em decorrência da deficiência intelectual, podemos considerar aqui a negligência pedagógica, da qual nos fala Vigotsky. MV, a criança de nossa pesquisa, conseguiu internalizar e produzir com efetividade a estrutura sílaba complexa (CCV), conforme exemplificamos nos dados. Entretanto, é preciso considerar que, sem a mediação da pesquisadora e a produção dos instrumentos adequados, provavelmente, MV não teria avançado. As situações de intervenção possibilitaram a reflexão de MV sobre suas produções, desafios foram lançados, mas é claro que com os subsídios necessários para que MV pudesse refletir sobre sua própria produção, tanto oral quanto escrita.

Consideramos que o material elaborado com a visualização das figuras, contrapondo-as em relação à estrutura silábica, foi de importância fundamental para sua compreensão quanto à relevância da produção, ou não, dessa estrutura. Sabemos que crianças com SD apresentam maior facilidade na apropriação de um conceito quando este é apresentado visualmente. A via sensorial auditiva em crianças e jovens com SD pode apresentar algumas alterações seja em sua estrutura (conduto auditivo mais estreito) ou funcionamento (decréscimo dos níveis de audição).

Consideramos, também, que as estratégias utilizadas no trabalho com as crianças deverão estar de acordo com o conhecimento do sistema linguístico da comunidade em que está inserida. MV foi aos poucos construindo suas representações sobre a hierarquia de constituintes da sílaba, começando a produzir algumas construções na oralidade, entretanto, MV só começa a refletir sobre construção da estrutura silábica CCV quando inicia em conjunto com a mediadora o trabalho com a escrita. Neste percurso, MV se utiliza de construções intermediárias, as quais também encontramos nas produções de criança sem a SD. Assim, por meio de um trabalho sistematizado, MV conseguiu se apropriar da estrutura complexa CCV, embora levando um tempo maior que seus coetâneos.

Sabemos que crianças com deficiência intelectual apresentam, de forma geral, atrasos e/ou dificuldades no funcionamento da linguagem. Entretanto, o estereótipo não deve marcar os momentos do sujeito nas situações de interação, segundo Vygotski (2007), não é a deficiência em si a causadora de dificuldades ou transtornos na vida da pessoas com

deficiência, mas sim suas consequências sociais. Ou seja, é a falta de acessibilidade, de condições favoráveis e conhecimento sobre a deficiência, por parte de profissionais, que leva tanto profissionais quanto leigos a atribuir um juízo de valor estereotipado rotulando e marcando de forma preconceituosa as dificuldades das crianças com SD.

## REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B. M. Dados da escrita inicial: Indícios de constituição da hierarquia de constituintes silábicos? In C. L. M. Hernandorena (Ed.), **Aquisição de língua materna e de língua estrangeira: Aspectos fonético-fonológicos** (pp. 63-85). Pelotas: EDUCAT. 2001.
- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares (The relationship between aphasic subjects' linguistic interchanges and children in the process of acquiring written language). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 171-191, 2008. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v6i2.1071>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1071>. Acesso em: 16 jun. 2017.
- BENVENISTE, E. (1966[1972]). **Problemas de Linguística Geral**, vol I. Trad. De Maria da Gloria Novak e Luiza Neri. São Paulo: Cia. Ed Nacional; Ed. USP.
- BISOL, L. A sílaba e seus constituintes. In: ABAURRE, M.B. **A construção fonológica da palavra**. São Paulo: Contexto. 2013.
- BISOL, L. Os constituintes prosódicos. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs. 2ª Ed. 1999.
- BONILHA, G. F. G. Sobre a aquisição das vogais. In. LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. São Paulo: Artmed, 2004a.
- BONILHA, G. F. G. Sobre a aquisição do núcleo complexo. In. LAMPRECHT, R. R. **Aquisição Fonológica do Português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. São Paulo: Artmed, 2004b.
- CÂMARA JÚNIOR, J. M. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 5 ed. Rio de Janeiro: Vozes (1970) 18ª edição, consultada 1988.
- \_\_\_\_\_. **Princípios de lingüística geral** (como fundamento para os estudos superiores da língua portuguesa), Rio de Janeiro, RJ: F. Briguiet, 1941.
- COUDRY, M. I. H. Neurolinguística Discursiva: afasia como tradução (Discursive Neurolinguistics: aphasia as translation). *Estudos da Língua(gem)*, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 7-36, 2008. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v6i2.1065>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1065>. Acesso em: 8 mar. 2017.
- COUDRY, M. I. H.; BORDIN, S. S. Ambientes discursivos na afasia e na infância (Discursive environments in aphasia and childhood). **Estudos da Língua(gem)**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 9-22, 2019. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v17i1.5295>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/5295>. Acesso em: 7 jan. 2020.
- COLLISCHONN, G. A sílaba em Português. In: BISOL, Leda. **Introdução a estudos de fonologia do português brasileiro**. Porto Alegre: Edipucrs. 2ª Ed. 1999.
- CUNNINGHAM, C. **Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores**. Porto Alegre. Artmed, 2008.
- FRANCHI, C. (1977[1992]). Linguagem – atividade constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos** 22, pp. 9-39.

