

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

MARISTELA AMARAL RIBEIRO

**O ESTILO TELEGRÁFICO NA ESCRITA DE SUJEITOS COM SÍNDROME DE
DOWN**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
2020

MARISTELA AMARAL RIBEIRO

**O ESTILO TELEGRÁFICO NA ESCRITA DE SUJEITOS COM SÍNDROME DE
DOWN**

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: II – Aquisição e Desenvolvimento da Língua(gem) Típica e Atípica

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

Coorientadora: Profa. Dra. Elisângela Gonçalves da Silva

VITÓRIA DA CONQUISTA – BA

2020

R37e	Ribeiro, Maristela Amaral. O estilo telegráfico na escrita de sujeitos com Síndrome de Down. / Maristela Amaral Ribeiro; orientadora: Carla Salati Almeida Ghirello-Pires; coorientadora Elisângela Gonçalves da Silva. – Vitória da Conquista, 2020. 120 f. Dissertação (mestrado – Programa de Pós-Graduação em Linguística) -- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020. Inclui referência F. 112 – 116. 1. Aquisição de linguagem. 2. Estilo telegráfico. 3. Crianças – Linguagem- Síndrome de Down. 4. Escrita. II. Universidade Estadual. I. Ghirello-Pires, Carla Salati Almeida (orientadora). III Silva, Elisângela Gonçalves (Coorientadora). III. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística. IV. Título. CDD: 401.9
------	--

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

Título em inglês: The telegraphic style in the writing of subjects with Down Syndrome

Palavras-chave em inglês: Down's syndrome. Language. Telegraphic style. Writing.

Área de concentração: Linguística

Titulação: Mestre em Linguística

Banca examinadora: Prof^ª Dr^ª Carla Salati Almeida Ghirello-Pires (Presidente-Orientadora); Prof^ª Dr^ª Elisângela Gonçalves da Silva (Co-Orientadora) UESB; Prof^º Dr. Ronei Guaresi (UESB); Prof^ª Dr^ª Elaine Cristina de Oliveira (UFBA).

Data da defesa: 30 de março de 2020

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4372-815X>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2150703064390480>

MARISTELA AMARAL RIBEIRO

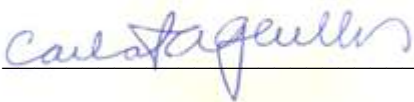
**O ESTILO TELEGRÁFICO NA ESCRITA DE SUJEITOS COM SÍNDROME
DE DOWN**

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

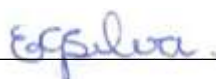
Data da aprovação: 30 de março de 2020.

Banca Examinadora:

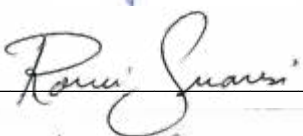
Profa. Dra. Carla Salati Almeida Ghirello-
Pires (Presidente)
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Elisângela Gonçalves da Silva
(Coorientadora)
Instituição: UESB

Ass.: 

Prof. Dr. Ronei Guaresi
Instituição: UESB

Ass.: 

Profa. Dra. Elaine Cristina de Oliveira
Instituição: UFBA

Ass.: 

Aos meus familiares e amigos que, com muito carinho e apoio, me ajudaram a chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

Quero, neste momento, expressar meus sinceros agradecimentos a todos que direta e indiretamente estiveram comigo e que, de alguma forma, contribuíram e fizeram parte dessa trajetória. Mencionei mais especificamente aquelas pessoas que me acompanharam de forma mais próxima. A palavra solidão expressa um sentimento de profunda sensação de vazio e isolamento. A escrita da dissertação é, muitas vezes, conceituada assim, mas meu agradecimento primeiramente é a DEUS, aquele em que confio de todo meu coração, ele nos disse que enviaria o Espírito Santo para estar com os seus todos os dias e em todos os momentos, assim, reconheço que nunca estive só, como diz a palavra, em Isaías 11:2, “Repousará sobre ele o Espírito do Senhor, o Espírito de sabedoria e entendimento, o Espírito de conselho e de fortaleza, o Espírito de conhecimento e de temor do Senhor”.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e ao Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin), pela oportunidade de realização da minha formação em nível de mestrado.

À Capes: “O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001”.¹

Agradeço à professora e orientadora Carla Salati Almeida Ghirello-Pires, que acreditou em mim e me possibilitou estar aqui, agradeço o carinho, as trocas, as oportunidades de aprendizado, as reflexões e inquietações geradas, obrigada por ter me auxiliado a olhar os detalhes do humano, a significar o que, muitas vezes, nunca havia sido significado. Obrigada, professora Carla!

Aos professores que aceitaram fazer parte da banca, disponibilizando seu tempo e conhecimento para contribuir com o trabalho.

O meu agradecimento especial a minha coorientadora Elisângela Gonçalves da Silva pela atenção e dedicação em colaborar com a minha pesquisa. Agradeço também as funcionárias do colegiado Luciana e Vanêide pelo pronto atendimento de sempre.

Às minhas colegas do Grupo de Pesquisa e do Laboratório de Pesquisa e Estudos Neurolinguísticos (LAPEN), foram 02 anos de estudos, reflexões e compartilhamento de experiências. Relembro os que estiveram comigo incondicionalmente, Evandra, por me acolher

¹ Forma padrão em conformidade com Portaria CAPES nº 206/2018 e esclarecimento do Ofício Circular nº 19/2018-CPG/CGSI/DPB/CAPES.

em sua casa com tanto amor e dedicação, Wanessa, Levi e Pedrinho que sempre tinham uma palavra de incentivo para que eu pudesse continuar, Simone, Mauro, Caio e Jéssica pelo apoio.

Agradeço aos meus pais, principais incentivadores e financiadores desse sonho, às minhas irmãs que, mesmo de longe, faziam o mestrado comigo, ouviam-me e sustentavam-me para que o caminhar fosse lento, mas que eu não parasse, aos meus anjos da guarda em Jaguaquara que não mediram esforços para me ajudar: Dith, Dina, Mariza, Vane, Hilda e Natal. E ao meu melhor e maior motivo:

MEU FILHO PEDRO, razão pela qual cheguei até aqui, obrigada meu filho por todo apoio e carinho, por todas as vezes que tive que abdicar de você em virtude de um trabalho, de uma leitura, saiba que foi por uma boa causa, a vocês família, serei eternamente grata! Também gostaria de agradecer aos pais e as crianças com as quais que tive o prazer de conviver no LAPEN e aos meus sujeitos de pesquisa RL e JR e suas mães Geisa e Leide, obrigada pela confiança e pelo carinho de sempre.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi analisar a linguagem de dois sujeitos com Síndrome de Down (SD), em situações dialógicas, com foco no estilo telegráfico. O trabalho tem como base os pressupostos da Neurolinguística Discursiva (ND) – (COUDRY 1986) e da Teoria Histórico-Cultural (THC) – Vygostky (1997). A THC considera o desenvolvimento como um processo constituído nas relações sociais e entende que, mesmo as crianças com SD, podem aprender. Trata-se de uma pesquisa longitudinal, apresentada em forma de estudo de caso e tem como objetivo identificar, analisar e fazer intervenções no funcionamento da linguagem dos sujeitos JR de 20 anos e RL de 15 anos, ambos apresentam em sua escrita e na oralidade o “estilo telegráfico” (JAKOBSON, 1970). O trabalho foi desenvolvido no Laboratório de Pesquisa e Estudos em Neurolinguística (LAPEN), situado na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) em Vitória da Conquista – Bahia. Os dados de fala e da escrita desses jovens foram coletados em seções semanais. Os atendimentos aconteciam em dupla e individualmente, com duração de uma hora; os dados das produções orais e escritas foram gravados em celular digital Samsung J7 prime e obtidos em situações discursivas. Iniciamos as produções com fábulas ilustradas, leitura, reconto da fábula. Ao longo dos atendimentos, observou-se que JR e RL não utilizavam conectivos nas produções escritas, mas utilizavam na oralidade quando formulavam enunciados mais curtos em situações dialógicas, ou seja, nestas utilizavam todos os elementos de uma frase, mas, naquelas apresentavam excesso de seleção, utilizavam mais substantivos e verbos em detrimento de elementos de combinação (uso de pronomes, preposições). Dessa forma, intensificamos a intervenção para que os sujeitos pudessem perceber que existem elementos que precisam estar na composição da frase. Para análise do fenômeno “estilo telegráfico”, nos valermos de noções advindas da morfologia, a iniciar pela própria definição de estilo telegráfico de Jakobson (1970) e a concepção de classes fechadas e classes abertas, bem como aspectos do nível morfológico. Ainda, focalizamos as diferenças formais e funcionais entre textos orais e escritos com base em Kato (2003). A discussão apresentada neste trabalho pode contribuir significativamente para o processo de aquisição da linguagem de crianças com síndrome de Down e casos semelhantes ao de JR e RL.

PALAVRAS-CHAVE

Síndrome de Down. Linguagem. Estilo Telegráfico. Escrita.

ABSTRACT

This paper analyzes the language issues of two people with Down Syndrome (DS), in dialogic situations, focusing on the “telegraphic style”. The study is based on the assumptions of Discursive Neurolinguistics (DN) - (COUDRY 1986) and Historical-Cultural Theory (HCT) - Vygotsky (1997). HCT considers development as a process formed in social relationships and that every child can learn, even children with DS. Using longitudinal research, the present case study aims to identify, analyze and perform interventions in the language functioning of the subjects JR of 20 years of age and RL of 15 years of age, as a “telegraphic style” (JAKOBSON, 1970). The research was developed in the Laboratory for Research and Studies in Neurolinguistics (LAPEN), located at the State University of Southwestern Bahia (UESB) in Vitória da Conquista, in the state of Bahia. The speech and writing data of these young people were collected in weekly sections. They took place in pairs and individually, lasting one hour; data from oral and written productions were recorded on a Samsung J7 Prime cell phone, recordings of discursive. For research productions, we started with illustrated fables, reading, retelling the fables. Our results showed, throughout the visits and observations, that the subjects JR and RL did not use connectors in written productions but used them orally. They were able to formulate shorter utterances in dialogical situations, using all the elements of a sentence, but in writing, they had over-selection, in other words, they used more nouns, verbs at the expense of combining (use of pronouns, prepositions). Therefore, we intensified the mediation so that they could perceive the existence of elements that need to be in the sentence. For the analysis of the phenomenon “telegraphic style”, we based the research on the notions of morphology, starting from the definition of telegraphic style by Jakobson (1970) and the concept of closed and open classes, as well as aspects of the morphological level. Still, we focused on the formal and functional differences between oral and written texts based on Kato (2003). The discussion presented in this paper can significantly contribute to the language acquisition of children with Down Syndrome and similar cases to the JR and RL.

KEYWORDS

Down's syndrome. Language. Telegraphic style. Writing

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Produção do sujeito S	33
Figura 2 – Produção do sujeito S	33
Figura 4 – Organização do texto fatiado na ordem dos acontecimentos por JR (19/09/18)...	55
Figura 5 – Organização de um parágrafo da fábula utilizando palavras seccionadas	56
Figura 6 – JR e RL fazem a leitura do texto e associam as imagens correspondentes (17/10/2018).....	57
Figura 7 – Produção textual de JR sobre as férias – 06/02/2019	58
Figura 8 – Conforme a Produção Textual do sujeito RL em 06/02/2019.....	60
Figura 9 – Organização da sentença por JR - 02/05/2019	66
Figura 10 – Organização da sentença por RL – 02/05/2019.....	67
Figura 11 - Construção de JR – frase partindo de palavras dadas – 11/09/2019	70
Figura 12 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019	73
Figura 13 – Construção de JR – frase partindo de palavras dadas – 11/09/2019	75
Figura 14 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019	75
Figura 15 – Construção de JR – frase partindo de palavras dadas – 11/09/2019	78
Figura 16 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019	80
Figura 17 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019	82
Figura 18 – Atividade construída por IMA e ICP para a intervenção com JR e RL – 25/09/2019	83
Figura 19 – Atividade realizada por RL utilizando os conectivos com mediação – 25/09/2019	84
Figura 20 – Registro de RL da atividade pronta no caderno – 25/09/2019	84
Figura 21 – Atividade realizada por JR utilizando os conectivos – 25/09/2019	88
Figura 22 – Atividade realizada por JR utilizando os conectivos – 25/09/2019	88
Figura 23 – Atividade realizada por RL utilizando os conectivos – 25/09/2019	89
Figura 24 – Atividade realizada por RL utilizando os conectivos – 25/09/2019	89
Figura 25 – Produção Textual de RL partindo de imagem dada – 18/09/2019	93
Figura 26 – JR vibrando com o seu acerto ao completar a frase 04/03/2020	95
Figura 27 – Completar as frases usando os conectivos por RL 04/03/2020.....	96
Figura 28 – JR recebendo as palavras para composição da frase – 04/03/2020.....	99
Figura 29 – JR organizando a frase – (1).....	100
Figura 30 – JR reorganizando a frase (2).....	100

Figura 31 – JR organizando a frase (3).....	102
Figura 32 – JR construindo outra possibilidade da frase (4)	103
Figura 33 – RL recebendo as palavras para a formação da frase – 04/03/2020	106
Figura 34 – RL organizando a frase (1).....	107
Figura 35 – RL reorganizando as palavras para formar outra frase.....	108
Figura 36 – RL organizando a frase corretamente.....	108
Figura 37 – Organização da sentença por JR.....	109
Figura 38 – Reorganização da sentença por JR	109
Figura 39 – JR organizando a frase após uma pista da Investigadora – 04/03//2020.....	110
Figura 40 – JR constrói a frase corretamente	110
Figura 41 – Organização da sentença por RL.....	110
Figura 42 – RL organizando a frase (1).....	111
Figura 43 – RL na tentativa de reorganizar a frase.....	111
Figura 44 – RL organizando a frase corretamente.....	112

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Variação da ocorrência de palavras de classe aberta – CAS.....	37
Gráfico 2 – Variação da ocorrência de palavras de classe fechada – CAS.....	38
Gráfico 3 – Padrão de desenvolvimento de classes abertas – VIT	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dado nº 01 – LAPEN – Recortes da Entrevista com JR sobre as atividades de que ele participa.....	61
Quadro 2 – Dado nº 02 LAPEN – Recortes da Entrevista Com RL sobre as atividades acadêmicas	64
Quadro 3 –Dado nº 03 – LAPEN construção de frases – Recorte da atividade realizada com JR	69
Quadro 4 – Dado nº 04 – LAPEN – Construção de Frases	71
Quadro 5 – Dado nº 05 – LAPEN – ONTEM – JOGO – CASA – Recortes da Transcrição atividade realizada com JR	74
Quadro 6 – Dado nº 06 – LAPEN – COMI – BOLO – CHOCOLATE - Recortes transcrição atividade com JR e RL	77
Quadro 7 – Dado nº 07 – LAPEN - RL	79
Quadro 8 – Dado nº 08 - LAPEN – RL – SHOPPING – MAMÃE	80
Quadro 9 – Dado nº 09 - LAPEN – JR.....	85
Quadro 10 – Dado nº 10 – LAPEN – RL Produção textual a partir de imagem dada pelas pesquisadoras	91
Quadro 11 – Dado nº 11 – LAPEN – JR – 04/03/2020	94
Quadro 12 – Dado nº 12 – LAPEN – RL - 04/03/2020.....	96
Quadro 13 – Dado nº 12 – LAPEN – JR – 04/03/2020	97
Quadro 14 – Dado nº 12 – LAPEN – RL – 04/03/2020	103
Quadro 15 – Comparativo de Atividades de JR e RL	109

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Total de Palavras Pronunciadas no vídeo 1 de CAS (1 das crianças).....	35
Tabela 2 – Total de palavras distintas pronunciadas no vídeo 1 de CAS (1 das crianças).....	36
Tabela 3 – Variação de quantidade de palavras – CAS (1 das crianças da pesquisa)	36

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DI	Déficit Intelectual
ICP	Investigadora Carla Pires
IMA	Investigadora Maristela Amaral
LAPEN	Laboratório de Pesquisa e Estudos Neurolinguísticos
ND	Neurolinguística Discursiva
SD	Síndrome de Down
THC	Teoria Histórico Cultural
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
ZDI	Zona de Desenvolvimento Iminente
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal
ZDR	Zona de Desenvolvimento Real

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 Síndrome de Down.....	19
1.2 Linguagem e Síndrome de Down.....	26
1.3 O Estilo Telegráfico	29
1.4 Desenvolvimento Lexical: Classes Abertas e Fechadas.....	34
2 VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL.....	40
2.1 Pensamento e Linguagem.....	41
3 NEUROLINGUÍSTICA DISCURSIVA (ND).....	45
4 MÉTODO	48
4.1 Caracterização da Pesquisa	48
4.2 Os Sujeitos da Pesquisa	48
4.3 Local da Pesquisa.....	50
4.4 Materiais Utilizados	50
5 PROCEDIMENTO	51
5.1 Análise e Discussão dos Dados.....	54
6 CONCLUSÃO	114
REFERÊNCIAS.....	116

1 INTRODUÇÃO

Em 2006, iniciei a trajetória na Educação Especial, ainda no modelo segregacionista². Fui diretora de uma instituição que fazia atendimento em média a 100 (cem) crianças com as mais variadas deficiências (surdez, autismo, deficiência intelectual, cegueira, Síndrome de Down), as quais recebiam o atendimento apenas na Escola Especial Alegria de Viver, situada na cidade de Jaguaquara-BA³.

Após cursos e conhecimentos advindos de leituras, seminários e congressos, senti a necessidade de fazer valer o que preconiza a Constituição Federal, que elegeu como fundamentos da República a cidadania e a dignidade da pessoa humana (art. 1º, inc. II e III) e como um dos seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, cor, raça, sexo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inc. IV). A CF/1988 garante ainda, expressamente, o direito à igualdade (art. 5º) e trata, nos artigos 205 e seguintes, do direito de TODOS à educação. Esse direito deve visar o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 205). Além disso, elege como um dos princípios para o ensino a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I), acrescentando que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um” (art. 208, V). Portanto, a Constituição garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola. Foi assim que, em 2008, comecei o diálogo com as redes municipal e estadual para que recebessem, em suas escolas, alunos/as com deficiências. Para tanto, foram realizadas rodas de conversas, sensibilizações, vivências com os alunos, palestras. Foi, então, que iniciamos o processo de inclusão dos surdos e, já no ano seguinte, dos deficientes intelectuais e dos alunos com Síndrome de Down. Nessa dinâmica, havia uma cobrança, e ainda há, dos professores da rede regular acerca da aprendizagem dos alunos com comprometimento intelectual, querendo saber: Como esses alunos aprendem? Como os professores devem avaliar? Como flexibilizar o currículo? Essas questões e outras tantas me inquietaram e me motivaram a buscar o curso na pós-graduação em Linguística, com foco nas patologias da linguagem, pois eu precisava tanto de embasamento

² Atendimento em instituições como igreja, conventos e asilos, pós-Segunda Guerra Mundial, surgem as escolas especiais e os centros de reabilitação, mantendo os mutilados e/ou as pessoas com deficiências “separados” das pessoas tidas como “normais”.