FREITAS, G. C. M. Sobre a consciência Fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. *Aquisição Fonológica do Português*, São Paulo: Artmed, 2004.

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

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. Gênese do preconceito e implicações no funcionamento de linguagem na Síndrome de Down (Genesis of prejudice and implications in the operation of language in Down Syndrome). **Estudos da Língua(gem)**, v. 9, n. 1, p. 105-135, 2011. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v9i1.1142>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1142>. Acesso em: 6 out. 2019.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A. & MORESCHIS, S. **Especificidades no acompanhamento inicial em crianças com síndrome de Down: uma abordagem histórico-cultural**, 2016, Edições UESB.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; LABIGALINI, A. P. V. Síndrome de Down: funcionamento e linguagem. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. A. de; SILVA, M. A. **Caminhos da Neurolinguística discursiva: teorização e práticas com a linguagem**. Campinas: Mercado Livre, 2010, p. 357-376.

GINZBURG, C. Sinais: Raízes de um paradigma indiciário. In: \_\_\_\_\_. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GLOZMAN, J.M. A.R. Luria and the History of Russian Neuropsychology. In: **Journal of the History of the Neurosciences**, 16:168–180, 2007.

KATO, M. A. **No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística**. 2ed. São Paulo: Ática, 1987.

KOTIK-FRIEDGUT, B. Development of the Lurian Approach: A Cultural Neurolinguistic Perspective. In: **Neuropsychology Review**, Vol. 16, No. 1, March 2006.

KRISTEVA, J. **História da Linguagem**. Lisboa: Edições 70, 1969.

LAMPRECHT, R R; BONILHA, G. F. G.; FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C. L. B.; MEZZOMO, C. L; OLIVEIRA, C. C.; RIBAS, L. P. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

LURIA, A. L. **Fundamentos de Neuropsicologia**. Tradução de Professor Juarez Aranha Ricardo. 2ed. São Paulo. Ed. da Universidade de São Paulo, 1984.

MARCUSCHI, A. **Da Fala para a Escrita**. Atividades de Retextualização. 2ed. São Paulo. Ed. Cortez. 2001.

MEZZOMO, C. L.; RIBAS, L. P. Sobre a aquisição das líquidas. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEZZOMO, C. L. Sobre a aquisição da coda. In: LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MIRANDA, A.R.M. Aspectos da escrita espontânea e da sua relação com o conhecimento fonológico. In: LAMPRECHT, Regina. **Aquisição da Linguagem**: estudos recentes no Brasil, Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MIRANDA, A.R.M. A grafia de estruturas silábicas complexas na escrita de crianças das séries iniciais. In Sheila Z. de Pinho (Org.) **Formação de Educadores**: o papel do educador e sua formação. São Paulo : Unesp, 2009, p.409-426.

MUSTACCHI, Z.; ROZONE, G. **Síndrome de Down: aspectos clínicos e odontológicos**. São Paulo: CID, 1990.

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

OLIVEIRA, C. C. Sobre a aquisição das fricativas. **Aquisição Fonológica do Português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. São Paulo: Artmed, 2004.

RIBAS, L. P. Sobre a aquisição do onset complexo. In. LAMPRECHT, R. R. **Aquisição fonológica do português**: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SAMPAIO, N. F. S. **Uma abordagem sociolinguística da afasia: a centro de convivência de afásicos (Unicamp) como uma comunidade de fala em foco**. Campinas. Tese (Doutorado em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Campinas. 2006.

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. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v16i1.4878>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/4878>. Acesso em: 3 20 fev. 2018.

SANTOS, M. F. SAMPAIO, N. F. S. **Aquisição da Escrita por crianças com síndrome de Down e Construções Intermediárias**. In: Anais da XXIV Jornada Nacional de Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste, 2016, Recife/PE. XXVI Jornada do Grupo de estudos Linguísticos do Nordeste, 2016.

SANTOS, M. F.; PACHECO, V. A relação entre som e letra e seus desvios na aquisição da língua escrita: uma investigação fonético-fonológica - um estudo de caso. **Estudos da Linguagem IV**. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2007, v. 4, p. 57-72.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo. Editora Coutrix, 1916/1995.

SELKIRK, E. O. The syllable. In: VAN DER HULST, H.; SMITH, N. (Org.). The struture of phonological representations (part II). Dordrecht: Foris, 1982.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: As Muitas Facetas, Universidade Federal de Minas Gerais, Centro de alfabetização, Leitura e Escrita, **Revista Brasileira de Educação**, outubro de 2003.

SCHANE, A. Sanford. **Fonologia Gerativa**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SCHWARTZMAN, J.S. et al. **Síndrome de Down**. São Paulo: Ed. Mackenzie. 1999.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Capacidades metafonológicas e testes de avaliação: implicações sobre o ensino do português. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v.20, n.01, p.139-156, jan./jun. 2002

SILVA, T. R. S. e GHIRELLO-PIRES, C.S. A. O processo de aquisição da escrita de crianças com síndrome de Down. In: **V EPCC. CESUMAR**, Maringá /PR. 2007.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto. 2017

TÉDDE, S. **Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão**. [Dissertação de Mestrado] Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid. Visor Dist. 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectologia**. Trad. e Julio Guilherme Blank. Madrid: Visor. 1989.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1932-1933/1983.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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

VIGOTSKI, L. S. (1995). Obras Escogidas III: **Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Visor. (Originalmente publicado em 1927).

WISNIEWSKI, K, E.; KIDA, E. **Abnormal neurogenesis and synaptogenesis in Down syndrome brain**. Development Brain Dysfunction, 17. 1994.

YAVAS, M.; HERNANDORENA, C.L.M.; LAMPRECHT, R.R. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 148 p.

## ANEXOS

### ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Micheline Ferraz Santos

Prezado (a) senhor (a)

Eu sou Micheline Ferraz Santos e estou realizando juntamente com a professora Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários-DELL, da UESB-VC o projeto de pesquisa chamado *“Aquisição da linguagem escrita em crianças com síndrome de Down: Especificidades relacionadas à escrita”*.

O objetivo geral deste projeto é analisar a aquisição da grafia composta por encontros consonantais de crianças com SD com a finalidade de auxiliar/intervir no desenvolvimento da escrita/oralidade dessas crianças.

Convido você a participar deste projeto, pois esta pesquisa poderá contribuir para a investigação de recursos e alternativas para a observação e acompanhamento desses segmentos de linguagem. Sua participação é voluntária e consistirá em participar dos acompanhamentos longitudinais realizados pelos pesquisadores. O participante da pesquisa pode estar sujeito a um desconforto durante o acompanhamento, tal como cansaço que será resolvido, assim que detectado pelo pesquisador, através da mudança de atividade ou método de realização do acompanhamento. Todo esse processo ocorrerá após a assinatura deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Ao participar desta pesquisa, você não será identificado (a), permanecendo em anonimato e poderá retirar seu consentimento em qualquer momento da pesquisa, sem sofrer nenhum prejuízo. Esta pesquisa também não traz gastos financeiros para você, nem qualquer forma de ressarcimento ou indenização financeira por sua participação. Além disso, sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e, caso não deseje participar da mesma, sua vontade será respeitada. Os dados dessa pesquisa serão arquivados pelas pesquisadoras por cinco anos. A pesquisa obedece ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), bem como dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das

pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Você pode solicitar esclarecimentos em qualquer etapa da sua participação na pesquisa. Tais esclarecimentos podem ser obtidos com Micheline Ferraz Santos através do e-mail [micfsantos@hotmail.com](mailto:micfsantos@hotmail.com) ou do telefone (77) 98823-9968 e com a Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-Pires através do e-mail [carlaghpires@hotmail.com](mailto:carlaghpires@hotmail.com) ou do telefone (77) 99168-7548.

Se você aceitar participar desta pesquisa, precisará assinar o TCLE em duas vias (uma via ficará com você e a outra ficará com a pesquisadora). Em caso de dúvida, você também poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (CEP/UESB) pelo telefone (73) 35289727, pelo e-mail [cepuesb.jq@gmail.com](mailto:cepuesb.jq@gmail.com), ou no seguinte endereço: Av. José Moreira Sobrinho, S/N - Bairro: Jequiezinho, Jequié – Bahia. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que analisa os projetos de pesquisa quanto a seus aspectos éticos.