³ Jaguaquara é um município localizado no Vale do Jiquiriçá, na Microrregião de Jequié, no Sudoeste do Estado da Bahia, no Brasil. Sua população é de 54.163 habitantes, de acordo com os dados da estimativa de 2018 do IBGE. Wikipédia.

teórico-científico para subsidiar a minha prática pedagógica como também necessitava responder essas e outras questões acerca da inclusão de pessoas com deficiências, nesse caso específico, com a Síndrome de Down. Na ocasião, tive o primeiro contato com a Prof.^a Dra. Carla Sallati A. Ghirello-Pires e com o trabalho desenvolvido por ela no Laboratório de Pesquisa e Estudos Neurolinguísticos (LAPEN). Assim, vi de pronto que era o que eu precisava, fiz a seleção, fui aprovada e comecei a cursar, em 2018, o mestrado em Linguística, tendo como orientadora a Prof.^a Dra. Carla S. A. Ghirello-Pires.

Iniciamos o primeiro contato com a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky⁴ no grupo de estudos do LAPEN e, concomitantemente, iniciamos os atendimentos às crianças com Síndrome de Down. Os atendimentos são realizados sob a supervisão e o acompanhamento da professora Carla. São mais de 20 pessoas entre crianças, jovens e adolescentes com Síndrome de Down. Logo, percebi que alguns adolescentes tinham uma forma particular de formular as sentenças e formular enunciados, tanto nas questões sintáticas como também nas semânticas.

Dessa forma, fui instigada a estudar e entender como ocorriam àquelas produções e por que eles, já com idade entre 15 e 20 anos, ainda permaneciam com fala infantilizada. Outras questões também nortearam nosso trabalho como, por exemplo: Como se dá a aquisição da linguagem oral e escrita da pessoa com Síndrome de Down? De que forma, pode-se atenuar o uso do estilo telegráfico nas situações comunicacionais das pessoas com Síndrome de Down? De que forma pode-se contribuir para que as pessoas com Síndrome de Down possam se apropriar de sua autonomia, tendo em vista o uso competente da escrita em uma sociedade letrada? Em nossas observações, pudemos identificar que, nos dados desses sujeitos, alguns elementos (conectivos), a exemplo de: com, para, de, apareciam na oralidade; mas, na escrita, estavam ausentes, talvez até eles tenham a noção da sua utilização, mas na escrita isso ainda não aparece.

Eles se mantêm no estilo telegráfico. O estilo telegráfico está presente na maior parte da produção oral e escrita de pessoas com Síndrome de Down, ele se caracteriza pela ausência de elementos conectivos (artigos, preposição, pronomes, conjunções) numa frase em que a mensagem pode sair comprometida e não haver o entendimento do interlocutor.

Dessa forma, comecei a dedicar-me a identificar, analisar e compreender algumas especificidades da linguagem de JR⁵, 20 anos, e de RL, 15 anos (ambos atendidos no LAPEN),

⁴A grafia do nome do autor soviético é encontrada em diversas formas. Aqui adotaremos essa, mas respeitaremos as formas utilizadas por outros autores, conforme a tradução ou a língua utilizada.

⁵ SILVA, N. M. **A conquista da autonomia de JR por meio de suas apropriações linguísticas.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.

como, por exemplo, o uso do estilo telegráfico na escrita desses sujeitos. Para tanto, objetivamos analisar e descrever a produção escrita de dois sujeitos com SD, visando caracterizar os elementos ausentes nessa produção, a fim de propor possíveis intervenções com foco na omissão desses elementos para minimizar e/ou auxiliá-los a superar as dificuldades linguísticas detectadas ao longo do acompanhamento longitudinal nesse processo. Tomamos como aporte a Neurolinguística Discursiva (COUDRY, 1986) e a Teoria Histórico-Cultural (VYGOSTKY, 1997). Tendo em vista os objetivos propostos, a hipótese desta pesquisa foi a de que, a partir de atividades de intervenção, focadas na ausência desses elementos (conectivos), realizadas com sujeitos com Síndrome de Down, estes tenderiam a utilizar em sua escrita, elementos fundamentais para a construção de um texto coerente – os conectivos – adquirindo, assim, maior competência em sua comunicação escrita.

Como o objeto de estudo desta pesquisa consistiu em um fenômeno morfossintático – “estilo telegráfico” (JAKOBSON, 1970), a participação de uma profissional da Linguística, mais especificamente da área de sintaxe, foi muito importante para nos assistir na análise das produções de RL e JR, pois, além de indicar material de leitura, discutiu conosco os seguintes assuntos: (i) diferenças formais e funcionais entre textos orais e escritos (KATO, 2003), o que nos ajudou a perceber que os sujeitos do estudo apresentam uma escrita telegráfica, mas não uma fala telegráfica, o que corrobora nossa hipótese de que isso se deve à relação de cada um deles com a escrita, ou seja, qual a frequência com que mantém contato com a escrita e qual a função desta em suas vidas (seu cotidiano); (ii) a própria noção de estilo telegráfico (JAKOBSON, 1970), o que contribuiu para a delimitação do nosso objeto de estudo, que, inicialmente, estava muito amplo, referindo-se à utilização de processos alternativos de significação em crianças com Síndrome de Down; (iii) as noções de classe aberta e classe fechada (CAMARA JR., 1970-2008), na primeira, encontram-se substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, enquanto a última é constituída por pronomes, preposições, conjunções. Essas noções nos levaram à compreensão de que a dificuldade apresentada pelos sujeitos JR e RL reside na aquisição dos elementos funcionais/gramaticais, isto é, pertencentes à classe fechada; (iv) a distinção entre preposições lexicais e preposições funcionais (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2004; BRITO, 2003). A coorientadora prof.^a Dra. Elisângela Gonçalves da Silva nos auxiliou ainda na elaboração das atividades que visaram orientar o sujeito quanto à importância que tais elementos exercem para a boa formação (compreensão) de suas produções linguísticas.

Para a montagem dos experimentos e análise dos dados nos baseamos nos estudos morfológicos. Na análise do fenômeno “estilo telegráfico”, necessitamos nos valer de noções

advindas da morfologia, a iniciar pela própria definição de “estilo telegráfico”, advinda de Jakobson (1970), a concepção de classes fechadas e classes abertas (CAMARA JR., 1969-1999; VILLALVA, 2007) ter que discutir ou adotar os pressupostos teóricos assumidos pelos autores consultados; assim, nível morfológico, embora não discuta nem assuma o pressuposto teórico. Ainda, focalizamos as diferenças formais e funcionais entre textos orais e escritos com base em Kato (2003).

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. A construção deles perpassou pelo olhar da pesquisadora na medida em que as questões iam sendo suscitadas mediante ao acompanhamento longitudinal. O primeiro capítulo traz considerações a respeito da Síndrome de Down sob o ponto de vista médico e neurológico, como também sobre as causas genéticas e os aspectos de desenvolvimento do sujeito com Síndrome de Down. O segundo apresenta considerações a respeito da perspectiva teórica postulada por Vygostky, a teoria Histórico-Cultural, as bases sobre as quais essa teoria se edificou e sobre a Neurolinguística Discursiva. O terceiro capítulo trata das questões relacionadas ao funcionamento da linguagem dos sujeitos com Síndrome de Down, nesse caso, especificadamente, o estilo telegráfico, o processo de aquisição da linguagem e a estruturação sintática. O quarto capítulo dedica-se a análise dos dados, apresenta os sujeitos da pesquisa e o caminho percorrido por eles durante o acompanhamento longitudinal, por fim, o método e o procedimento que apresenta o trabalho de intervenção, esta que foi formulada mediante a identificação das dificuldades dos sujeitos da pesquisa. A Investigadora passou seis meses no LAPEN acompanhando os atendimentos das crianças e adolescentes com Síndrome de Down, após esse período, iniciou o estágio de co-participação nos atendimentos para, então, começar a atendê-los individualmente ou em dupla, tendo construído um planejamento de intervenção com foco na ausência dos elementos (conectivos) tão recorrente na escrita dos sujeitos. A intervenção forneceu subsídios tanto para auxiliar os sujeitos a superarem as dificuldades que foram identificadas, como também para apontar os avanços dos sujeitos ao longo da pesquisa.

1.1 Síndrome de Down

A SD é uma condição genética que ocorre durante a divisão celular do embrião. Segundo Motta (1980), enquanto na célula de um indivíduo normal há 46 cromossomos divididos em 23 pares, o indivíduo com Down possui 47 cromossomos, sendo que esse cromossomo extra se liga ao par 21, gerando o que a genética classifica como “trissomia”, não apresentando graus

de acometimento e sendo irreversível por sua condição genética em virtude da alteração orgânica ocorrida na fase de desenvolvimento embrionário (STRATFORD, 1989).

Conforme Otto (1998), a alteração genética gerada por essa trissomia pode ser de três formas: i) a trissomia 21 padrão, aquela na qual o indivíduo apresenta 47 cromossomos em todas as células e três cromossomos no par 21, o que ocorre em 95% dos casos; ii) a trissomia por translocação, na qual o cromossomo extra se adere a um outro par, normalmente o par 14, com incidência de 3%, aproximadamente; e iii) o tipo mosaico, que “é tomado como caso raro presente apenas em 2 ou 3 por cento da população identificada com a síndrome” (GHIRELLO-PIRES; LABIGALINI, 2010, p. 359).⁶

A Síndrome de Down foi descrita primeiramente por Sir John Longdan Down, médico britânico, em 1866; contudo, foi apenas em 1959 que essa síndrome passou a ser reconhecida por Jérôme Lejeune, diretor do departamento de genética Fundamental da Universidade de Paris, e sua equipe (GUNN, 1985; SCHWARTZMAN, 1999).

Quanto aos aspectos biológicos, as principais características fenotípicas peculiares da síndrome são hipotonia muscular geral, fenda palpebral oblíqua, prega palmar transversal única, face achatada, ponte nasal deprimida, orelhas com baixa implantação, problemas cardíacos e respiratórios, deficiência mental. Segundo Mota (1980) e Otto (1998), é comum que as crianças com SD apresentem dificuldades variadas no seu desenvolvimento fisiológico, físico, cognitivo, estas os acompanham por toda vida e se evidenciam na lentidão e na dificuldade de desenvolvimento das habilidades linguísticas, articulatórias e motoras, como, também, em dificuldades de estruturação sintática e pouca habilidade cognitiva, tais como as abstrações matemáticas e as de raciocínio lógico.

Segundo Cunningham (2008); Schwartzman (1999) e Miller (1995), dentre outros que se debruçam pesquisar a SD, podemos observar que a linguagem é a área considerada mais comprometida em crianças e jovens com SD. Entretanto, observamos que na maioria das vezes os estudos com foco na área da língua(gem)⁷ tem como ênfase as dificuldades encontradas em questões orgânicas, como, por exemplo: alterações anatômicas e/ou funcionais de áreas do sistema nervoso central, problemas de audição e funcionamento da região oral.

⁶ Ver também Ghirello-Pires (2011).

⁷ Quando usamos o termo língua, estamos nos referindo ao sistema, à estrutura linguística, e, quando utilizamos linguagem, estamos nos referindo a aspectos mais abrangentes, como, por exemplo, o nível pragmático, no qual estabelecemos a relação com o outro. Quando utilizamos língua(gem), estamos nos referindo tanto ao sistema, e a seus elementos estruturais como a sintaxe e a fonologia, quanto aos níveis mais abrangentes que abarcam uma situação de uso desse sistema.

Os escritos de Wisniewski e Kida (1994), relacionados ao sistema nervoso, apontam que, nos sujeitos com SD, em comparação com os demais, as áreas frontal, temporal e occipital são menores, 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; o que resulta em pobres conexões sinápticas e em dificuldades nos processos cognitivos e na aprendizagem. Segundo Wisniewski e Kida (1994), já foram descritas diminuições na densidade sináptica, no comprimento pré-sináptico e na área média por contato sináptico, bem como anomalias na formação das sinapses. Essas questões neurológicas aqui mencionadas, já causariam atrasos nos processos cognitivos e, conseqüentemente, na aprendizagem.

Vale ressaltar que, apesar dos fatores biológicos já mencionados na condição da síndrome, a subjetividade e o aprendizado do sujeito não é uniformizado, conforme as suas características físicas. Em outras palavras, o sujeito com Síndrome de Down aprende de forma heterogênea assim como ocorre com os sujeitos neurotípicos. É preciso deixar claro que, embora os aspectos neurológicos e neurofisiológicos sejam importantes e devam ser considerados, o maior agravante para o funcionamento da linguagem de pessoas com deficiência intelectual, segundo Vygotski (1997), é a negligência pedagógica, a educação incompleta. Para o autor, o que é orgânico nunca deixará de existir, mas será suplantado pelas funções culturais, as quais definem a especificidade humana. Portanto, é preciso dizer que as funções culturais não emergem da natureza como simples produto de maturação, elas surgem como resultado da progressiva inserção da criança nas práticas sociais.

Dessa forma, o que a criança será e de quanto ela se desenvolverá não dependerá de suas funções orgânicas, naturais, como diria Vygotski, está, antes, no seu segundo nascimento: o nascimento cultural.

No que diz respeito às questões clínicas da Síndrome de Down, trouxemos aqui uma breve revisão do que a literatura médica ainda descreve sobre esta síndrome, no livro **Genética baseada em evidências: síndromes e heranças** (2000). Neste livro, o capítulo 21 é dedicado a Síndrome de Down, tendo como autor o Dr. Zan Mustacchi, especialista em Síndrome de Down, considerado um dos médicos mais admirados da medicina no Brasil e no mundo na especialidade “Genética Clínica” e “Genética Médica”. O capítulo conta com mais de 70 páginas dedicados a descrever a SD. Na introdução, se nos deparamos com a caracterização geral, segundo o autor, o comprometimento intelectual é a consequência mais deletéria da Síndrome de Down (SD). Em 1985, a Organização Mundial de Saúde (OMS) relatou a ocorrência de cerca de 10% de deficientes na população brasileira, sendo 50% portadores de

deficiência mental, 20% portadores de deficiência física, 13% portadores de deficiência auditiva, 7% portadores de deficiência visual e 10% portadores de deficiência múltipla.

Inúmeras são as variantes que comprometem a aptidão da aprendizagem, que está certamente ligada a dois aspectos de Saúde Pública: um de caráter constitucional e o outro ambiental. O aspecto constitucional pode ser genético ou hereditário. O aspecto ambiental, por sua vez, tem importância especial, pois pode ser modificado pela educação, sanitarismo (higiene e saúde), nutrição e fatores sócio-econômicos. Por outro aspecto, fatores ambientais, em diferentes níveis e em momentos indeterminados, podem ser questionados como sendo indutores do que chamamos de acidente genético, como, por exemplo: além dos clássicos fatores ambientais como infecções virais (rubéola, citomegalovírus, toxoplasmose), radiação ionizante, hormônios e drogas medicamentosas, outras inúmeras situações, isoladamente ou em conjunto podem acarretar distúrbios do desenvolvimento embriológico, levando a anomalias na maturação neuropsicomotora.

O autor discorre sobre os fatores genéticos, os tipos de SD por trissomia simples, trissomia em mosaico e por translocação, descreve e apresenta o mapeamento genético de cada um dos tipos apresentados por ele. Em outra seção, encontramos o Diagnóstico Clínico, pois a SD segundo ele, tem sido a patologia genética que mais tem contribuído para o desenvolvimento do diagnóstico pré-natal, utilizando-se de análise bioquímica sérica, da análise do líquido amniótico, de estudo citogenético, da genética molecular e do diagnóstico por imagem (MUSTACCHI, 2000, p. 839).

Os aspectos clínicos da Síndrome de Down são listados página 845/846:

ASPECTOS CLÍNICOS DA SÍNDROME DE DOWN

Os primeiros sinais no berçário são:

1. Hipotonia muscular o
2. Diminuição do reflexo de Moro o
3. Face que lembra uma origem oriental o

As características dessa síndrome são as seguintes:

1. Comprometimento intelectual (principal característica) o
2. Perímetro cefálico diminuído (Microcefalia) o
3. Índice cefálico maior que 82: o

Índice cefálico ou craniano é calculado:

diâmetro transversal x 100

diâmetro antero-posterior

1. Occipital achatado o

2. Fácies achatada: o

3. Capacidade imitativa, joviais, cooperativos e afetuosos o

4. Fissuras palpebrais oblíquas: o

5. Prega no canto dos olhos (epicanto): o

6. Estrabismo: o

10. Movimento involuntário do globo ocular (nistagmo): o

11. Manchas de Brushfield o

12. Nariz pequeno e achatado, ponte nasal baixa em consequência da hipoplasia do osso nasal: o

1. Olhos afastados (telecanto): o

2. Ângulo da boca voltado para baixo: o

3. Língua grande – Protusa (hipotonia): o

4. Língua fissurada (escrotal): o

5. Palato estreito (ogival): o

6. Cavidade bucal pequena (micrognatia, microstomia): o

7. Dentição: erupção irregular e tardia:..... o

8. Orelhas mal formadas (disfórmicas):

a) orelha pequena: o

b) hélice superior enrolada:..... o

c) implantação baixa: o

22. Baixa resistência às infecções (comumente tem processos pulmonares)

23. Blefarite (inflamação das pálpebras): o

24. Pescoço:

a) curto: o

b) largo: o

c) pele abundante: o

25. Desenvolvimento físico retardado. Baixa estatura: o

26. Sopros cardíacos: o

27. Diástase dos retos abdominais: o

28. Hérnia umbilical: o

29. Pênis pequeno / grande: o

30. Criptorquidia: o

31. Mãos e pés pequenos e largos: o
32. Hiperextensão articular: o
33. Dedos curtos (braquidactilia):..... o
34. Clinodactilia do dedo mínimo: o
35. Prega única 5º dedo esquerdo: o
36. Prega única 5º dedo direito: o
- Prega simiesca (uma única prega palmar transversal) na mão direita: o
37. Idem na mão esquerda: o
- Grande espaço entre hálux e segundo artelho direito: o
38. Idem, esquerdo: o
39. Sindactilia: o
40. Instabilidade rótulo-femural: o
41. Instabilidade atlanto-axial: o
42. Colelitíase o
43. Dilatação dos ventrículos laterais do SNC o

Qualquer etnia, credo ou condição social e econômica pode e tem riscos iguais de terem prole afetada. Ainda, crianças com pouca estimulação se desenvolvem bem, enquanto outras com muita estimulação não se desenvolvem igualmente. Conforme o potencial da bagagem genética, a estimulação precoce favorece um melhor desenvolvimento. O autor lista os aspectos clínicos mais frequentes.