Vitória da Conquiata - BA, \_\_\_\_ de Fevereiro de 2017.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Pesquisador responsável

\_\_\_\_\_  
Participante

**ANEXO B: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS**

Eu \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Micheline Ferraz Santos e Carla Salati Almeida Ghirello-Pires do projeto de pesquisa intitulado “*Aquisição da linguagem escrita em crianças com síndrome de Down: Especificidades relacionadas à escrita*” a realizar as fotos ou gravações em áudio/vídeo que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos), gravações em áudio/vídeo e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N° 3.298/1999, alterado pelo Decreto N° 5.296/2004).

Vitória da Conquista - BA, \_\_\_ de Fevereiro de 2017

---

Participante da pesquisa ou responsável

## ANEXO C: NORMAS DE TRANSCRIÇÃO

Foi utilizado o registro do Banco de Dados em Neurolinguística (BDN), Instituto de Estudos da Linguagem, da Unicamp, com algumas adaptações.

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:

Código	Finalidade
\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

Já 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 registro 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 acerca 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:

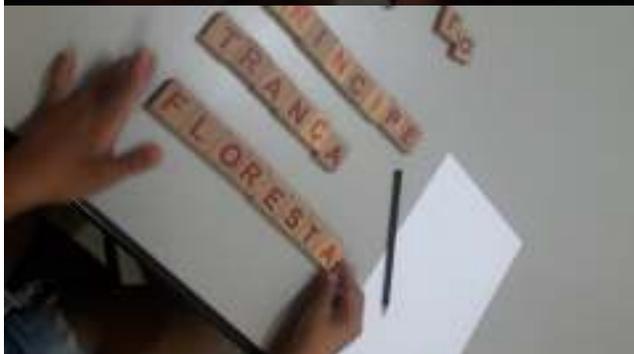
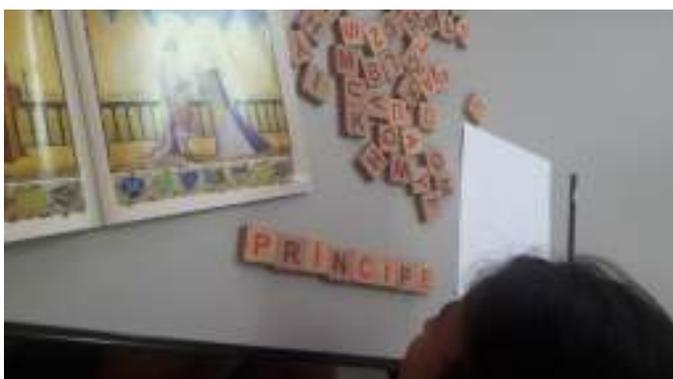
\* Marcação de ênfase ou acento mais forte que o habitual -----> a transcrição do enunciado é feita em letras maiúsculas.

\* 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.