☐ Aspectos Clínicos mais frequentes:

- Comprometimento intelectual: 100%;
- Hipotonia muscular: 99%;
- Fissura palpebral oblíqua: 90%;
- Occipito achatado: 80%;
- Mãos largas, dedos curtos: 70%;
- Clinodactilia do 5º dedo: 50%;
- Epicanto: 40%;
- Defeitos cardíacos: 50%;
- Microcefalia: 85%;
- Baixa estatura: 60%;
- Orelhas de implantação baixa: 50%;
- Orelhas displásicas: 50%;
- Prega única transversa: 40%;

- Instabilidade rótulo-femural: 10%;
- Instabilidade atlanto-axial: 15%;
- Hiperextensão articular: 80%;

Em outra subseção, o médico geneticista trata dos aspectos específicos em Síndrome de Down: sistema cardíaco, sistema osteoarticular, sistema endócrino-metabólico, sistema hematológico, sistema neurológico. Na página 880, o médico geneticista Mustacchi, traz um pouco sobre o diagnóstico, o momento da notícia e as fases em que a família passa desde a negação até a aceitação, páginas 885/886:

1ª Etapa - NEGAÇÃO:

As pessoas têm dificuldade de enfrentar situações irreparáveis. Os pais não conseguem aceitar a ideia de que seu filho é comprometido intelectualmente.

- Ele não é deficiente mental, só não consegue ler. Tem muitas gripes, mas o resto é normal.
- Ele é normal, só que não consegue aprender nada. Acho que é preguiça.
- Meu filho não é retardado, o grau dele é menor.

2ª Etapa – RAIVA:

As pessoas percebem que a situação em que se encontram é irreversível sentem raiva. Os pais apresentam sentimentos de ódio, inveja e ressentimento diante do comprometimento intelectual de seus filhos.

- Quando vejo que ele não consegue ler dá desespero, dá raiva.
- Às vezes chego a chorar de tanto nervoso. Estou com a minha cabeça que já não funciona mais como antes.
- Quando uma pessoa tem uma criança assim, dá nos nervos.

3ª Etapa – NEGOCIAÇÃO:

As pessoas tentam, de todas as maneiras, eliminarem os fatos irreversíveis.

Os pais se dispõem a qualquer esforço para tornar seu filho uma criança normal.

- Já fiz promessa para todos os santos para ver se ele aprende a ler.
- A gente vai indo ao psicólogo e se esforçando e vai conseguir que ele fique normal.

4ª Etapa – DEPRESSÃO:

O reconhecimento da própria impotência, diante de fatos irreversíveis, leva à tristeza e à depressão. Os pais percebem a deficiência como real e imutável, e surgem sentimentos de forte perda.

- Sinceramente, já fiz de tudo, mas não adiantou. Seu comportamento não é fácil.
- Desculpe eu ter chorado, mas fico triste quando falo a respeito.

- Eu fico triste de ver o meu filho desse jeito, diferente dos outros.

5ª Etapa – ACEITAÇÃO:

As pessoas encontram novas formas de conviver com a situação na qual se encontram. É possível aos pais tolerar as limitações de seus filhos comprometidos, apreciar suas habilidades e ajudá-los, de forma criativa, a se desenvolverem.

- Eu fico orgulhosa quando ela faz alguma coisa.
- Acho que ela pode ficar melhor, mesmo se não aprender a ler.

O capítulo 21 recebe como finalização um texto com o título: O MÉDICO E A SÍNDROME DE DOWN: AS ATITUDES ESTÃO MUDANDO? Uma breve reflexão as atitudes de pediatras e neuropediatras e cirurgiões infantis em relação a Síndrome de Down, apresenta também um relato de experiência positiva na mudança de atitudes dos médicos durante os últimos 15 anos, tais mudanças são influenciadas por grupo de pais e associações em defesa de pais e das pessoas com deficiência. Percebemos que as questões clínicas, genéticas, biológicas são bastante exploradas, mas, em nenhum capítulo ou subseção do texto encontramos no texto questões concernentes à aprendizagem, ao desenvolvimento intelectual, às experiências e vivências em que a criança pode tentar, provar, testar, desgustar e que oportunizarão a sua aprendizagem. Dessa forma, fica nítido que as questões de aprendizagem e pedagógicas ainda estão no arcabouço teórico da educação, somos nós os professores, que estamos na ponta, que devemos dar conta de alfabetizar, estimular e motivar esses sujeitos a aprender.

1.2 Linguagem e Síndrome de Down

Algumas crianças, jovens e adultos com síndrome de Down (SD) comumente apresentam dificuldades variadas nas habilidades linguísticas, em decorrência das suas especificidades tais como: problemas de ordem auditiva, motora, neuronal, que trazem lentificação na aquisição e desenvolvimento da linguagem. Sabemos que eles vão percorrer o mesmo processo do sujeito neurotípico, entretanto, vamos encontrar atrasos que vão manifestar desde o nascimento e que podem ser minimizados ou perpetuados a depender das interações e intervenções. Segundo Vygostky (1997), os princípios de desenvolvimento das crianças com deficiência são os mesmos das crianças ditas normais, apenas com alterações na organização da estrutura durante o curso do desenvolvimento da criança e, a partir daí, estudar o que é peculiar a criança com atraso – ao sujeito concreto, não às categorias “deficientes mentais”, “Síndrome de Down”, “paralisia cerebral”, etc. Tais dificuldades linguísticas ocorrem em

vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico – pragmático e discursivo. Apesar deste atraso, Cunnigham (2008); Schwartzman (1999) e Miller (1995), o desenvolvimento da linguagem nesses sujeitos segue as mesmas sequências e estabelece as mesmas estruturas mentais que dos sujeitos neurotípicos, a diferença é que o desenvolvimento se dá mais lentamente, às vezes, fica incompleto e nem todos seus componentes avançam no mesmo ritmo Rondal (1987); Miller (1987/1988); Schwartzman (1999) são unânimes em dizer que a área de linguagem é a mais comprometida nas crianças com SD.

De acordo Meyers (1989), as crianças com SD apresentam dificuldades específicas no atraso da linguagem; não adquirem palavras antes dos dois anos e não fazem combinações entre palavras. Isso ocorre até por volta dos quatro anos de idade. O autor ainda considera que essas crianças produzem sentido por meio de sequência simples de palavras que são rotuladas como telegráficas mediante a comparação feita com crianças que não possuem a síndrome e que já produzem sentenças gramaticais complexas.

Segundo Cuileret (1984), as crianças com SD têm dificuldades no desempenho narrativo, devido a problemas de análise, síntese e ordem temporal, suas observações, ao acompanhar longitudinalmente crianças com SD, em um centro de estudos na França, considerou que as crianças fazem muita análise em detrimento da síntese. Dessa forma, elas elegem partes do enunciado e não conseguem sintetizar, portanto tanto sua recepção de linguagem quanto sua produção ficam prejudicadas, como se cada parte do enunciado fosse compreendido ou processado separadamente, deixando a fala comprometida ou desconectada.

Assim, Ghirello-Pires (2010) argumenta que melhor seria considerar que as crianças com SD – como as demais no início de sua entrada para a fala, leitura e escrita – suprimem palavras de relação que não têm sentido por si mesmas. Ainda há, na literatura, autores que partem de uma visão histórico-cultural para discutir a referida temática, como Camargo (1994), Monteiro (1992) e Freitas (1995). Tais autores postulam que, apesar das características orgânicas peculiares, as crianças com SD não estão impossibilitadas de aprender e avançar, embora precisem de mais tempo e trilhem, como considera Vygotsky (1997), caminhos diferentes. Ghirello-Pires e Labigalini (2010) concebem esse “tempo maior” e tais “caminhos diferentes” “como processos qualitativamente distintos ou intermediários, embora ainda sejam vistos e descritos sistematicamente como patológicos” para muitos autores que discutem a SD (GHIRELLO-PIRES; LABIGALINI, 2010, p. 364).

No que se refere ao processo de aquisição da linguagem, a literatura especializada apresenta-nos diversas visões distintas sobre as questões que envolvem a aquisição típica da linguagem a depender da teoria que norteia cada estudo. Tomamos sobre essa questão o que

dizem as pesquisadoras Correa e Augusto (2006), as quais admitem que, por volta dos doze meses de vida, a criança passa a analisar os enunciados linguísticos sintaticamente, ou seja, a combinar palavras, de modo a formar estruturas, com base na diferença entre palavras que existem em pequeno número, com pouca informação semântica, e posição fixa na frase, como, por exemplo, os artigos.

As autoras apontam que a criança já começa a expressar suas intenções de fala com os recursos linguísticos e habilidades de que dispõe e logo já consegue usar de forma eficiente parte do conhecimento que incorporou sobre a língua de seu meio. Já, no segundo ano de vida, a criança começa a produzir enunciados de uma ou duas palavras, combinadas de forma sistemática. Durante a aquisição da linguagem, em alguns casos, esse desenvolvimento pode ser comprometido, sem a identificação de possíveis causas para isso. Destaca-se a omissão de elementos como artigos, pronomes, como também marcas morfológicas de concordância, de forma mais intensa e por mais tempo do que se observa no desenvolvimento típico, que ocorre normalmente aos 9 ou 10 anos, quando já possui a escrita organizada; já, na fala, essa organização se completa aos 4 ou 5 anos, quando não apresentam mais a fala telegráfica que apresentavam aos 2 ou 3 anos. Porém, os sujeitos descritos nesse trabalho estão muito atrasados, visto que um está com 20 e o outro com 15 anos respectivamente.

Enfatizamos também que não existe um padrão para o desenvolvimento da linguagem do sujeito com SD; o que existe, de fato, é uma grande variabilidade como ocorre no desenvolvimento da linguagem de qualquer criança, podemos encontrar várias referências sobre o desenvolvimento infantil, mas estes não podem ser vistos como parâmetros fixados tanto para o sujeito típico como para o sujeito com SD, portanto os fatores que favorecem essa aquisição são diversos, são dependentes das relações familiares e das relações extras familiares como também de vários outros elementos (VYGOTSKI, 1997).

Tendo como aporte a teoria histórico-cultural (VYGOTSKY, 1997), a criança com DI não deve ser vista como aquela menos desenvolvida, mas como aquela que se desenvolve por caminhos diferentes, mais longos. Segundo o autor, a força que impulsiona a criança para o seu desenvolvimento está em sua vida social, ou seja, no seu acesso aos signos culturais, o autor, desde 1920-1930, já compreendia que as estruturas orgânicas podem ser modificadas pela intermediação das relações sociais, conceito hoje conhecido como “neuroplasticidade”. O autor russo sinaliza que o que é orgânico não deixara de existir, mas será suplantado pelas funções culturais, as quais definem a especificidade humana. Desta forma, nos faz compreender que a criança com SD deve, o quanto antes, ser exposta de forma intencional a uma infinidade de

situações comunicacionais, para que possa apreender de forma efetiva e eficaz os padrões utilizados pela comunidade de que faz parte.

Para Vygotsky (2001), a internalização da língua(gem) não ocorre de forma direta, mas é mediada pelo signo, instrumento psicológico interno por meio do qual a criança compreende o mundo e opera sobre ele. Dessa forma, a mediação por pessoas mais experientes deve ocorrer para que a criança possa se apropriar das construções já produzidas pela humanidade, não apenas as crianças com SD, mas todas as crianças precisam interagir com o outro e com o mundo, para que possam se apropriar da linguagem, desenvolvê-la, compreendê-la e produzi-la. Todavia, as crianças com SD necessitarão de mais mediações com evidências qualitativas do que em quantidade e estímulos, em virtude do déficit cognitivo que apresentam, por isso, os pais e cuidadores devem estar bem informados para oferecer e oportunizar o suporte necessário para o seu desenvolvimento desde o nascimento.

Entendendo e considerando que as crianças com SD apresentam dificuldades na aquisição, no desenvolvimento da linguagem, partimos da premissa de que a resolução dessas dificuldades está nos processos de como o outro poderá conduzir suas apropriações para encontrar novos caminhos, novas possibilidades para criar instrumentos psicológicos internos, os signos; e, com eles, as crianças possam dar conta da sociedade em que vivem. É a partir das significações, atribuídas inicialmente pelo outro e, mais tarde, internalizadas pelo próprio sujeito, no seu contexto, que cada um se constitui de maneira singular. Nessa perspectiva, não se pode mais aceitar que se reduzam os sujeitos a algumas peculiaridades presentes em sua trajetória de desenvolvimento, tais como, a deficiência física, mental, surdez, visual, Síndrome de Down, autismo e tantas outras caracterizações. Não estamos negando o biológico, orgânico, mas a atribuição de significados dessas peculiaridades, que vai constituir esse sujeito, este vai continuar com as mesmas características, físicas, biológicas e orgânicas, só que a sua relação com o outro definirá de maneira singular o ser e estar no mundo.

1.3 O Estilo Telegráfico

No funcionamento da linguagem das crianças e/ou adultos com SD, é comum observar a ocorrência do que se convencionou chamar de “estilo telegráfico”. Esse termo telegráfico, pela etimologia grega, *tele* significa longe e *grápho*, letra. Desse modo, o termo nos remete a pensar em transportar a escrita para longe, equivalente à telegrafia. Segundo o dicionário online DICIO, a palavra telegráfica assente como uma “uma forma de comunicação lacônica

caracterizada pela eliminação de certas partículas (conjunção, preposição, artigos) não imprescindíveis ao entendimento da linguagem”.

Jakobson (1970) faz referência ao estilo telegráfico ao analisar os eixos de funcionamento da linguagem e suas perturbações. Em seu trabalho sobre afasias, abordou o estilo telegráfico como ruptura na ordem das palavras ou entre os vínculos de coordenação e subordinação e a ausência de artigos, preposições, conjunções característica desse estilo. O autor também faz menção à bipolaridade da linguagem tendo como base os eixos da seleção e da combinação, sendo que as perturbações da linguagem podem provocar a *unipolaridade da linguagem*, em outras palavras, é quando uma das referências para interpretar o signo está afetada. Quando o eixo de seleção está modificado, ocorre o que o autor tratou de “Desordem da Similaridade”, quando essa modificação está no eixo da combinação, trata-se de uma “Desordem de Contiguidade”.

Quando essa modificação ocorre em um dos eixos do funcionamento da linguagem, o sujeito pode selecionar e ter dificuldade para combinar palavras em unidades mais complexas, os sintagmas, ou pode encontrar dificuldades para evocar palavras e fazer uso da metonímia. O eixo da seleção demanda compreender os elementos do código, isso implica dizer que é preciso conhecer os diferentes significados para poder selecionar as palavras para usá-las nas construções faladas e escritas. A falta de compreensão das diferenças entre os elementos do código acarretará a impossibilidade da seleção. Enquanto a combinação ocorre a partir da junção de elementos já selecionados de acordo com o contexto, se a este falta a produção da combinação, não é possível, pois estes estão intimamente relacionados. Segundo Jakobson, a seleção é um processo que interfere mais na produção do que na compreensão. Assim, é possível que o falante compreenda sem produzir, mas não é possível enunciar sem compreender.

A fala telegráfica foi citada por Brown e Fraser (1964) em seus estudos sobre aquisição da linguagem. Segundo eles, na fase inicial de aquisição da linguagem, as crianças tendem usar as palavras de classe aberta (nomes, verbos, adjetivos e advérbios) e a omitir as palavras de classe fechada (preposições, determinantes, conjunções, pronomes) como também as flexões nas suas produções orais. Dessa forma, os autores fizeram uma analogia entre a fala da criança em fase de aquisição e a escrita de um telegrama. Eles ainda descrevem a fala telegráfica como uma “imitação seletiva” da produção do adulto, ou seja, as palavras de classe aberta são mais eminentes na fala do adulto, dessa forma, “a criança reteria o mais relevante do ponto de vista informativo” (FONSECA, 1995, p.6). Para Fonseca (1995), a fala telegráfica não se trata de

agramatismo, é uma fala que “vem em pedaços”, mas que, ainda assim, aponta a singularidade do falante.

Sobre divisão das classes abertas e fechadas podemos dizer:

As classes “abertas” [...] são aquelas que ganham novos itens o tempo todo, servindo de exemplo a facilidade com que a língua nos últimos anos, atendendo a necessidades tecnológicas ou outras, assimilou substantivos como “rolezinho”, verbos como “deletar” e adjetivos como “plugado”. As classes fechadas [...] denominam-se “fechadas” porque nelas a formação de novos itens é mais lenta [...] e porque contêm séries de poucos elementos (como é o caso dos artigos, que, uma vez descontada a flexão de gênero e número, se reduzem a dois ou três). [...] Recuperando a afirmação que já estava em Aristóteles, há uma diferença óbvia de função entre as palavras de classe aberta e de classe fechada: as primeiras têm conteúdo descritivo que remete à realidade extralinguística, ao mundo; as segundas funcionam como “instrumentos gramaticais”, isto é, como utensílios que estruturam as sentenças da língua (ILARI, 2014, p. 9).

Ainda sobre a distinção entre classes abertas e fechadas é uma distinção relevante quer no domínio da lexicologia, quer para a morfologia. Em termos gerais, uma classe aberta integra um determinado conjunto de elementos de uma mesma categoria, mas pode vir a integrar outros elementos nessa mesma categoria. Uma classe fechada, pelo contrário, é uma classe que integra um conjunto finito de elementos de uma dada categoria, sem que, em princípio, esse conjunto possa vir a integrar novos elementos.

As classes dos nomes, dos adjetivos e dos verbos são classes abertas. A associação de um sufixo de nominalização a uma base nominal, adjectival ou verbal é suficiente para fornecer à classe dos nomes um novo elemento. A classe das preposições, pelo contrário, é uma classe fechada: não há mecanismos de criação de novas preposições, ainda que, de um modo assistemático e imprevisível seja possível, por conversão, por exemplo, atribuir a categoria preposição a uma palavra pertencente a outra classe.

A relevância morfológica da distinção entre classes abertas e fechadas prende-se com o facto de os processos de formação de palavras alimentarem exclusivamente as classes abertas, pelo que são caracterizáveis como processos de nominalização, adjectivalização e verbalização. Nesta, como noutras circunstâncias, os advérbios em – mente apresentam características particulares. Com efeito, no domínio dos advérbios, este tipo também constitui uma classe aberta. (VILLALVA, 2007, p. 128).