## ANEXO D: PRODUÇÕES E IMAGENS REFERENTES A MV

## IMAGENS: ALFABETO MÓVEL





### ESCRITA NA LOUSA MÁGICA



### ESCRITA DE MV NO PAPEL

### TRANSCRIÇÃO

RAO MARIA VIT  
 CAVO  
 O CAVO RIUO MOM A OCA  
 ALE R  
 ALERI DOORADO

RAO  
 C...AVO

O CAVO RIUO MOM A OCA

ALE R  
 ALERI DOORADO

FATO - FATO  
 FARTO - FATO  
 FATO - FATO  
 FATO - FATO

FATO - FATO  
 FATO - FATO  
 FATO - FATO  
 FATO - FATO

MEU ANIVERSARIO  
 DE 13 ANOS  
 EU QUERO  
 BRINCAR  
 COM A BOLA  
 DE BOLA

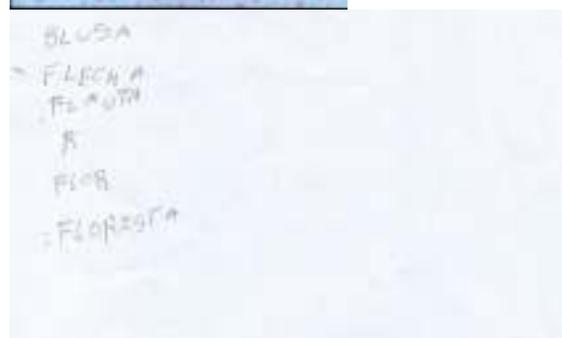
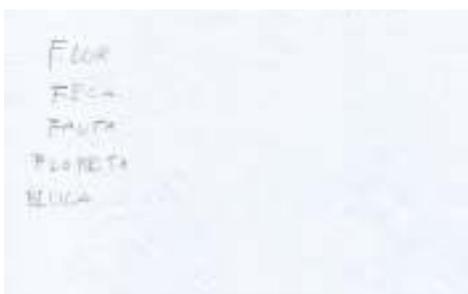
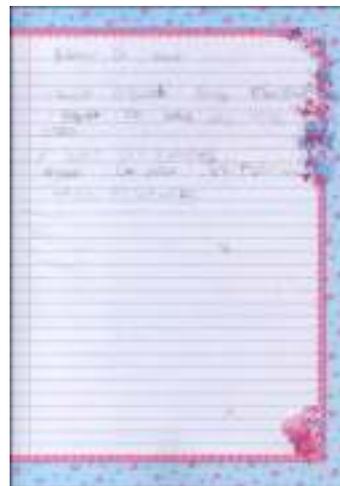
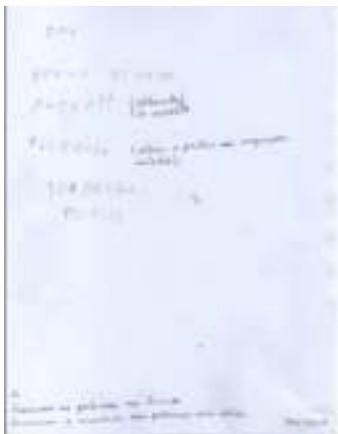
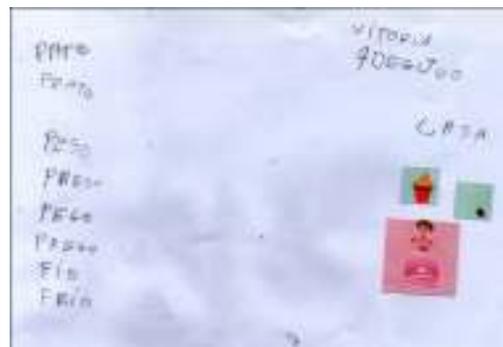



COM A BOLA  
 DE BOLA  
 VITORIA

FATO - FATO  
 FATO - FATO  
 FATO - FATO  
 FATO - FATO



PERCENTE  
 VITORIA

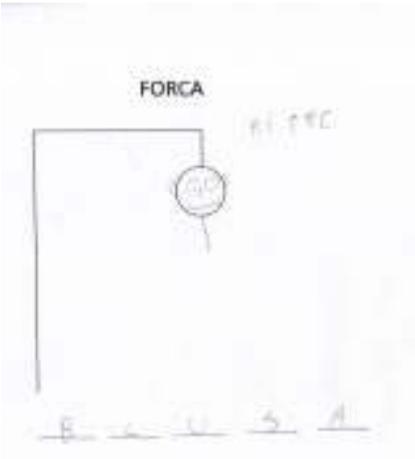
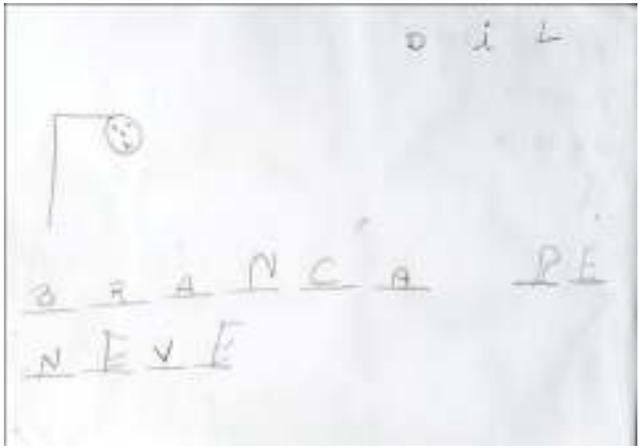
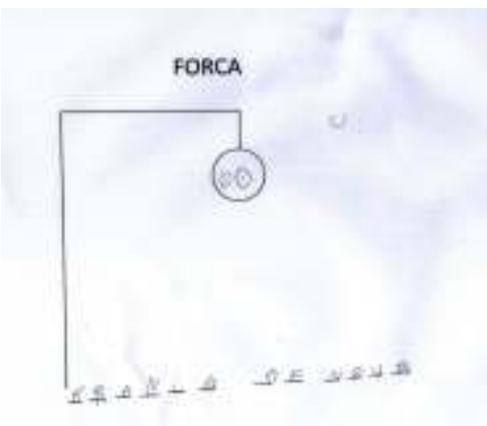