A respeito da diferenciação entre estilo telegráfico e agramatismo, podemos dizer que a fala telegráfica confunde-se, ainda hoje, com a própria definição de agramatismo. As pesquisadoras Abaurre e Coudry (2008) sinalizam a importância de se diferenciar entre um

funcionamento linguístico que pode ser considerado telegráfico de um funcionamento agramático:

[...] no primeiro (estilo telegráfico), por razões diversas, o sujeito economiza linguagem, como se faz em telegramas, mas pode explicitá-la, se for o caso; no agramatismo por afasia, a questão é outra: há dificuldade em expressar as combinações e suas relações numa determinada ordem sintagmática (Jakobson 1956/1970), estando preservadas relações semânticas e condições pragmáticas que atuam na determinação do sentido. É curioso que tanto no agramatismo como no estilo telegráfico – que pode ocorrer em outras formas de afasia, na escrita de surdos, na fala e na escrita de crianças normais, na fala e na escrita de crianças com quadros leves de deficiência mental e de encefalopatia crônica não progressiva – o fenômeno é caracterizado como omissão de relatores, determinantes marcas de tempo e flexão e, por vezes, do próprio verbo para explicitar a ação (ABAURRE; COUDRY, 2008, p.178).

É interessante destacar também que, tanto na literatura sobre afasia (LURIA, 1976, 1977) como também nos estudos sobre a psicogênese da escrita (FERREIRO; TEBEROSKY, 1970), faz-se menção à distinção entre ao estilo “*telegráfico*” e *agramatismo*. Enquanto, no estilo telegráfico, o sujeito “economiza linguagem”, mas se interpelado, poderá desdobrar a mensagem, no agramatismo por afasia, não ocorre dessa forma, pois os sujeitos possuem uma dificuldade em exteriorizar o que querem dizer, devido à dificuldade em combinar e em estabelecer uma ordem sintagmática (JAKOBSON, 1956, 1970), embora mantenham a correlação semântica e pragmática que agem na indicação do sentido.

Dessa forma, tanto o estilo telegráfico como o agramatismo podem advir em outras formas de afasia, na escrita de surdos, na fala e na escrita de sujeitos típicos (aqui nos referimos aos sujeitos sem nenhum comprometimento cognitivo e/ou sensorial), como também em sujeitos com déficit intelectual leve, como no caso dos sujeitos com Síndrome de Down. Estes apresentam as características do estilo telegráfico na linguagem oral e escrita e demoram de sair dessa fase.

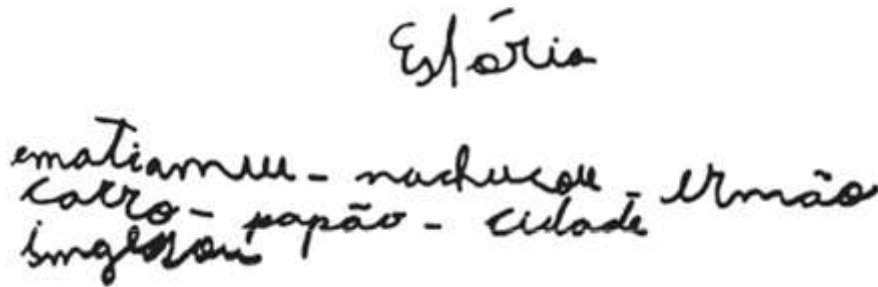
Não podemos deixar de registrar que o chamado “estilo telegráfico” aparece nas produções espontâneas de sujeitos típicos em fase de aquisição da linguagem, e não se trata aí de uma patologia, embora, para alguns profissionais, esse seja um sintoma da “dislexia”, pois a omissão de relatores, determinantes e, às vezes, do verbo evidenciará a patologização de operações que são perfeitamente normais do ponto de vista do sujeito (ABAURRE; COUDRY, 2008, p. 180).

No artigo “*Em Torno de Sujeitos e Olhares*” das autoras Abaurre e Coudry (2008, p. 181), selecionamos algumas atividades realizadas pelas pesquisadoras para exemplificar o

estilo telegráfico. Dados de crianças de uma mesma turma de primeira série do ensino fundamental (escola pública, Campinas, SP, 1984).

Figura 1 – Produção do sujeito S

(a) Sujeito: S



Estória
ematiameu - machucou - Umão
carro - papão - cidade

Fonte: Abaurre e Coudry (2008).

Nesta atividade, realizada na escola, a criança foi solicitada pela professora a “escrever uma história”. Reconhecem-se, na sua escrita, alguns nomes (irmão, carro, papão, cidade) e verbos (machucou, engessou). Pelo fato de S se ter recusado a verbalizar o que havia escrito, a professora concluiu que a criança não sabia contar histórias, o que se explicitou através da anotação à margem da escrita de S: “Não sabe contar estória”.

Em outro momento, a mesma atividade foi solicitada e a criança produziu:

Figura 2 – Produção do sujeito S



Estória
Minino - caiu - floresta - jamoni minina
amohi - Medico

Fonte: Abaurre e Coudry (2008).

Entretanto, desta vez, a professora solicitou que o menino lesse o que ele escreveu “O menino caiu na floresta e a menina chegou e levou ele para o medico”.

Este dado, como se vê, reforça a hipótese que aqui fazemos, de que essas escritas aparentemente “econômicas”, em que o sujeito parece “dizer menos do que o necessário”, devem ser interpretadas como **construções intermediárias (e não como um “produto final”, com omissões)**.

Dessa forma, as autoras concebem o estilo telegráfico como “construções intermediárias e não como algo acabado, pronto, com omissões. Para elas, isso é indicativo de um processo de construção de sentido” (ABAURRE; COUDRY, 2008, p. 183).

Importante abordar a visão das pesquisadoras Abaurre e Coudry (2008) sobre a produção da chamada fala telegráfica. As autoras possuem outro olhar acerca dessa produção, segundo elas, esse discurso não pode ser resumido apenas em omissões e em “desarranjo sintático”, pois esse estilo telegráfico torna-se uma estratégia assumida pelo falante enquanto construção intermediária.

Ademais, tais construções devem ser encaradas como indicativos de processo na reformulação e reelaboração de sentido. O estilo telegráfico deve ser visto além das omissões de elementos na estrutura de enunciados, como argumento contra a patologização do sujeito que tem sua singularidade anulada em virtude de possuir uma fala telegráfica.

De certo que, ao mudar essa concepção de estilo telegráfico como patologizante para construções intermediárias, será mais fácil para os pesquisadores, selecionar e confeccionar materiais adequados para uma intervenção eficaz e eficiente, mais especificadamente com os sujeitos com SD, que poderão avançar em questões concernentes a linguagem.

Vygotsky (1933) também reconhece o estilo telegráfico na escrita de jovens que estão se iniciando no mundo das letras. O autor explica esta produção considerando que a criança, nesta fase de produção, utiliza como suporte para a produção escrita a fala interna, que, por sua característica intrínseca, é estenográfica e concisa.

Para o autor russo, a fala interna é uma fala estruturada de forma diferente da fala oral, pois, quando a criança dirige-se a si, ela não necessita usar todos os recursos de que necessitaria para expor suas ideias à outra pessoa. Desta forma, ela se apresenta de forma abreviada. Para Vygotsky, o escolar, em fase inicial da escrita, terá de passar da fala interna, resumida ao máximo, para a escrita que deverá conter todos os elementos necessários para ser compreendido, este fato será um processo lento e gradual.

1.4 Desenvolvimento Lexical: Classes Abertas e Fechadas

Já existem, na literatura, estudos sobre o desenvolvimento lexical inicial da aquisição das palavras pelas crianças (BLOOM, 1973; NELSON, 1973; HALLIDAY, 1975; GOLDFIELD; REZNICK, 1990). Os estudos sobre o desenvolvimento lexical inicial têm por objetivo entender como se dá a aquisição do significado das palavras pelas crianças. Consequentemente, esses estudos também estão voltados para o entendimento de como as

crianças aumentam seu vocabulário, com que velocidade e, principalmente, quais os fenômenos que caracterizam o uso das palavras durante o período de desenvolvimento lexical nos anos pré-escolares. Ainda que a aquisição das palavras se apresente de forma lenta em uma primeira análise, quando as crianças estão adquirindo as primeiras palavras, após cerca de 20-40 palavras terem sido adquiridas, parece haver uma explosão de vocabulário, que faz esse número aumentar consideravelmente. Vale ressaltar que existe uma grande variabilidade individual, ou seja, as características específicas para cada criança, tanto do que diz respeito à velocidade de aquisição, quanto ao tipo de palavras adquiridas em cada etapa.

Considerando a velocidade com que este processo acontece durante essa fase de aquisição inicial, pretende-se relatar, neste artigo, as observações realizadas em relação à aquisição das primeiras classes de palavras abertas (substantivos, verbos, advérbios, adjetivos) e fechadas (artigos, pronomes, preposições), utilizadas na produção espontânea de duas crianças CAS, com a idade de 1,6;28 – 1,7,13 - 1,8;2, sexo masculino, e VIT, 2;4.13 - 2;6, sexo masculino, em faixas etárias levemente distintas. Abaixo as tabelas 1 e 2 com a apresentação dos dados da fala das duas crianças: uma com a contagem do número de palavras pronunciadas, e outra com o número de palavras distintas pronunciadas, ou seja, desconsiderando a repetição de palavras (PASSOS *et al.*, 2011, p. 230-235).

As tabelas foram divididas em classes gramaticais:

Tabela 1 – Total de Palavras Pronunciadas no vídeo 1 de CAS (1 das crianças)

Classe	Quantidade	%
Substantivos	86	52.76
Verbos	43	26.38
Advérbios	15	9.2
Adjetivos	5	3.07
Artigos	4	2.45
Pronomes	1	0.61
Interjeições	1	0.61
Prep./Conj.	0	0
Expressões Fixas	0	0
Sem Classificação	8	4.91
TOTAL	163	100

Fonte: Passos *et al.* (2011).

Conforme o que foi produzido pelas crianças, foi realizada uma contagem de palavras, que se apresenta aqui na primeira tabela, onde já nos identificamos que a frequência de palavras de classes abertas é realmente maior do que a presença de palavras de classes fechadas: artigo 4 (produções), pronomes (1), Preposição e conjunção (0), vale ressaltar que são crianças típicas,

sem nenhum grau de comprometimento físico. Isso pode ser visto tanto nessa tabela quanto na seguinte, em que não se consideram as palavras repetidas.

Tabela 2 – Total de palavras distintas pronunciadas no vídeo 1 de CAS (1 das crianças)

Classe	Quantidade	%
Substantivos	42	57.53
Verbos	12	16.44
Advérbios	7	9.59
Adjetivos	4	5.48
Artigos	1	1.37
Pronomes	1	1.37
Interjeições	1	1.37
Prep./Conj.	0	0
Expressões Fixas	0	0
Sem Classificação	5	6.85
TOTAL	73	100

Fonte: Passos *et al.* (2011).

Em resumo, verificamos que, nas das duas primeiras tabelas, há evidência da distribuição das emissões CAS sendo que, na primeira, é possível verificar que essa criança apresenta, na sua produção linguística, principalmente substantivos, alguns verbos e poucos advérbios e adjetivos ou itens de classes fechadas, como pronomes e artigos. Já com a elaboração dessa outra tabela, veremos qual a variação da quantidade de palavras entre as gravações.

Tabela 3 – Variação de quantidade de palavras – CAS (1 das crianças da pesquisa)

Classe	Vídeo 01(%)	Vídeo 02(%)	Vídeo 03(%)	Média(%)
Substantivos	57.53	38.32	44.44	46.76
Verbos	16.44	27.1	21.3	21.61
Advérbios	9.59	12.15	6.48	9.41
Adjetivos	5.48	3.74	6.48	5.23
Artigos	1.37	2.8	2.78	2.32
Pronomes	1.37	0	3.7	1.69
Interjeições	1.37	3.74	2.78	2.63
Preposições	0	0.93	2.78	1.24
Conjunções	0	0	0	0.00
Expressões Fixas	0	0	0	0.00
Numerais	0	0	0	0.00
Sem classe	6.85	11.2	9.26	9.10
TOTAL	100	100	100	100

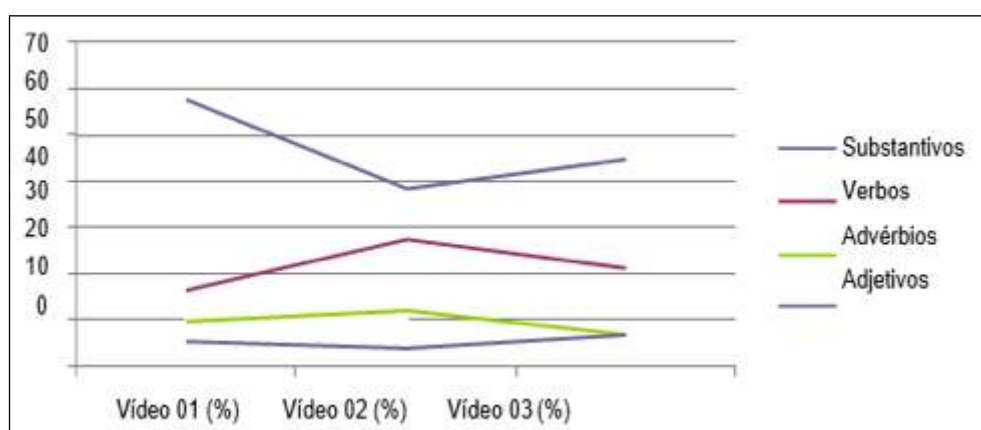
Fonte: Passos *et al.* (2011).

A Tabela 3, nos apresenta como há distinções em relação ao desenvolvimento lexical inicial no que diz respeito ao aumento do vocabulário em relação às classes abertas e fechadas.

Enquanto substantivos e verbos parecem alternar no número de novos elementos adquiridos, a aquisição de itens lexicais funcionais parece apresentar um progresso mais uniforme. Foi observado também que as crianças focam em uma classe por vez no período da aquisição, e que as classes abertas são as privilegiadas, pois, no período de aquisição, são internalizadas em maior número e velocidade. Esse estudo da aquisição lexical inicial, tanto das classes abertas quanto das classes fechadas, também sublinha a importância que essa última exerce para que a produção linguística da criança aumente em complexidade e para que as possibilidades das primeiras combinações aconteçam.

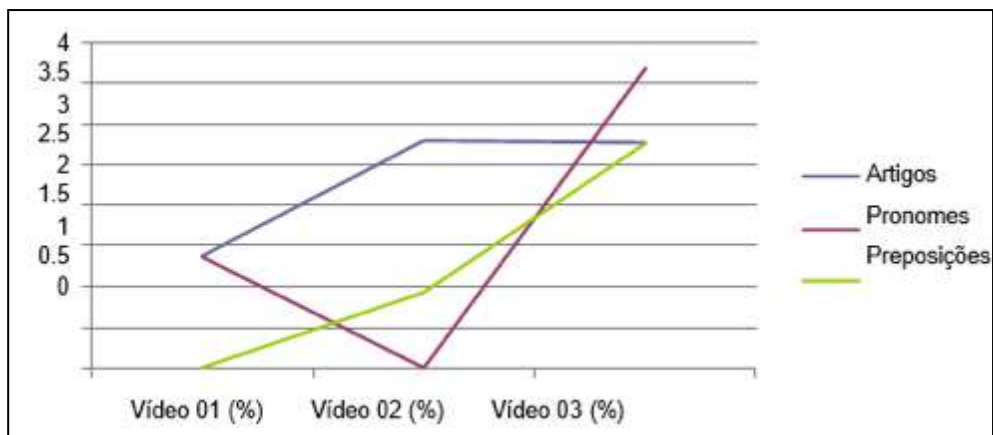
Para elucidar essa observação, apresentamos abaixo dois gráficos em que um traz a distribuição das palavras de classe aberta (substantivos, verbos, advérbios, adjetivos) e o outro as palavras de classe fechada (artigos, pronomes, preposições conjunções).

Gráfico 1 – Variação da ocorrência de palavras de classe aberta – CAS



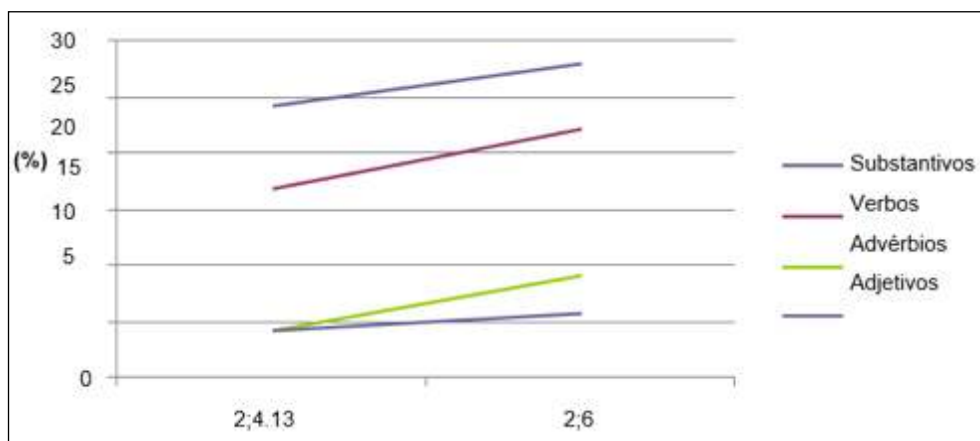
Fonte: Passos *et al.* (2011).

Dá para observar nitidamente, no gráfico 1, o movimento de alternância que ocorre entre substantivos e verbos, por um lado, e adjetivos e advérbios, por outro. No gráfico 2, que apresentaremos a seguir, veremos a variação da ocorrência de palavras de classe fechada produzidas por CAS.

Gráfico 2 – Variação da ocorrência de palavras de classe fechada – CAS

Fonte: Passos *et al.* (2011).

Nota-se que, nas classes fechadas, há uma ascendência mais uniforme para os artigos e preposições, **mas há ausência de pronomes na segunda seção com CAS**. Se comparados aos nossos sujeitos (RL e JR) ambos com idade de 15 e 20 anos respectivamente, ambos estão atrasados na aquisição e utilização dos pronomes, pois ainda possuem muitas dificuldades em entender a funcionalidade destes nas sentenças escritas principalmente. O gráfico 3 logo a seguir, apresenta a seção com VIT (criança mais velha) em relação a CAS.

Gráfico 3 – Padrão de desenvolvimento de classes abertas – VIT

Fonte: Passos *et al.* (2011).

A comparação entre essas duas crianças separadamente nos remete a entender que existem padrões determinados para a aquisição da linguagem e que, a depender da faixa etária, esses padrões diferem.

A diferença de idade entre essas duas crianças, apresentadas nesse trabalho de (PASSOS *et al.*, 2011, p. 230-235), parece revelar, em determinado momento, uma explosão

de vocabulário durante a fase de desenvolvimento lexical inicial, visto que, nesse gráfico 3, ficou evidente que VIT (criança mais velha), demonstrou um padrão mais estável de aquisição em relação a CAS (criança mais nova). Além disso, podemos perceber que VIT, por ser mais velha, detém um repertório mais extenso, repleto de palavras referenciais, expressivas e sintagmas, também definidos por Barret (1997). Seguindo a discussão dos dados aqui apresentados, tendo como base as tabelas e os gráficos expostos, constata-se que indubitavelmente existe um padrão complementar de aquisição das classes de palavras. Nesse sentido, ao que parece, há uma especialização por parte do mecanismo de aquisição da criança em determinada classe, potencializando a aquisição. Constatou-se também que as classes abertas são mais favorecidas na fase de aquisição inicial sendo que estas são apropriadas com mais rapidez e em um maior número. A apreciação acerca da aquisição lexical inicial, tanto de classes abertas quanto de classes fechadas, dá ênfase à importância das classes fechadas para a produção linguística da criança, para que ela aumente as possibilidades de combinações nas suas produções.

Na próxima seção, abordaremos a Teoria Histórico-Cultural postulada por Vigotsky, a qual atribui ao outro/mediador um papel significativo para o desenvolvimento da criança, posto que a criança reflete com base no que o outro organiza e oferece a ela. Logo, o aprendizado leva ao desenvolvimento, reforçando o pressuposto de Vigotsky (1997), ou seja, da “zona de desenvolvimento proximal” (ZDP), o que a criança realiza hoje com ajuda do outro ela conseguirá fazer amanhã sozinha.

As bases sobre as quais Vigotsky edificou a Teoria Histórico-Cultural serão apresentadas a seguir.

2 VYGOTSKY E A TEORIA HISTÓRICO CULTURAL

Vygotsky cresceu e se envolveu com as demandas políticas de seu tempo e, concomitantemente, imergiu na academia para a produção de uma psicologia, baseada no método de Marx, na criação de um novo homem, de uma nova sociedade e de uma nova educação, foi desse contexto que nasceu a Teoria Histórico-Cultural que hoje conhecemos. Esta é uma corrente da psicologia soviética com pressupostos marxistas e de base materialista que parte da premissa de que o homem é um ser histórico e social e que participa da coletividade, envolvido pelo processo de aprendizagem e desenvolvimento.

A teoria contou com outros pensadores, além do russo Vygotsky, houve também a colaboração de Leontiev⁸ (1904-1979) e Luria⁹ (1902-1977). Essa junção de pensadores recebeu o nome de TROIKA – Luria, Leontiev e Vygotsky – em função da relevância que a Teoria Histórico Cultural (THC) dá ao contexto cultural na humanização do humano como ser social: a relação do meio social na constituição do indivíduo e do indivíduo na constituição da sociedade.

O contexto histórico em que Vygotsky estava inserido exigia uma revolução na forma de entender e desenvolver seu país. A União Soviética apresentava sérios problemas sociais, entre eles, a educação. Havia, nesse momento histórico pós-revolução, um alto índice de analfabetismo, e, ainda, o descaso com as pessoas com deficiência. O objetivo de Vygotsky e seus colaboradores era construir uma psicologia marxista para atender e solucionar as contradições sociais. Aceitá-la seria negar a revolução e o comunismo.

Era fundamental a negação das bases filosóficas empregadas, até então, para a compreensão do indivíduo como um ser histórico, complexo e dinâmico. A figura de Marx é fundante para a sistematização de uma teoria sobre essa temática, principalmente pela visão de totalidade e síntese de homem. Mas não pretendia utilizar-se do método existente e adaptar às

⁸Alexei Nikolaievich Leontiev (1903-1979) foi um dos importantes psicólogos russos. Seu maior interesse foi pela pesquisa das relações entre o desenvolvimento do psiquismo humano e a cultura, ou seja, entre a evolução do psiquismo humano a apropriação individual da experiência histórica da humanidade. É considerado, com Alexander Romanovich Luria (1902-1977), os principais colaboradores de Vygotsky na constituição da Teoria Histórico-Cultural (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006).

⁹Alexander Romanovich Luria nasceu em 1902, em Kazan. Filho de pais socialistas, defrontou-se, aos 15 anos, com a revolução soviética. Matriculou-se no Departamento de Ciências Sociais, mas seu interesse voltava-se para a psicologia. Luria foi convidado, em 1924 – mesmo ano que Vygotsky – a se juntar ao corpo de jovens cientistas do Instituto de Psicologia de Moscou. Lá associaram-se à Leontiev e estudaram as bases materiais do desenvolvimento psicológico humano (VYGOTSKY; LURIA; LEONTIEV, 2006).

condições da sociedade, o objetivo era empregar a metodologia marxista para desenvolver uma nova psicologia. Os interesses da troika e de seus colaboradores parece-nos explícitos na seguinte passagem das Obras Escogidas tomo 1:

Não se trata de adaptar o indivíduo ao sábio, mas sim, o sábio ao indivíduo; o que necessitamos encontrar em nossos autores é uma teoria que ajude a conhecer a psique, mas em modo algum a solução do problema da psique, a fórmula que fecha e resume a totalidade da verdade científica. [...] O que se pode buscar previamente nos mestres do marxismo não é a solução da questão, e nem sequer uma hipótese de trabalho (porque esta se obtém sobre a base da própria ciência), mas o método de construção. [...] o que eu quero é aprender a totalidade do método de Marx, como a ciência é construída, a forma de abordar a análise da psique. [...] O que falta não são opiniões pontuais, mas um método: e não o materialismo dialético, mas o materialismo histórico (VYGOTSKY, 1997, p. 390-1).

Com essa citação, ficam evidentes duas circunstâncias essenciais para compreender como esses pensadores pretendiam estruturar a nova teoria. A primeira, a clareza de que não bastava utilizar-se de uma metodologia que adaptasse a ideia, o interesse vigorava em estruturar uma teoria, que obedecesse ao conjunto do método de análise do fenômeno, a segunda, o materialismo dialético, por buscar compreender os fenômenos naturais e sociais em termos da lógica dialética do filósofo alemão Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831), seria incompleto. Faltava a essência da tese marxista, a qual estabelece que a história da humanidade é impulsionada pelos avanços tecnológicos (meios para a produção de bens materiais) e pelas mudanças na organização social, política e econômica. Dessa forma, como afirma Duarte (2007, p. 79), “para se compreender o pensamento de Vygotsky e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos filosóficos marxistas dessa escola psicológica”.

2.1 Pensamento e Linguagem

O tema do desenvolvimento da linguagem e sua relação com o pensamento é uma das questões que ocupa a centralidade dos estudos de Vygotsky. De acordo com ele, essa relação redimensiona todas as funções psicológicas que passam de primitivas às funções psicológicas superiores. Não há diferenças entre o homem primitivo, moderno ou cultural em relação aos aspectos biológicos, mas há diferenças psicológicas e comportamentais. No primeiro, as funções psicológicas estão em estado primitivo ou natural; enquanto no segundo, são superiores ou culturais, isto é, controladas por mediadores externos e internos (signos).

Os estudos de Vygotsky apontam duas funções básicas: a interação com outros homens e o pensamento generalizante. A primeira função da linguagem explicita sobre a necessidade de comunicação entre os homens e, nesse caso, pelas crianças. Verificável em todas as traduções do pesquisador russo há evidência de que “a função inicial da linguagem é a comunicativa. A linguagem é antes de tudo um meio de comunicação social, um meio de expressão e compreensão” (VYGOTSKY, 2001, p. 22). Essa função é estabelecida desde o nascimento através do choro, dos diversos sons, dos gestos e das expressões. É no desenvolvimento dessa necessidade de comunicação que se inicia a utilização de signos compreensíveis.

Vygotsky, ao estudar a relação entre o pensamento e a linguagem, revelou divergências com os esquemas apresentados pelos behavioristas e por Jean Piaget. Para os primeiros, o desenvolvimento da linguagem passa pelo discurso oral e pelo murmúrio até atingir o discurso interior, já para Piaget, o desenvolvimento vai do “pensamento autístico” para o discurso socializado e o pensamento lógico através do discurso e do pensamento egocêntrico”, Vygotsky então constatou que “a verdadeira trajetória de desenvolvimento do pensamento não vai no sentido do pensamento individual para o socializado, mas do pensamento socializado para o individual” (VYGOTSKY, s/d).

Essa constatação permitiu a Vygotsky compreender que o pensamento não é formado com autonomia e independência, mas sob condições determinadas, sob a mediação dos signos e dos instrumentos culturais que se apresentam histórica e socialmente disponíveis. Assim,

[...] o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais. A mediação é um processo essencial para tornar possível atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo (OLIVEIRA, 1997, p. 33).

As experiências desenvolvidas por Vygotsky favoreceram que ele colocasse em evidência o que a Psicologia até então tinha ignorado: o papel fundamental da atividade infantil na evolução do processo intelectual da criança.

Em entrevista a Revista Eletrônica Zero – a – Seis, editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Educação na Pequena Infância (2014), Zoia Prestes, trouxe para nós algumas contribuições, principalmente no tocante a compreender o que tem sido ZDP “Zona de Desenvolvimento Proximal” e a ZDR – “Zona de Desenvolvimento Real” e a razão dela denominar de ZDI – “Zona de Desenvolvimento Iminente”.

Segundo a autora, Vygostki vai dizer que uma teoria possui duplo nível, a saber, o real estado, quando a criança já sabe ou domina determinada coisa, já possui autonomia sobre o fazer (ZDR); e o outro nível que é a (ZDI) que está no campo das possibilidades, este é muito dinâmico, uma zona imprevisível. É o que pode ou não ocorrer. Para Vygostsky, regredir é desenvolvimento. Portanto, “para ele o desenvolvimento não acontece de forma linear, não é numa direção crescente, não é acúmulo e quando você traduz como “proximal” e/ou como imediato, tudo isso dá um sentido de etapa, dá um sentido que vai acontecer e que obrigatório acontecer” (PRESTES, 2014, p. 343).

A Zona de Desenvolvimento Iminente corresponde à distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Para o autor, a criança ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha (VYGOTSKY, 2001).

Segundo ele, é na ZDI que deve atuar o educador, oportunizando a viabilização de processos que estão no processo de amadurecimentos dos alunos. Dessa forma, o aluno não precisa apenas ser submetido às condições ideais de estudo esperando que ele realize seu próprio caminhar; o educador precisa fazer a intervenção sempre que necessário para que ocorra a aprendizagem de qualidade. Assim, “a mediação do professor é imprescindível, pois o sujeito não se apropria do significado apenas por estar inserido em ambientes propícios, sejam eles alfabetizadores letrados ou científicos” (GALUCH; SFORNI, 2009, p. 123).

Segundo Vygotsky, o mediador tem um papel importante, uma vez que ajudará a criança a desenvolver suas relações funcionais com a aprendizagem, da mesma forma que contribuirá para desenvolver a linguagem através de atividades do contexto social com o objetivo de diferenciar meios e fins, instrumentos e objetivos, e aprender que a linguagem tem a função de representação. Para este autor, qualquer deficiência origina uma tendência ou estímulo para a formação da compensação, isto é, a insuficiência de uma capacidade é compensada com o desenvolvimento de outra. Tal compensação não é orgânica, mas relativa ao funcionamento psicológico, correspondendo à plasticidade dos processos de desenvolvimento. Portanto, de onde vem essa força motriz dos processos compensatórios? Vygotsky diz claramente que é da vida social da criança, das oportunidades de acesso aos signos culturais, nos quais encontra o material para construir funções psicológicas superiores que lhe permitam estar inserida nas práticas sociais de seu grupo cultural. Dessa forma, é por meio da compensação, que sempre

será social, que sujeitos com características diferentes da maioria da população podem se desenvolver numa direção diferente daquela traçada pelos prognósticos tradicionais.

A outra função da linguagem é a de pensamento generalizante, determinada pelo fornecimento que a linguagem oferece à criança em relação ao seu cotidiano, transformando em linguagem interna. A linguagem transforma o pensamento prático em verbal e modifica as conexões intelectuais que passam de primitivas a superiores e esse é um processo absolutamente humano.

Em suma, a função primeira da linguagem é social, a segunda é individual esta é interior, sua aquisição aciona o nível intrapsicológico, ou seja, a sistematização da própria linguagem. Com efeito, os estudos de Luria (2005, p. 110) afirmam que:

A função de generalização é a função principal da linguagem, sem a qual seria impossível adquirir a experiência das gerações anteriores. Mas seria errado julgar que esta é a única função fundamental da linguagem. A linguagem não é apenas um meio de generalização; é, ao mesmo tempo, a base do pensamento. Quando a criança assimila a linguagem, fica apta a organizar de nova maneira a percepção e a memória; assimila formas mais complexas de reflexão sobre os objetos do mundo exterior; adquire a capacidade de tirar conclusões das suas próprias observações, de fazer deduções, conquista todas as potencialidades do pensamento.

Vygotsky e Luria (1996) apontaram que o estudo da linguagem denota uma significação pedagógica, pois esse estudo, com essa compreensão, pode colaborar para a resolução de diversas situações práticas com relação ao cotidiano da escola, desde a criação e educação das crianças. Assim, podemos perceber que se a linguagem desempenha um papel importante e decisivo no pensamento e, se por qualquer motivo, as duas funções da linguagem não forem apropriadas pela criança, de fato podemos comprometer o desempenho social e intelectual de sua fase educacional.

3 NEUROLINGÜÍSTICA DISCURSIVA (ND)

A Neurolinguística Discursiva (ND), postulada por Coudry (1996)¹⁰, pode ser entendida como um conjunto de teorias e práticas que visam transpor uma ideia organicista, tendo a língua, discurso, cérebro e mente como produção humana que se correlacionam. A ND se constitui por assumir uma perspectiva sócio-histórica da linguagem e do cérebro, não considera o cérebro como padrão, ideal, este vai se constituindo na medida em que interage e assume a linguagem como lugar da interação humana, como trabalho e atividades constitutivos da subjetividade, alteridade e de si própria como objeto de reflexão, concordando com Franchi (1992, p. 12) que postula que

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

Dessa forma, a linguagem caracteriza-se como atividade histórico-cultural que possui uma marca histórico-social, formada ao longo da história, e ainda indeterminada, dado que se realiza e se altera, ou seja, produz constantemente sentidos e significações entre os interlocutores (FRANCHI, 1992). Para a ND, é por meio da linguagem que o homem organiza e dá forma a suas experiências, uma atividade do sujeito que se constitui a cada momento.

A ND assinala, uma contribuição relevante, que é levar em conta a subjetividade do sujeito, entendendo como ele se constitui quais suas motivações e de como estabelece vínculos. Por conseguinte, a mediação nesse cenário tem que vislumbrar compreender as vivências do sujeito investigado, numa abordagem longitudinal, seus anseios, alegrias, frustrações, interesses e demais sentimentos e relações construídas em nos mais diferentes espaços e contextos sociais da sua convivência.

Nesta perspectiva os sujeitos, com e sem patologia, são tomados considerando suas possibilidades reais e potenciais e não suas dificuldades. As dificuldades são compreendidas e orientam o adulto/mediador a lidar com elas, o qual, por sua vez, faz a criança (re)conhecê-las. Tal visão pressupõe, conforme Coudry e Freire (2010), uma variação funcional do cérebro

¹⁰ Ver Coudry (2019).

determinada pela contextualização histórica dos processos linguístico-cognitivos, o que a afasta de uma visão de funcionamento cerebral médio, padrão, desprovida de sentido, a histórica e idealizada. Nessa perspectiva, o cérebro é um sistema aberto, em constante interação com o meio e, por conseguinte, suas estruturas e mecanismos de funcionamentos serão transformados ao longo desse processo de interação (LURIA, 1976; VIGOTSKY, 1987). Ademais, na condição de um sistema aberto, o cérebro é apto para realizar funções diversas, dependendo dos modos distintos de inserção do homem no mundo. A visão de Luria a respeito do sujeito que se encontra em uma condição patológica coaduna com a proposta diferenciada da ND, pois o neuropsicólogo soviético reconheceu a importância das interações, a influência da cultura na formação de processos psíquicos e do papel ativo do sujeito na apropriação da experiência histórico-cultural. Ele assegura que cada sujeito trilha um caminho único, individual, singular, assim, é importante conceber a pessoa com deficiência como um sujeito completo com a capacidade de utilizar os recursos disponíveis, verbais ou não, na intenção de compensar/superar suas dificuldades. É essa também a concepção a respeito dos sujeitos com alguma patologia que norteia o trabalho da Neurolinguística, a ideia de um sujeito completo possuidor de linguagem que se orienta por meio dela para produzir significações.

A ND também se fundamenta nos estudos linguísticos de Jakobson. Entretanto, é importante ressaltar, no que diz respeito à língua e à linguagem, que a análise de Jakobson se detém na observação, teorização e articulação com as afasias e demais alterações de linguagem, bem como nos estudos neuropsicológicos do caráter sistêmico do código linguístico. Contudo, a concepção de linguagem postulada por Franchi (1977/92), inserida por Coudry enquanto referência dos estudos discursivo das afasias e demais questões com foco nas alterações de linguagem, que fazem parte da Neurolinguística Discursiva desde 1986.

Em sua abordagem discursiva, a Neurolinguística destina-se a estudar a

questão do sentido, da heterogeneidade da linguagem, na análise das interações humanas, posturas ou gestos interpretativos dos sujeitos, ao debate em torno de universos discursivos como a questão normal x patológico, à inscrição histórico-cultural dos processos cognitivos, à relação constitutiva entre linguagem e cognição (MORATO, 2001, p. 160).

Com base em tal afirmação, notamos a referência estabelecida entre “língua, discurso, cérebro e mente como construtos que se relacionam” (COUDRY, 2008, p. 16). Tal abordagem adota um pressuposto linguístico-discursivo edificado nas práticas discursivas; em outras palavras, valoriza o uso funcional da linguagem, no uso social da fala, da leitura e da escrita.

Neste sentido, procuramos relativizar as situações em que as especificidades de uma determinada condição, como é o caso da SD, surgem. Sabemos que a depender da posição teórica assumida pelo interlocutor, uma pessoa pode ser considerada mais deficiente, ou menos deficiente do que ela realmente o é. E isso só confirma a assertiva de Vygotsky (1997) de que não é a deficiência em si, a questão orgânica, que obstrui o desenvolvimento da criança, mas sim suas consequências sociais. As abordagens centradas no comportamento e no desenvolvimento biológico são limitadoras no sentido de encerrar o sujeito em si, partindo das próprias condições físicas, como se a causa e a solução para o seu desenvolvimento e aprendizagem surgissem de suas condições biológicas. Essa condição é altamente dominadora e excludente e está em consonância com o modelo econômico e social vigente, que privilegia a participação de poucos na sociedade, à medida que mantém, sob o domínio, outra parte da população, parte em que se incluem os sujeitos com deficiência (CAMIZÃO, 2017, p. 20).