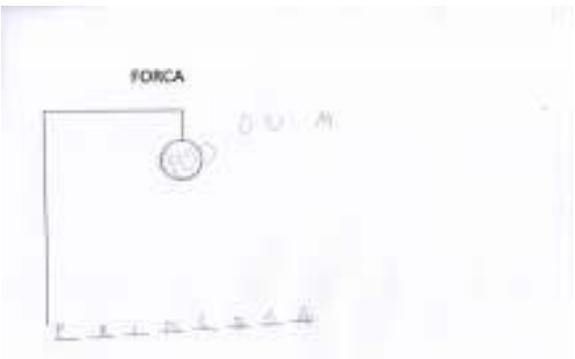
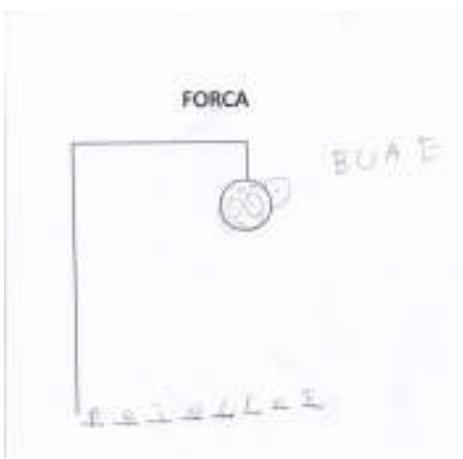
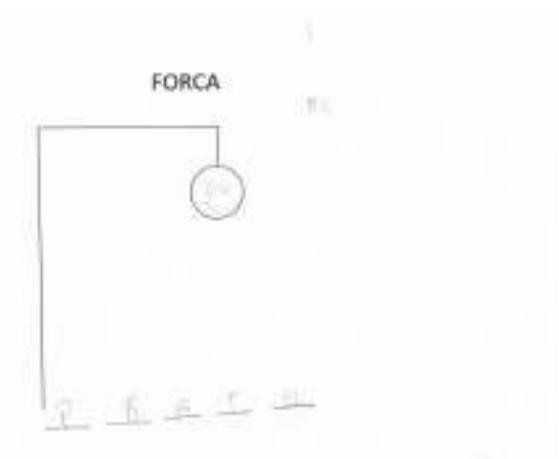
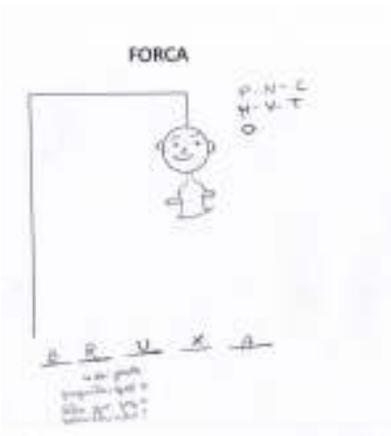


1. 1.1.1.1  
 2. 1.1.1.2  
 3. 1.1.1.3  
 4. 1.1.1.4  
 5. 1.1.1.5  
 6. 1.1.1.6  
 7. 1.1.1.7  
 8. 1.1.1.8  
 9. 1.1.1.9  
 10. 1.1.1.10  
 11. 1.1.1.11  
 12. 1.1.1.12  
 13. 1.1.1.13  
 14. 1.1.1.14  
 15. 1.1.1.15  
 16. 1.1.1.16  
 17. 1.1.1.17  
 18. 1.1.1.18  
 19. 1.1.1.19  
 20. 1.1.1.20  
 21. 1.1.1.21  
 22. 1.1.1.22  
 23. 1.1.1.23  
 24. 1.1.1.24  
 25. 1.1.1.25  
 26. 1.1.1.26  
 27. 1.1.1.27  
 28. 1.1.1.28  
 29. 1.1.1.29  
 30. 1.1.1.30  
 31. 1.1.1.31  
 32. 1.1.1.32  
 33. 1.1.1.33  
 34. 1.1.1.34  
 35. 1.1.1.35  
 36. 1.1.1.36  
 37. 1.1.1.37  
 38. 1.1.1.38  
 39. 1.1.1.39  
 40. 1.1.1.40  
 41. 1.1.1.41  
 42. 1.1.1.42  
 43. 1.1.1.43  
 44. 1.1.1.44  
 45. 1.1.1.45  
 46. 1.1.1.46  
 47. 1.1.1.47  
 48. 1.1.1.48  
 49. 1.1.1.49  
 50. 1.1.1.50  
 51. 1.1.1.51  
 52. 1.1.1.52  
 53. 1.1.1.53  
 54. 1.1.1.54  
 55. 1.1.1.55  
 56. 1.1.1.56  
 57. 1.1.1.57  
 58. 1.1.1.58  
 59. 1.1.1.59  
 60. 1.1.1.60  
 61. 1.1.1.61  
 62. 1.1.1.62  
 63. 1.1.1.63  
 64. 1.1.1.64  
 65. 1.1.1.65  
 66. 1.1.1.66  
 67. 1.1.1.67  
 68. 1.1.1.68  
 69. 1.1.1.69  
 70. 1.1.1.70  
 71. 1.1.1.71  
 72. 1.1.1.72  
 73. 1.1.1.73  
 74. 1.1.1.74  
 75. 1.1.1.75  
 76. 1.1.1.76  
 77. 1.1.1.77  
 78. 1.1.1.78  
 79. 1.1.1.79  
 80. 1.1.1.80  
 81. 1.1.1.81  
 82. 1.1.1.82  
 83. 1.1.1.83  
 84. 1.1.1.84  
 85. 1.1.1.85  
 86. 1.1.1.86  
 87. 1.1.1.87  
 88. 1.1.1.88  
 89. 1.1.1.89  
 90. 1.1.1.90  
 91. 1.1.1.91  
 92. 1.1.1.92  
 93. 1.1.1.93  
 94. 1.1.1.94  
 95. 1.1.1.95  
 96. 1.1.1.96  
 97. 1.1.1.97  
 98. 1.1.1.98  
 99. 1.1.1.99  
 100. 1.1.1.100