Tendo em mente este direcionamento partiremos para a apresentação da produção dos dados.

4 MÉTODO

4.1 Caracterização da Pesquisa

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa longitudinal com abordagem discursiva. A pesquisa foi devidamente submetida ao comitê de Ética, CAAE: 29933114.7.0000.0055, estando comprometida com a Resolução 466/2012. A participação dos informantes também foi devidamente autorizada por seus responsáveis – JR, um jovem de 20 anos, e RL uma adolescente de 15 anos, como apresentaremos na próxima seção.

4.2 Os Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa foram dois adolescentes com SD, aqui chamados de JR (com idade de 20 anos) e RL (de 15 anos).

Em entrevista registrada em áudio, a mãe de JR respondeu algumas perguntas semiestruturadas e nos concedeu outras informações para enriquecer o nosso trabalho. Importante ressaltar que a senhora mãe de JR possui 58 anos e é artesã, e o pai tem 59 anos é motorista aposentado, ambos cursaram o segundo grau completo. JR é um rapaz sociável, filho único, possui muitos amigos, frequenta a Associação Conquista Down duas vezes por semana, participa de oficinas de leitura e escrita, como também de atividades lúdicas com outras crianças e adolescentes com Síndrome de Down. Ademais, JR tem atendimento no Laboratório de Pesquisas e Estudos em Neurolinguística (LAPEN) desde 2012 e, até hoje, participa efetivamente dos atendimentos e do Grupo Fala Jovem do mesmo laboratório.

A mãe de JR nos informou que, em 2017, tirou JR da escola, pois, segundo ela, JR não “rendia nada”, por mais que ela “pegasse no pé” das professoras, JR passava os dias pelo pátio em companhia da cuidadora. Ela relata que trocou várias vezes de escola e, mesmo assim, não obteve resultados. Então, decidiu pensar nas atividades clínicas em detrimento da educacional. Hoje JR faz natação, pilates e fisioterapia. Já a questão pedagógica ficou delegada às oficinas da associação e aos atendimentos no LAPEN. Ela demonstra muita gratidão à coordenadora do Grupo Fala Down, a profa^a Dra. Carla Salati A. Ghirello-Pires, pois, segundo seu relato, JR foi alfabetizado aos 10 anos de idade pela professora Carla no laboratório.

Com relação à linguagem de JR, logo que chegou ao LAPEN, era muito infantilizada e telegráfica (SILVA, 2016), possuía uma fala muito comprometida desde a articulação até a construção sintática, algumas vezes se confundia com a colocação pronominal, sobre o que

deveria vir antes ou depois dificultando a reconstrução do sentido para o interlocutor, como ocorre com crianças em idade menor sem a Síndrome de Down. Segundo Scarpa (2001), crianças com Síndrome de Down passam pelos mesmos processos de aquisição que as crianças sem a síndrome, contudo de maneira mais lenta.

Ainda hoje, JR possui a fala telegráfica, apesar disso, tem se apropriado e avançado nas questões que concernem à linguagem, mesmo assim, trabalhamos efetivamente como mediadores para o desdobramento e a intervenção de modo que JR possa superar suas dificuldades.

O outro sujeito da pesquisa é uma adolescente de 15 anos, a RL, uma garota linda, extrovertida, sociável e muito inteligente. Em entrevista concedida pela mãe e gravada em áudio, foi relatado que RL tem dois irmãos mais velhos, que eles possuem uma boa relação de amizade e carinho. A mãe de RL tem 51 anos e concluiu o ensino superior. O pai também tem 51 anos, possui o ensino superior completo e é bancário. RL está matriculada numa escola da rede privada de Vitória da Conquista e faz o 6º ano do Ensino Fundamental. A mãe participa efetivamente da vida escolar da filha, ela também relata que a escola, antes, infantilizava muito RL com atividades desprovidas de sentido para a idade/série, mas que, hoje, já melhorou bastante, ela se mostrou bastante satisfeita com o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola.

Ademais, nos informou que RL tem uma vida cheia de atividades, participa da Associação Conquista Down, faz acompanhamento com orientadora pedagógica, com a psicóloga e também no LAPEN desde 2012. Segundo ela, RL possui muitos amigos/as, participa do Grupo Fala Jovem no mesmo laboratório, tem encontro todas as quartas-feiras, às 18h30min, e têm uma vida social ativa.

Com relação à linguagem, RL apresenta fala telegráfica em algumas formações de sentenças, utilizando apenas de verbos e substantivos para dizer o que pensa e o que quer. Em orientação às mães, mostramos o quanto é importante a família também trabalhar o desdobramento dessa fala, não deixando que elementos como artigos, pronomes e outros conectivos sejam omitidos na linguagem oral e conseqüentemente na escrita.

4.3 Local da Pesquisa

O grupo de Pesquisa Fala Down se reúne no Laboratório de Pesquisa e Estudos Neurolinguísticos (LAPEN), que está alocado no bloco onde ficam as salas de aula do curso de Medicina, e onde se localiza a Pós-graduação em Linguística na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

4.4 Materiais Utilizados

Os atendimentos aos sujeitos JR e RL tiveram início em agosto de 2018, precisamente dia 08 de agosto, havia uma sessão por semana, com duração de 60 minutos, todas as quartas-feiras no LAPEN, as mães os levavam para o nosso encontro. Foram precisamente mais de 40 encontros, em sua maioria, gravados e fotografados, com a autorização das respectivas mães. Algumas atividades propostas nos encontros serão anexadas ao final do trabalho. Partimos da sondagem, seguindo o que Vigostky vai dizer sobre a ZDR “Zona de Desenvolvimento Real”, que é aquele estado em que a criança já sabe, já domina uma determinada atividade, já sabe fazer, já possui autonomia sobre o fazer. As atividades subsidiaram o nosso trabalho para identificar o que eles já sabiam e tinham autonomia para fazer. A partir da sondagem, fomos para o campo das possibilidades de desenvolvimento, ou seja, a ZDI – “Zona de Desenvolvimento Iminente”, que é muito dinâmico e uma zona imprevisível, ninguém controla esse desenvolvimento, que pode ocorrer ou não (PRESTES 2014).

Dessa forma, a sondagem norteou o nosso trabalho para identificar as lacunas e as possibilidades para que estas fossem preenchidas ou ressignificadas, demos vários modelos de atividades: leitura, conto e reconto, hora da novidade, canções, vídeos curtos de comerciais: (pipoca na panela), (guaraná), a Investigadora sempre fazendo perguntas sobre os fatos contados, as histórias lidas, apontando caminhos para que eles pudessem fazer a interação com mais desenvoltura e comprometimento com a atividade proposta.

A partir daí, começamos a planejar os atendimentos: **Sessão nº, Objetivo, Rotina, Atividade proposta, Recursos Utilizados, Comportamento da Criança /Adolescente.** Fazíamos as anotações e, a partir delas, organizávamos os atendimentos de acordo com a demanda apresentada pelos sujeitos como também a nossa questão da pesquisa: identificar, descrever, analisar e avaliar a escrita telegráfica pelos sujeitos RL e JR.

Para caracterizar e estimular a produção oral e escrita, foram utilizados diversos materiais como: fábulas, livros da coleção Ciranda cultural, textos e músicas; também, para

cada história e/ou fábula trabalhadas, foram confeccionados materiais específicos, as imagens das histórias foram convertidas em arquivos de imagens no formato JPG e plastificadas. O texto passou a ser dividido em frases e palavras (texto fatiado) e plastificado, assim também foram confeccionadas fichas de leitura e outras atividades, tais como, frases e palavras recortadas e plastificadas para a produção textual e oral dos sujeitos. Quando dividimos as histórias em frases, depois em palavras, estávamos produzindo e organizando o que é texto, qual o sentido do texto, como as frases são construídas e de como cada imagem correspondia à frase fatiada.

A partir desse trabalho, nós percebemos que eles possuíam muita dificuldade em produzir textos utilizando todos os constituintes num enunciado, eles utilizavam, na maioria das vezes, uma palavra para caracterizar toda história ou todo acontecimento e o meu trabalho era fazer com que eles desdobrassem o que se encontrava telegraficamente produzido por eles.

Para tanto, fizemos diversas atividades envolvendo primeiro a oralidade e posteriormente a escrita, existia uma rotina que basicamente era a seguinte: i) chegavam ao laboratório, se acomodavam, então nos cumprimentávamos e logo eu pedia para ele/ela me contar uma novidade, ou algo interessante ou ruim que havia acontecido com ele ou com algum familiar, sempre eles tinham algo para falar, traziam diversas coisas interessantes, como, por exemplo, situações vivenciadas por RL: como foi na escola, sobre uma aula de campo que o pai dela não a permitiu ir e estava super chateada, uma bolsa nova que havia ganhado, uma dieta que precisava começar a fazer. Já JR sempre falava sobre o futebol, quem jogou; quem ganhou e/ou perdeu, sobre novelas, sabia toda programação da emissora de televisão Globo. Após essa conversa informal, eu ia elegendo algumas falas para posteriormente fazermos a intervenção, considerando a proposição da THC a respeito do papel do “outro” nas relações e na importância para que o sujeito possa internalizar o conhecimento, como também no seu desenvolvimento. A partir disso, começamos a planejar as intervenções pautadas em atividades com alternativas diferenciadas e com situações ricas de condições interacionais e funcionais, apesar das dificuldades biológicas da pessoa com (SD) – hipotonia generalizada, problemas cardíacos e respiratórios, deficiência intelectual – características que são importantes para o diagnóstico, mas não são impeditivos para que o sujeito com Síndrome de Down aprenda e transponha as barreiras impostas pela sociedade. Isso porque entende-se também que essas especificidades não impedem que eles tenham raciocínio e possam emitir suas proposições, desejos e opiniões.

5 PROCEDIMENTO

Iniciou-se, em 2018, o trabalho com os dois sujeitos: RL (com 15 anos) e JR (com 20 anos) no LAPEN. Entre os meses de setembro de 2018 a setembro de 2020, ocorreram 40 atendimentos, todos registrados em áudios por meio de gravação feita com um aparelho celular J7 prime da própria Investigadora, também foram realizados registros escritos com o objetivo de cada sessão e o desenvolvimento de cada participante durante a atividade oferecida. Além disso, as produções escritas dos participantes e as sequências das fichas de leitura, das frases e palavras recortadas e coladas por eles foram fotografadas e arquivadas pela Investigadora. Das sessões gravadas e registradas, selecionamos 10 para transcrição, análise e escolha dos dados, cada uma com 1 hora de duração. Os critérios para essa seleção foram: a recorrência do estilo telegráfico nas produções orais e escritas dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como eles iniciaram nas atividades, avanços e retrocessos e como chegaram à última sessão proposta.

Dessa forma, organizamos as produções em 05 momentos: (1) a escuta, quando ouvimos todas as gravações, tendo como critério início, meio e fim de cada atendimento; (2) a seleção das gravações, contendo as falas dos participantes RL e JR; (3) as transcrições e a triagem das falas em que não apreciam os conectivos (palavras de classe fechada); (4) destaque das construções sintáticas de cada sujeito, observando o que eles mais utilizam nas suas produções orais e escritas, bem como o que eles não usavam nas produções escritas, mas utilizavam na oralidade; (5) última etapa, aplicação das atividades elaboradas para intervenção com o objetivo e minimizar o uso do estilo telegráfico, bem como avaliamos os avanços e retrocessos dos participantes ao longo desse trabalho.

Como suporte teórico para elaboração dessas atividades específicas, utilizamos Camara Jr. (1970-2008) para tratar da noção de classes abertas e fechadas. Quanto à distinção entre preposições lexicais e preposições funcionais, tivemos como subsídio teórico (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2004; BRITO, 2003).

Os atendimentos de JR e RL, no LAPEN, foram realizados semanalmente, desde setembro de 2018, uma vez por semana, com uma hora de duração. Ora os atendimentos aconteciam em dupla, ora individualmente. No início da pesquisa, os atendimentos eram realizados pela orientadora Carla Pires (ICP), após orientação e delimitação do foco da pesquisa, a Investigadora (ICP) passou os atendimentos para a Investigadora Maristela Amaral (IMA), que passou a acompanhá-los a partir de outubro de 2018 para o desenvolvimento da sua pesquisa.

Nesses procedimentos, eles chegavam ao LAPEN, às 8h da manhã, sempre acompanhados das mães. Eram conduzidos à sala 02 de atendimento, onde a Investigadora (IMA) já os aguardava com as atividades propostas para aquela sessão. Eles eram dispostos

sentados um de frente para o outro numa mesa oval de 2,20 de comprimento e a Investigadora se posicionava na cabeceira da mesa. O material já estava em cima da mesa para ser trabalhado. As atividades eram para os dois sujeitos ora idênticas ora seguindo a demanda individual. Tínhamos uma rotina. Eles falavam do fim de semana, o que fizeram, se foram à escola, ao cinema, ao shopping, se visitaram um familiar. JR sempre trazia o resultado de um jogo de futebol ou então nos avisava qual time iria jogar na televisão à noite, após esse momento de conversação espontânea, partíamos para as atividades selecionadas para intervenção.

Inicialmente, para a intervenção, elegemos a leitura, a reprodução e o reconto de fábulas ilustradas, após a realização desses passos, fazíamos a organização sequencial da narrativa, primeiro com o texto dividido em frases (texto fatiado) e, posteriormente, em palavras que compunham cada frase do texto, para que eles pudessem entender o que é texto, como ele se organiza para fazer sentido e que o texto não é um conjunto de palavras isoladas que não fazem sentido para o interlocutor. Nessa perspectiva, já estávamos introduzindo a noção de materialidade do texto e de que este possui uma sequência organizada e ordenada, o que facilita a compreensão do leitor.

Ainda durante o trabalho das fábulas ilustradas e de outros textos e/ou letras de música como o da Pipoca com Guaraná, que embalou um comercial do Guaraná Antártica nos anos 90, fizemos a confecção de materiais plastificados em polasil e com velcro auto-adesivo para serem colados em pastas ou mesmo nas atividades plastificadas, tais como: associação imagem ao texto, texto fatiado (frases e palavras), textos com lacunas para serem preenchidas com base no texto lido e trabalhado. Priorizamos deixar as lacunas para que eles pudessem perceber que a falta de algum elemento naquele sintagma geraria prejuízos à compreensão, então retirávamos os artigos, preposições e pronomes para que eles pudessem preencher as lacunas com estas palavras dispostas sobre a mesa, eles teriam que ler, rememorar a história e escolher qual palavra estava faltando e colar na lacuna do texto plastificado; da mesma forma, a Investigadora também entregava as frases do texto dividido em partes (texto fatiado) para que eles fizessem a ordenação, leitura, reprodução e conferência com o modelo dado posteriormente. Com vistas ao modelo dado, eles tinham a condição de reformular o que foi feito e ressignificar o que foi feito por eles, essas atividades serviam para ampliar o vocabulário e enfatizar os elementos necessários para a estruturação da sua fala e da sua escrita.

Nos atendimentos com JR e RL, utilizamos várias fábulas ilustradas. A escolha das fábulas se deu por conta de em sua construção composicional predominar a narrativa, e também pelo fato de que se difere de outros gêneros textuais predominantemente narrativos, porque os personagens das fábulas são geralmente animais com características humanas, vivendo

conflitos próprios dos seres humanos, com atitudes, virtudes e defeitos, possibilitando questionamentos acerca dos valores éticos e morais presentes na sociedade, trabalhamos as fábulas “A Assembleia dos Ratos”, “O Leão e o Ratinho”, “A Galinha Ruiva” e diversos textos e canções populares como “O sapo não lava o pé”, “O casamento do sapo”, “Pipoca na panela”. Apresentávamos questões correspondentes às narrativas trabalhadas sempre fazendo a mediação com questões para expandir e ajustar sua fala e em todas as suas necessidades, pois o que a criança faz hoje com a ajuda do outro ela conseguirá fazer amanhã sozinha. Esse trabalho com as fábulas aconteceu de setembro a dezembro de 2018, procuramos intensificar o trabalho, visto que já íamos entrar em férias com retorno previsto para fevereiro de 2019.

No retorno das férias, os participantes estavam cheios de novidades e queriam contar sobre as viagens e passeios que fizeram nas férias. Fizemos, então, um momento de conversa espontânea para que cada um pudesse contar o que fez, elaboramos outras estratégias e atividades diferenciadas para a estimulação da linguagem e a utilização de conectivos na fala e na escrita. Dessa forma, vamos expor a seguir as intervenções oferecidas e os resultados obtidos por JR e RL nesse percurso da pesquisa.

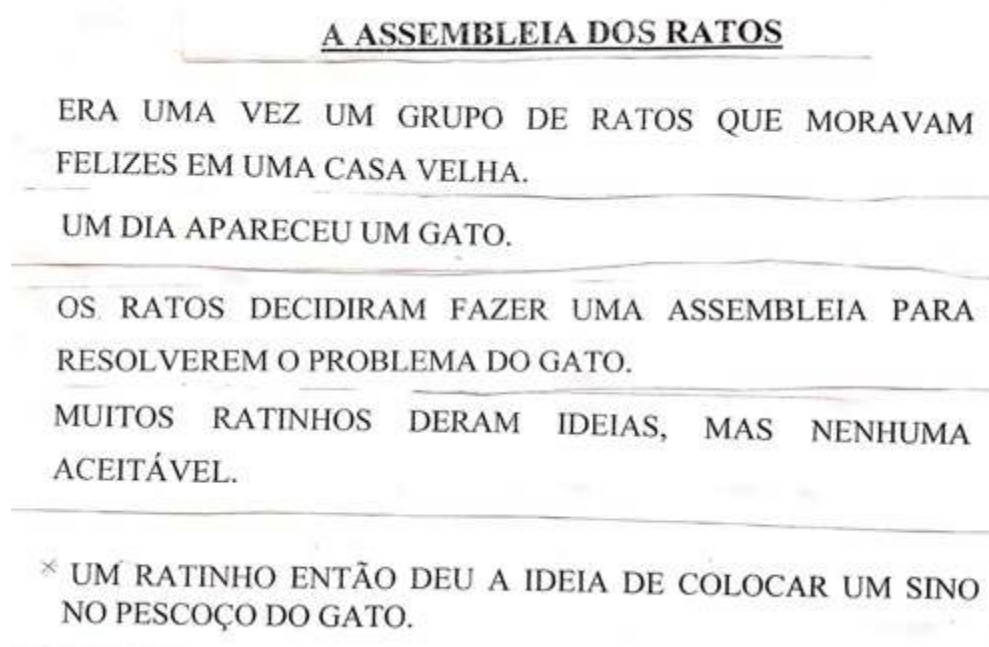
5.1 Análise e Discussão dos Dados

Iniciamos o atendimento com os sujeitos JR e RL com a rotina que consistia em contar um fato, uma novidade, algo que aconteceu durante a semana. Após esse momento, escrevíamos sobre o que falaram ou desenhávamos, para depois partir para a atividade específica e planejada daquela sessão. Logo apresentamos a Fábula Ilustrada ‘A Assembleia dos Ratos’, eles manusearam o livro, interagiam entre eles e com a Investigadora sobre o que viam, falavam das suas impressões, faziam a leitura das imagens e ainda arriscavam contar a história apenas “lendo as imagens”. Depois, a Investigadora fez a leitura inicial e, posteriormente, foram feitas algumas perguntas para avaliar o nível de entendimento, atenção, compreensão e participação dos sujeitos na atividade. As questões foram as seguintes: Qual é o título da fábula? Do que trata a fábula? Quais os animais que apareceram na fábula? Onde viviam os ratos? O que é uma assembleia? Qual o nome do ratinho corajoso? Qual foi a ideia que o rato deu para se livrar do gato? A partir das respostas dadas a essas questões, o livro foi disponibilizado para que ambos pudessem ler, os dois participantes leram e, após a leitura, solicitamos o reconto para observarmos a ordenação das ideias e se havia uma temporalidade nas ações.

Em outra sessão, propusemos uma atividade em que o texto lido foi dividido em frases, conforme a figura 4. Iniciamos o atendimento com a rotina já descrita acima, logo depois,

fizemos a retomada da sessão anterior, rememorando a fábula, seus personagens, utilizando apenas as imagens, a Investigadora mostrava a imagem, e eles contavam o que viam e o que estava acontecendo a cada cena apresentada. Após essa atividade, a Investigadora recolheu as imagens e ofereceu as frases do texto digitadas em um papel ofício A4 para que os sujeitos fizessem a ordenação delas, obedecendo a ordem em que cada frase aparece na narrativa. A atividade foi feita um colaborando com o outro, pois um se lembrava de uma palavra, o outro de outra e assim o texto foi se constituindo. A Investigadora estava mediando a atividade na hora da colagem, colaborando para que eles pudessem realizar a atividade com autonomia.

Figura 3 – Organização do texto fatiado na ordem dos acontecimentos por JR (19/09/18)



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

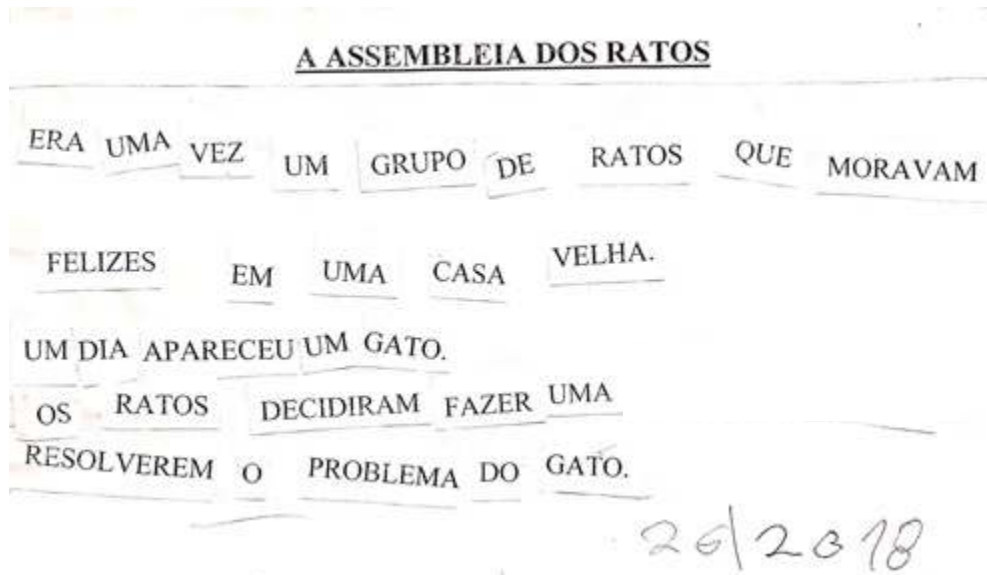
Partimos do primeiro parágrafo para a sistematização e ordenação das ideias conforme o registro da figura 4. Fazíamos a leitura de cada frase, e ele organizava conforme a ordem dos acontecimentos em que apareciam. Com as atividades propostas, buscamos estratégias para memorização e entendimento do que é um texto, de como ele se organiza se existe uma sequência ou uma ordem para que as palavras apareçam no texto, essa atividade serviu para mostrar a materialidade e a funcionalidade do texto.

Para atividade seguinte, conforme a figura 5, recortamos as palavras que formavam cada sentença da fábula, os artigos, substantivos, verbos, preposições, pronomes para a execução

dessa atividade, de modo que os sujeitos pudessem sistematizar o texto a partir das palavras “picotadas”, sem as imagens para nortear.

Figura 4 – Organização de um parágrafo da fábula utilizando palavras seccionadas

Por JR 26/09/2018



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Essa atividade também é bem parecida com a anterior, exposta na Figura 4, a diferença é que a Investigadora seccionou as palavras ao invés das frases como na primeira atividade. Dessa vez, JR teria que identificar quais as palavras que compunham o primeiro parágrafo e organizá-las conforme o texto que já havia sido trabalhado. Essa atividade foi realizada com a mediação da Investigadora: ela apresentava a imagem e fazia as perguntas sobre o que ele estava visualizando; na mesma hora, JR organizava sobre a mesa as palavras recortadas para serem coladas no papel ofício A4. A pesquisadora percebeu que, se ela não mostrasse a imagem e realizasse as perguntas para nortear a rota de trabalho de JR, ele teria mais dificuldades em concluir a atividade, portanto ela fez a mediação, contextualizando cada imagem com a ajuda de JR para que ele pudesse montar o parágrafo, utilizando apenas as palavras recortadas, dadas por ela. A pesquisadora, ao apresentar a imagem, perguntava a JR: o que você vê aqui? Quais são os animais? O que eles estão fazendo? Você lembra se essa cena (imagem) acontecia antes ou depois daquela que você já identificou? JR interagia e respondia as questões com propriedade.

Na atividade abaixo, Figura 6, foram fornecidas figuras com imagens da fábula e do texto separadamente para que os sujeitos JR e RL pudessem correlacionar a imagem ao texto.

A pesquisadora novamente utilizou o recurso da imagem e da rememoração da fábula para que os sujeitos pudessem ordenar as frases da fábula com as imagens postas em cima da mesa.

Figura 5 – JR e RL fazem a leitura do texto e associam as imagens correspondentes
(17/10/2018)



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Essa atividade foi proposta para os dois sujeitos. Antes de iniciarmos, a Investigadora leu a fábula, fez alguns questionamentos, mostrou as imagens no livro e só depois entregou as imagens e os trechos da fábula para que eles realizassem a atividade de associação entre imagem e texto da fábula. A atividade foi bem significativa, pois os sujeitos discutiam sobre a imagem, lembravam da fábula e das imagens antes apresentadas e só assim correlacionavam-na com trecho do texto em que havia correspondência.

Podemos dizer que essas atividades propostas (figuras 4, 5 e 6) envolvem várias competências – ouvir, ler, escrever, falar, associar, colar, abstrair - e entender que um texto não se faz com um amontoado de palavras, mas que ele possui uma sequência organizada e ordenada para que não prejudique o entendimento do interlocutor.

A experiência que tivemos com a utilização do recurso visual na intervenção pode favorecer a fixação dos acontecimentos e a sua sequência, visto que as imagens são um rico aliado na mediação para o desdobramento e a ampliação significativa da narrativa.

Esse trabalho com as fábulas aconteceu entre agosto a dezembro de 2018. Todas as histórias e textos trabalhados seguiram a mesma sequência: leitura, reconto, ordenação das frases, texto recortado, ordenação de palavras, registro individual e associação das frases às

imagens. Foi uma atividade de grande valia para conhecermos os sujeitos, suas dificuldades e potencialidades, bem como para também validar os avanços dos sujeitos.

Na tentativa de identificar se os sujeitos da pesquisa possuíam o estilo telegráfico na linguagem escrita, buscamos outras possibilidades de atividades para que então pudéssemos identificar o objeto de estudo: o estilo telegráfico.

Em fevereiro de 2019, após as férias, retomamos os atendimentos no LAPEN. Em um primeiro momento, tivemos uma conversa informal espontânea, falamos sobre as férias. Quem viajou, o que fizeram, o que comeram se ganharam presentes, se aproveitaram as férias. Após esse momento, solicitei a construção do texto escrito sobre tudo que eles haviam feito nas férias. Naquele momento, eles teriam que colocar no papel tudo que eles haviam socializado na conversa informal e, posteriormente, que cada um fizesse a leitura do que foi escrito.

Figura 6 – Produção textual de JR sobre as férias – 06/02/2019

ESCRITA DE JR

E U JOÃO V O VO CALRA
 PAZZY A MELMA BRASIL
 CAMHAQURA SAUITA
 AGUSA SPOXALAMNA
 BARTA DO CAFSHO
 UMA.

**EU JOÃO V O VO CALRA
 PAZZY A MELMA BRASIL
 CAMHAQURA SAUITA
 AGUSA SPOXALAMNA
 BARTA DO CAFSHO
 UMA.**

ESCRITA DE JR

Leitura de JR

"Eu J. fui tia Carla Pizza América Brasil, frango, queijo,
presunto, amigo secreto, Letícia, presente óculos, uva
 suco."

Reescrita do texto de JR

Eu João, fui com tia Carla a Pizzaria América Brasil,
 comemos pizza de frango, queijo e presunto,
 participamos de um amigo secreto eu tirei Letícia e dei
 uns óculos de presente para ela, também tomamos suco
 de uva.

REESCRITA DE JR COM MODELO

EU 2 EU COM TIA CARLA A P 330A
 AMERICA BRASIL COME MOS
 FRANGO QUEIJO E PRESUNTO SECR
 PARTICIPAMOS MOS DE UM AMIGO
 TIRFI LETICIA E DEI UNS
 OCULOS DE PRESENTE PARA
 ELA TAMBEM TOMAMOS
 SU CO DE UVA

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Diante da figura 7, observamos que JR faz a seleção de palavras (substantivos), a exemplo de: J¹¹, tia, presunto, suco, amigos e etc. e não utiliza elementos que são importantes para conexão de uma palavra a outra, para que ocorra a coesão e a coerência do que se quer dizer. Essas são chamadas de classes fechadas: pronomes, artigos, preposição e conjunção (ILARI, 2014, p. 10). A falta desses elementos compromete o entendimento e nos remete à escrita telegráfica. Os sujeitos da pesquisa estariam então atrasados se comparados aos sujeitos que não possuem a Síndrome de Down ou qualquer outro tipo de comprometimento mental, cognitivo e/ou sensorial, pois JR e RL estão com 20 e 15 anos respectivamente, eles demoram mais tempo para saírem desse processo e precisam de intervenções/modelos para realizarem suas produções orais e escritas.

Na figura 8, abaixo, o texto construído por RL:

Figura 7 – Conforme a Produção Textual do sujeito RL em 06/02/2019



Handwritten notes on the left: CS MANA, CINEMA, 1 SHOPPING, 2 PICOLÉ, 3 PRAIA, 4 PRESENTE.

Structured list on the right:

CS MANA	CINEMA
1 SHOPPING	
2 PICOLÉ	
3 PRAIA	
4 PRESENTE	

Escrita de RL

Leitura de RL:

"Eu fui pro shopping, chupei picolé, fui pra praia, e eu ganhei presente e cinema".

Reescrita do texto de RL:

Eu fui ao Shopping, chupei picolé, fui à praia, ganhei presente e também fui ao cinema.

Handwritten transcription of the rewritten text:

EU FUI AO SHOPPING, CHUPEI PICOLÉ, FUI À PRAIA, GANHEI PRESENTE E TAMBÉM FUI AO CINEMA.

Fonte: Elaborado pela autora (2018).

¹¹Nome do sujeito da pesquisa (JR).

Nesse caso, identificamos, ao solicitar para que RL lesse o texto que ela havia escrito, que ela faz a leitura utilizando todos os conectivos e dá a entender que, para ela, já está posto. Veja que o sujeito utilizou das classes abertas e fechadas para compor a sua produção oral; já, na produção escrita, ficou evidente apenas a utilização de nomes (substantivos), tais como, shopping, picolé, praia, palavras sem nenhuma ligação, ficaram faltando os elementos que fazem a conexão: artigos, preposição, pronomes. Segundo Jakobson (1954), eles estão funcionando no eixo da seleção e não estão fazendo a combinação, e isso, segundo o autor, torna sua fala telegráfica. O autor ainda admite que a seleção seja um processo que interfere mais na produção do que na compreensão. Dessa forma, é possível o falante entender sem conseguir produzir.

Para verificação do estilo telegráfico na fala dos participantes JR e RL, propusemos uma entrevista com perguntas simples em que eles pudessem responder acerca de fatos cotidianos. A transcrição completa das entrevistas realizadas com os sujeitos JR e RL estarão disponíveis na seção de anexos desse trabalho, aqui faremos um recorte para ilustrar o que detectamos na pesquisa. No quadro 1, abaixo, a entrevista realizada com JR.

Quadro 1 – Dado nº 01 – LAPEN – Recortes da Entrevista com JR sobre as atividades de que ele participa

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
12	IMA	Então tá! Fala pra mim o seu nome completo?		
13	JR	JR muito legal o show, muito obrigado!		Se referindo ao show de que participou no domingo.
31	IMA	Você frequenta a associação?		
32	JR	Sei!		
33	IMA	A associação trabalha...		JR interrompeu
34	JR	Trabalha sim!		
35	IMA	O que é que você faz na associação?		
36	JR	Na associação faço professora Zuzy		Gaguejando
37	IMA	Faz o quê?		
38	JR	Professora Zuzy		Gaguejando

(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
39	IMA	A professora Zuzy. O que é quê você faz com a professora Zuzy?		
40	JR	Vai “tudar” fazer tarefa	“tudar” Para estudar	Gaguejando
56	IMA	Me diz uma coisa JR, hoje tem jogo do flamengo?		
57	JR	Tem !		
58	IMA	Qual o horário do jogo?		
59	JR	Nove e tinta “popois dona de pedaço”	Nove e tinta “popois dona de pedaço” Para: 9:30 depois da Dona do Pedaço (novela das 21h)	
60	IMA	Nove e trinta, onde?		
61	JR	Lá no “macanã”	“macanã” Para Maracanã	
62		MARACANÃ, MARACANÃ		BEM ENFÁTICA
63		É		
64	IMA	Certo! Você gosta de assistir aos jogos?		
65				
66	JR	Sim, sim, “atisto” sim toda semana.	“atisto” Para assisto	
91	IMA	Você estuda onde?		
92	JR	Lá “ssociação”	“ssociação” Para associação	
93	IMA	Na associação. Mas numa escola, num colégio você está estudando?		
94	JR	Na, na, não vo, vo, vou saiu!		Gaguejando
95	IMA	Você saiu? Você sabe porque você saiu?		
96	JR	Eu sei sim!		
97	IMA	Por que você saiu?		
98	JR	Escola “ssociação” confuso	“ssociação” Para associação	Gaguejando
99	IMA	Certo!		
100	IMA	Aqui no laboratório você gosta de vir pra cá?		
101	JR	Venho “UESME”	“UESME” Para UESB	

LEGENDA	IMA	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL
----------------	------------	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Em toda a entrevista, notamos a omissão de alguns conectivos nas respostas de JR, bem como rupturas na ordem das sentenças construídas por ele ao longo da entrevista, observamos isso nas linhas de 12 a 40, de 56 a 66 e de 91 a 101, principalmente. As construções que estão em negrito são respostas de JR aos questionamentos feitos pela Investigadora, ele seleciona as palavras, a exemplo de “tudar” para estudar, “ssociação” para associação, “ti” para assistir, mas possui dificuldade para combiná-las com outros constituintes. Dessa forma, diante de um sistema que é bipolar, o sujeito aparece com excesso de seleção, mantendo-se na unipolaridade da linguagem, ou seja, utilizando mais a classe aberta (substantivos, adjetivos, verbos) em detrimento da classe fechada (preposições, pronomes, artigos, conjunções), o que pode ocorrer o comprometimento e entendimento do interlocutor. As autoras Abaurre e Coudry afirmam que “perante a ocorrência do estilo telegráfico, o sujeito economiza linguagem”, como se faz em telegramas; mas pode explicitá-la, se for o caso” (2008, p. 178). Assim, elas defendem a importância de conceber o presente estilo enquanto “construções intermediárias (e não como um ‘produto final’, com omissões) [elas são] indicativas de um processo de construção de sentido” (ABAURRE; COUDRY, 2008, p. 183).

Mediante esse registro da produção oral de JR, percebemos que ele respeita as trocas de turno conversacional tanto em situações de recontagem das narrativas trabalhadas nas sessões, como também ao responder essa entrevista com perguntas semiestruturadas com respostas, a exemplo da linha 101 “ **Venho UESME**”, quando ele utiliza todos os elementos na frase, faz-se entender, mas o que ficou em evidência, ainda na oralidade, é o estilo telegráfico: a maioria de suas respostas se estruturaram numa palavra núcleo como se isso já fosse o bastante para o entendimento do que se quer dizer. Em quase toda a entrevista, temos exemplo da fala telegráfica.

Abaixo, no quadro 2, a entrevista realizada com o sujeito RL.

Quadro 2 – Dado nº 02 LAPEN – Recortes da Entrevista Com RL sobre as atividades acadêmicas

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
16	IMA	Você estuda?		
17	RL	Estudo na “Sacamentinas” o estudo de lá muito bom e hoje tenho “pova” e me dá boa sorte.	“Sacamentinas” e “pova” Para: Sacramentinas e Prova	
18	IMA	Ah sim! Boa Sorte! É prova de quê?		
19	RL	É de ciências a minha matéria favorita.		
54	IMA	Você usa celular?		
55	RL	Eu uso o celular.		
56	IMA	Você grava áudios você manda mensagens?		
57	RL	É tem uns que eu dou áudio “gavo” mensagem tudo!	“gavo” Para: Gravo	
58	IMA	Faz foto?		
59	RL	Tem uns que eu falo com que é muito gata!	“Malistela” Para: Maristela	
68	RL	A minha cantora favorita que ela canta todo dia no palco tem uns que me chama também. O nome dela é tipo IZA de pesadão.		
69	IMA	Iza de pesadão.		
70	IMA	Você fez um texto pra Iza, não foi?		Lembrando de uma atividade anterior em que ela escreveu que tinha um sonho que era conhecer IZA.
71	RL	Eu lembro que tia Carla falou comigo que sonho começa com a “leta” S.	“leta” Para: letra	
81	RL	É e tem uma pessoa importante da minha vida que eu amo tanto ela que é parte uesa que é essa menina é muito esperta em matemática e é tia Giulia que ta “gavida” que vai ter filho dela e porque tem “outa” filha que já “cesceu” que quer ser menina ou menino tia Giulia ta “gavida” “pecisa” que tá “fazeno” um bolão tipo um bolo um lado azul e rosa azul é menino e rosa é menina.	“gavida” para Grávida “outa” para Outra “cesceu” para Cresceu “pecisa” para Precisa Tá para Está “fazeno” para Fazendo	Mostrava com as mãos um bolo e dividia em duas partes: uma azul e a outra rosa.