1. 1.1.1.1  
 2. 1.1.1.2  
 3. 1.1.1.3  
 4. 1.1.1.4  
 5. 1.1.1.5  
 6. 1.1.1.6  
 7. 1.1.1.7  
 8. 1.1.1.8  
 9. 1.1.1.9  
 10. 1.1.1.10  
 11. 1.1.1.11  
 12. 1.1.1.12  
 13. 1.1.1.13  
 14. 1.1.1.14  
 15. 1.1.1.15  
 16. 1.1.1.16  
 17. 1.1.1.17  
 18. 1.1.1.18  
 19. 1.1.1.19  
 20. 1.1.1.20  
 21. 1.1.1.21  
 22. 1.1.1.22  
 23. 1.1.1.23  
 24. 1.1.1.24  
 25. 1.1.1.25  
 26. 1.1.1.26  
 27. 1.1.1.27  
 28. 1.1.1.28  
 29. 1.1.1.29  
 30. 1.1.1.30  
 31. 1.1.1.31  
 32. 1.1.1.32  
 33. 1.1.1.33  
 34. 1.1.1.34  
 35. 1.1.1.35  
 36. 1.1.1.36  
 37. 1.1.1.37  
 38. 1.1.1.38  
 39. 1.1.1.39  
 40. 1.1.1.40  
 41. 1.1.1.41  
 42. 1.1.1.42  
 43. 1.1.1.43  
 44. 1.1.1.44  
 45. 1.1.1.45  
 46. 1.1.1.46  
 47. 1.1.1.47  
 48. 1.1.1.48  
 49. 1.1.1.49  
 50. 1.1.1.50  
 51. 1.1.1.51  
 52. 1.1.1.52  
 53. 1.1.1.53  
 54. 1.1.1.54  
 55. 1.1.1.55  
 56. 1.1.1.56  
 57. 1.1.1.57  
 58. 1.1.1.58  
 59. 1.1.1.59  
 60. 1.1.1.60  
 61. 1.1.1.61  
 62. 1.1.1.62  
 63. 1.1.1.63  
 64. 1.1.1.64  
 65. 1.1.1.65  
 66. 1.1.1.66  
 67. 1.1.1.67  
 68. 1.1.1.68  
 69. 1.1.1.69  
 70. 1.1.1.70  
 71. 1.1.1.71  
 72. 1.1.1.72  
 73. 1.1.1.73  
 74. 1.1.1.74  
 75. 1.1.1.75  
 76. 1.1.1.76  
 77. 1.1.1.77  
 78. 1.1.1.78  
 79. 1.1.1.79  
 80. 1.1.1.80  
 81. 1.1.1.81  
 82. 1.1.1.82  
 83. 1.1.1.83  
 84. 1.1.1.84  
 85. 1.1.1.85  
 86. 1.1.1.86  
 87. 1.1.1.87  
 88. 1.1.1.88  
 89. 1.1.1.89  
 90. 1.1.1.90  
 91. 1.1.1.91  
 92. 1.1.1.92  
 93. 1.1.1.93  
 94. 1.1.1.94  
 95. 1.1.1.95  
 96. 1.1.1.96  
 97. 1.1.1.97  
 98. 1.1.1.98  
 99. 1.1.1.99  
 100. 1.1.1.100

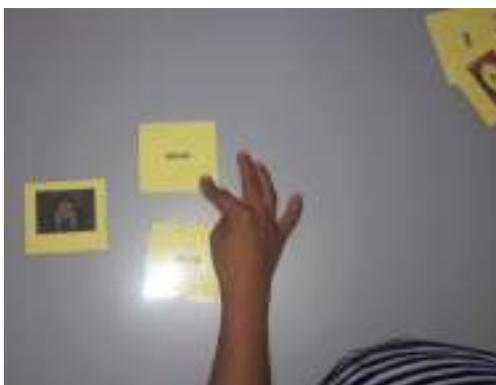
# FORCA





## MV BRINCANDO COM O JOGO DA MEMÓRIA







## LETRAS DE MÚSICAS TRABALHADAS

### O Cravo Brigou Com a Rosa Cantigas Populares

O cravo brigou com a rosa  
Debaixo de uma sacada  
O cravo saiu ferido  
E a rosa despedaçada

O cravo ficou doente  
E a rosa foi visitar  
O cravo teve um desmaio  
E a rosa pôs-se a chorar

A rosa fez serenata  
O cravo foi espiar  
E as flores fizeram festa  
Porque eles vão se casar

### Alecrim Cantigas Populares

Alecrim, alecrim dourado  
Que nasceu no campo  
Sem ser semeado  
Alecrim, alecrim dourado  
Que nasceu no campo  
Sem ser semeado

Foi meu amor  
Que me disse assim  
Que a flor do campo é o alecrim  
Foi meu amor  
Que me disse assim  
Que a flor do campo é o alecrim

Alecrim, alecrim dourado  
Que nasceu no campo  
Sem ser semeado  
Alecrim, alecrim dourado  
Que nasceu no campo  
Sem ser semeado

Foi meu amor  
Que me disse assim  
Que a flor do campo é o alecrim  
Foi meu amor  
Que me disse assim  
Que a flor do campo é o alecrim.

### Fico Assim Sem Você Claudinho e Buchecha

Avião sem asa  
Fogueira sem brasa  
Sou eu assim, sem você  
Futebol sem bola  
Piu-Piu sem Frajola  
Sou eu assim, sem você

Por que é que tem que ser assim?  
Se o meu desejo não tem fim  
Eu te quero a todo instante  
Nem mil auto-falantes  
Vão poder falar por mim

Amor sem beijinho  
Buchecha sem Claudinho  
Sou eu assim sem você  
Circo sem palhaço  
Namoro sem amasso  
Sou eu assim sem você

Tô louco pra te ver chegar  
Tô louco pra te ter nas mãos  
Deitar no teu abraço  
Retomar o pedaço  
Que falta no meu coração

Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo  
Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo

Eu não existo longe de você  
E a solidão é o meu pior castigo  
Eu conto as horas pra poder te ver  
Mas o relógio tá de mal comigo

Por quê? Por quê?

Neném sem chupeta  
Romeu sem Julieta  
Sou eu assim, sem você  
Carro sem estrada  
Queijo sem goiabada  
Sou eu assim, sem você  
Você

Por que é que tem que ser assim?

Se o meu desejo não tem fim  
 Eu te quero a todo instante  
 Nem mil auto-falantes  
 Vão poder falar por mim

Eu não existo longe de você  
 E a solidão é o meu pior castigo  
 Eu conto as horas pra poder te ver  
 Mas o relógio tá de mal comigo

Por quê? Por quê?

**Rapunzel (Daniela Mercury)**

Jogue as suas tranças de mel  
 Rapunzel Rapunzel  
 Lá no corredor do Borel  
 Rapunzel Rapunzel  
 Lá no barracão tem sossego  
 Passo cedo passo cedo

E dou um grito grão no bololô  
 E verso nós imenso amor

O amor de Julieta e Romeu  
 O amor de Julieta e Romeu  
 Igualzinho o meu e seu  
 Igualzinho o meu e seu

Love as suas tranças de mel  
 Rapunzel, Rapunzel  
 Lá no corredor do Borel  
 Rapunzel Rapunzel  
 Lá no barracão tem sossego  
 Passo cedo passo cedo

E dou um grito grão no bololô  
 E verso nós imenso amor

O amor de Julieta e Romeu  
 O amor de Julieta e Romeu  
 Igualzinho o meu e seu  
 Igualzinho o meu e seu

No calendário é flor e anda  
 Nu na varanda

E sondo o brocotó do tiioiô  
 E verso nós imenso amor

Vamos simhora na ladeira

Vamos simhora na lagoa  
 Vamos simhora na ladeira  
 Vamos simhora na lagoa

## NÓS (MV E MEDIADORA)- CARAS E BOCAS



Fonte: Banco de dados e imagens da autora