(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
82	IMA	Sim. Pra saber o sexo da criança, do bebê?		
102	IMA	Como assim pêlos em cima dos óculos é uma bruxa?		Risos
103	RL	Não! Óculos “peto”	“peto” Para: preto	
104	IMA	Ah! Óculos pretos.		
105	RL	Tem as sobrancelhas grandes, finas e muito escuras e é a tia Maristela. Tudo com M, M,M, Mentos, Maria.		
106	IMA	Tudo com M Obrigada!		Risos
107	RL	Um beijo!		

LEGENDA	IMA	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL
----------------	------------	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na entrevista de RL, temos um diálogo com todas as frases estruturadas, RL responde as perguntas com muita propriedade e ainda insere elementos novos. Ela já sabe utilizar, na oralidade, todos os elementos necessários para que ocorra uma boa comunicação sem prejuízo de entendimento do interlocutor, já, em comparação com o texto das férias (figura 5), podemos observar que RL ainda tem presente o estilo telegráfico na escrita, já que listou palavras para contar sobre suas férias e, na leitura, leu um texto com todos os elementos que, na escrita, não apareciam.

Com a entrevista, então, percebemos que RL consegue produzir frases utilizando os conectivos de forma eficaz, mas, na escrita, ainda precisa de mais intervenção para que ela perceba a necessidade e importância de manter todos os elementos que são falados também na escrita.

Dessa forma, começamos a elaborar outras estratégias para intervenção com JR e RL. Já que, nos encontros semanais, foram à ausência de preposição e artigos que nos chamaram atenção, existem outros conectivos como as conjunções e os pronomes demonstrativos que ainda não fazem parte do repertório deles, ou seja, o uso ainda não faz sentido. Portanto, esses outros serão estudados posteriormente, aqui estaremos dando mais ênfase ao uso das preposições.

Em função disso, entendemos por bem propor a formação de frases, agora com as palavras seccionadas, frases com estrutura simples, o que poderia facilitar a construção das

frases pelos sujeitos. Em um primeiro momento, demos os “pedacinhos” que formavam a frase: Caio viajou de ônibus. Aqui **caio** = sujeito / **viajou** = verbo / **de ônibus** = adjunto de meio.

Veja a seguir, na figura 9, como ele ordenou o material. Não foi dito aprioristicamente a frase, apenas as palavras “soltas” recortadas e plastificadas para que ele montasse a frase.

Figura 8 – Organização da sentença por JR - 02/05/2019



Frase construída por JV:
ÔNIBUS. DE CAIO VIAJOU

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

A atividade proposta aos sujeitos era para que eles utilizassem as palavras recortadas e montassem frases, utilizando todos os “pedacinhos” disponibilizados pela Investigadora. De início, conversamos sobre a atividade, sobre as possibilidades de construção de frases, utilizando as palavras seccionadas, após a explicação de como eles iriam formar as frases, foram dadas as palavras e, sem mediação, eles construíram as frases, que serão dispostas a seguir. Após a produção escrita, eles fizeram a leitura, a escrita e a reescrita destas, mediante a intervenção realizada pela Investigadora depois da construção.

Após a ordenação feita por JR, demos o modelo e fizemos a intervenção: Está certo? É assim que falamos? Precisa mudar de posição alguma palavrinha? Ele manteve a resposta: Sim! Salientamos que há a necessidade de reformulação, falamos a frase para que ele perceba todos os elementos, e que a ausência de um ou a troca de outros pode comprometer o sentido do que

se quer dizer. JR reordenou a frase, fez o registro em papel posteriormente. É preciso mais intervenções para que JR possa organizar e desdobrar a sua fala e escrita para além do estilo telegráfico. Segundo Abaurre e Coudry (2008, p. 180),

[...] em algumas das primeiras produções escritas espontâneas produzidas pelas crianças em fase de aquisição, o chamado “estilo telegráfico” consiste também na omissão de relatores, determinantes e, por vezes do verbo – e não se trata de patologia, embora isso costume ser interpretado na literatura fonoaudiológica, psicológica e psicopedagógica, como sintomas “evidentes” da chamada dislexia específica de evolução, o que traz como consequência a patologização de operações absolutamente normais do ponto de vista do sujeito.

As autoras deixam claro que o estilo telegráfico deve ser visto como intermediário para quem está adquirindo a linguagem, nesse caso, os sujeitos com SD. Dessa forma, é preciso que o olhar da terapeuta, da professora, da família seja diferenciado e não se entenda esse processo como desvio, mas como uma possibilidade para que o sujeito perceba que cada palavra numa sentença pode comprometer o entendimento. Nesse caso, essas palavras precisam fazer sentido para o sujeito.

A próxima figura é de RL realizando a mesma atividade que foi proposta a JR.

Figura 9 – Organização da sentença por RL – 02/05/2019



Frase construída por RL:
PIPOCA A PULA

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Demos início a atividade oferecendo a RL palavras “soltas” para que ela montasse uma frase, não falamos qual seria a frase, mas pedi que ela lesse cada palavra e nos dissesse de que forma ela poderia montá-la. RL então começou a fazer algumas tentativas, a pesquisadora interveio, perguntou se estava certo, se falássemos do jeito que ela havia montado, se ela entenderia se alguém falasse para ela “pipoca pula a”. RL fitava-me de forma que eu percebia que aquelas palavras não faziam sentido para ela, pois o substantivo = **pipoca** o sujeito já conhecia, inclusive já havia degustado em um dos nossos atendimentos, o verbo = **pula** também, indica movimento e ela pula corda, mas o **A** ela não sabia onde colocar, não fazia sentido, mesmo assim, diante de tantas perguntas feitas pela Investigadora RL construiu a frase: *PIPOCA A PULA*. Fizemos as intervenções, dissemos como ficaria a frase e a partir disso, ela fez a construção: A pipoca pula, colocando o artigo (A) antes do sujeito, nesse caso, pipoca. Após a reconstrução da frase, foi solicitada a escrita desta numa folha de ofício A4. Pudemos, assim, observar a dificuldade apresentada pelos sujeitos em ordenar as frases.

Segundo Jakobson (1969), falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em entidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Para o autor, isso se evidencia ao nível lexical, pois quem fala seleciona palavras e as combina em frases de acordo com o sistema sintático da língua que utiliza. As frases, por sua vez, são combinadas em enunciados, funcionando em dois eixos, o que caracteriza a bipolaridade da linguagem.

No que se refere aos sujeitos com SD, observamos, a partir dos dados apresentados, que eles apresentam dificuldades em utilizar os dois eixos, mais acentuadamente o sintagmático (combinação), ficando mais predominante o eixo paradigmático (seleção), ainda assim, é notória a dificuldade em selecionar e combinar as palavras.

Para averiguarmos o nível de dificuldade na estruturação das frases, tanto na fala quanto na escrita, ou ainda se a dificuldade estaria na fala ou na escrita, elaboramos a seguinte atividade. Entregamos uma folha em que estariam escritas palavras, substantivos e verbos, sem as palavras de classe fechada, para que JR e RL pudessem ler e nos dissessem o que estava faltando. Na sequência, eles deveriam colocar os elementos faltantes oralmente e em seguida escrever a frase.

Quadro 3 – Dado nº 03 – LAPEN construção de frases – Recorte da atividade realizada com

JR

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
43	ICP	JR agora você ler aí.		Apontando para as palavras impressas no papel ofício.
44	JR	L. J. cinema		
45	ICP	Então que, que ta faltando aí? Como que a RL fez? Que você pode falar pra gente? Tá faltando alguma coisa ou tá certo?		
46	JR	Tá certo!		
47	ICP	Como você fala isso aqui?		Apontando para a frase
48	JR	L. J. cinema		
48	ICP	Você fala assim, quando você vai falar?		
50	JR	Eu L. e J.		
51	JR	Eu, L. vai junto amigos, Geisa e Soraia.		
52	ICP	Não! Você não precisa colocar todas essas pessoas, basta você só você e L. Escreve aqui pra mim, isso então!		
53	JR			Começou a escrever
54	IMA	O que você disse J?		Observando o que João estava escrevendo.
55	ICP	Você disse: Eu L... Você falou outra coisa. O que você falou?		
56	JR	Eu L. J. cinema		
57	ICP	Não precisa repetir J, você já falou o eu.		
58	JR	Ah é!		
LEGENDA		IMA ICP INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES		

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Embora no diálogo entre as Investigadoras e o sujeito fossem feitas as perguntas para que JR percebesse que havia elementos faltantes, ficou evidente na fala e na escrita que ele não sentiu a necessidade de utilizá-los neste momento. Na figura 11, há a construção frasal de JR na escrita, em que ele repetiu as palavras dadas.

Figura 10 - Construção de JR – frase partindo de palavras dadas – 11/09/2019

LETÍCIA JOÃO CINEMA.

LETÍCIA JOÃO CINEMA

JR L APEN

Leitura:

Eu Letícia João cinema.

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na leitura, JR colocou o pronome EU, demonstrando não perceber que seria desnecessário, pois o nome João já está presente no texto.

Insistimos com essa proposição de atividade, para mostrar aos participantes da pesquisa a importância desses conectivos (pronomes, preposição, artigos, conjunções) e de como a ausência deles num enunciado pode comprometer a mensagem. Portanto, a pesquisadora investiu mais nas relações de sentido para que eles pudessem perceber que, de fato, cada palavra tem uma funcionalidade na sentença e ausência de uma delas ou a troca de posição podia comprometer a mensagem e, conseqüentemente, o entendimento do interlocutor sobre o que ele quer falar. As diversas atividades propostas são importantes para que os sujeitos possam perceber o quanto se faz importante para autonomia deles saber fazer uso da linguagem escrita e falada de forma coerente para todos/as possam entender, compreender e interagir ; que, ao falar e/ou escrever, é preciso selecionar e combinar as palavras para que não ocorra prejuízo na mensagem que se quer passar para o interlocutor. Assim, demos mais uma possibilidade de formação, inicialmente apresentando as palavras digitadas em uma folha de ofício e iniciando o diálogo conforme a transcrição quadro 4 abaixo, pedindo a leitura e de como podemos organizar aquelas palavras dadas numa frase para que elas façam sentido para os leitores, e para que estes entendam o que se quer dizer.

Abaixo, no quadro 4, dado nº 04, a transcrição do diálogo entre as Investigadoras e os sujeitos RL e JR acerca da formação da frase a partir das palavras dadas:

Quadro 4 – Dado nº 04 – LAPEN – Construção de Frases

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
04	ICP	Leia aqui RL		Apontando com o dedo para a primeira palavra da frase.
05	RL	L. J. cinema		
06	JR	L. J. cinema		Fez a leitura rápida, imitando o que RL leu.
07	ICP	E aí o que você acham? Tá tudo certo aí? Tá faltando coisa?		
08	RL	Não!		
09	ICP	Leu, não tá faltando nada aí nessa frase? O que vocês acham? Você fala assim RL?		
10	RL	Sim!		
11	ICP	Você vai contar pra mim isso daqui. Como é que você conta?		Mostrando a frase que RL acabara de ler.
12	RL	L. J. foi ao cinema.		
13	ICP	Ah! Então, você já colocou mais alguma coisa aí né?		
14	JR	É isso aí!		
15	ICP	Então o que, que poderia colocar RL?		
16	RL	Eu sabia colocar assim: L. J. cinema. Eu ia ao cinema com J. e com minha mãe e a Maristela.		
17	ICP	Tá! Então RL, fala aí, fala o que você falou agora. Como você falaria isso pra mim?		
18	RL	Eu ia falar assim: L. J. cinema.		
19	ICP	Só assim? Mas você não colocou outra coisa aí?		
20	RL	Sabia colocar assim: Eu fui com L. e J. com ir ao cinema.		

(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
21	ICP	Isso RL! Então, você poderia tirar o eu.		
22	RL	Sabia tirar a letra E e aí ficar L.		Mostrando a palavra L.
23	ICP	Olha aqui RL. RL olha pra mim! Você falou: Eu ...		
24	RL	Eu fui ao cinema com J.		Completo a frase

LEGENDA	IMA ICP	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES
----------------	--------------------	---

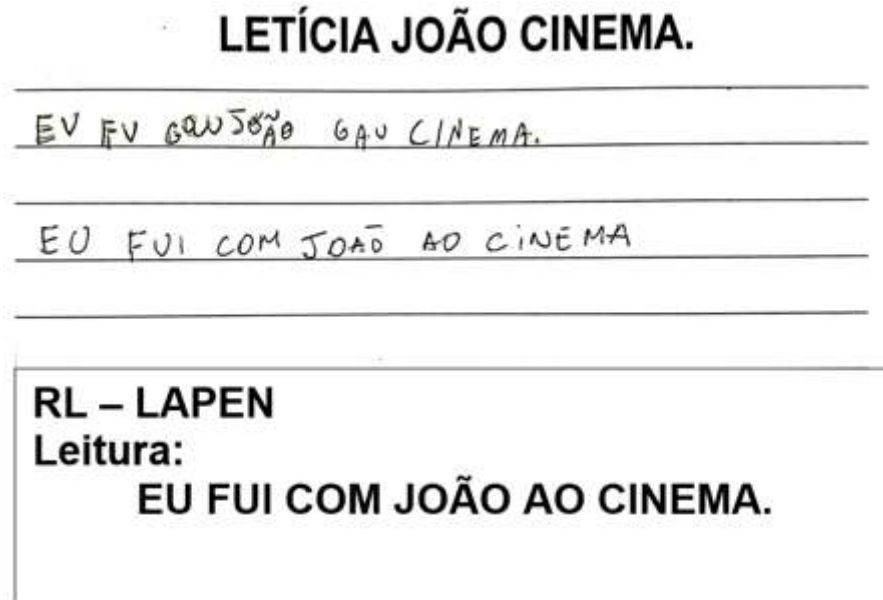
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Nesse dado, como exposto nas linhas em negrito: **05, 12, 16 20 e 24**, RL constrói várias possibilidades de formar a frase com as palavras dadas: LETÍCIA – JOÃO – CINEMA, inclusive utiliza os conectivos na oralidade de forma eficaz. Ela ouve os questionamentos da Investigadora ora vai acrescentando mais palavras à frase, ora retira, mas utilizando a fala provocadora da pesquisadora para então formar a frase com todos os elementos em que o interlocutor possa entender o que ela quer dizer. Esse dado revela, justamente a dificuldade desse sujeito em operar no eixo sintagmático (combinação), o que faz com que ele recorra mais ao eixo paradigmático (seleção) como mostra as frases no quadro 4. Jakobson (1970), em seu trabalho acerca das afasias, abordou o estilo telegráfico, para ele, a ruptura na ordem das palavras ou entre os vínculos de coordenação ou subordinação e a ausência de artigos, preposições, conjunções configuram esse estilo. O autor discute, ainda, a respeito do sistema bipolar da linguagem com base nos eixos da seleção e combinação, sendo que, perturbações de linguagem, segundo Jakobson (1970), podem provocar a unipolaridade da linguagem, quando uma das duas referências para interpretar o signo está principalmente afetada. Quando o eixo da seleção se encontra alterado, ocorre o que o autor denominou “Desordem da Similaridade”; quando é o eixo da combinação o afetado, há a “Desordem de Contiguidade”.

Dessa forma, ocorre uma alteração no funcionamento da linguagem, prejudicando um ou outro eixo, o sujeito pode selecionar, mas não combinar palavras em unidades mais complexas, as frases; ou encontrar dificuldades para evocar palavras, fazendo uso da metonímia (é uma figura de linguagem que consiste no emprego de uma palavra fora do seu contexto semântico normal, dada a sua contiguidade material ou conceitual com outra palavra).

Agora, na Figura de nº 12, vamos verificar como ela escreveu após o diálogo transcrito.

Figura 11 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na escrita, não estão faltando elementos, apenas escreveu fora da norma padrão, ela escreveu “FU” para FUI, “GON” para COM e GAU para AO, mas fez a leitura da sentença com todos os elementos e utilizando todos os conectivos: EU FUI COM JOÃO AO CINEMA. Mais uma vez, RL, na oralidade, utiliza todos os elementos para construção do sintagma, sem prejuízo no entendimento do interlocutor; já, na escrita, ainda precisa de mais intervenção para escrever palavras e o reconhecer a importância dos conectivos nas suas produções escritas. É interessante notar que RL não lê como escreveu, mas sim como acredita que escreveu. Já tem a ideia do que deve ser colocado, embora não consiga fazê-lo na escrita.

A seguir, no quadro nº 5, segue a transcrição, das linhas de 38 a 83 e de 96 a 180, desse novo dado:

Quadro 5 – Dado nº 05 – LAPEN – ONTEM – JOGO – CASA – Recortes da Transcrição
atividade realizada com JR

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
69	JR	“Macanã” Rede Globo	“Macanã para Maracanã	
70	ICP	Você não pode falar só Maracanã. O que é Maracanã?		A Investigadora “força” o sujeito a se posicionar.
71	ICP	Eu assistir o jogo no Maracanã. Eu vi o jogo.		
72	JR	Ah eu sei qual é		
73	ICP	Você tem que falar assim pra mim, Então como é que você tem que falar?		
74	JR	EU?		
75	ICP	Sim!		
76	JR	Eu assistir jogo no “Macanã”.	“Macanã para Maracanã	
77	ICP	Eu assistir o jogo no Maracanã. Fala assim pra mim.		
78	JR	Eu “sistir” o	“sistir” Para assistir	Foi interrompido por ICP
79	ICP	Não! Assistir!		Enfática
80	JR	“ssistir”	“ssistir” Para assistir	
81	ICP	Não, assistir!		Chamou a atenção novamente de JR para a pronúncia da palavra ASSISTIR.
82	JR	“Tistir”	“Tistir” Para assistir	
83	ICP	Como é que você vai “titir”?		Perguntando enfaticamente?
96	ICP	E você JR eu assistir o jogo no maracanã. Vai!		
97	JR			Começou a escrever as mesmas palavras que demos: Ontem Jogo Casa
LEGENDA		IMA ICP	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES	

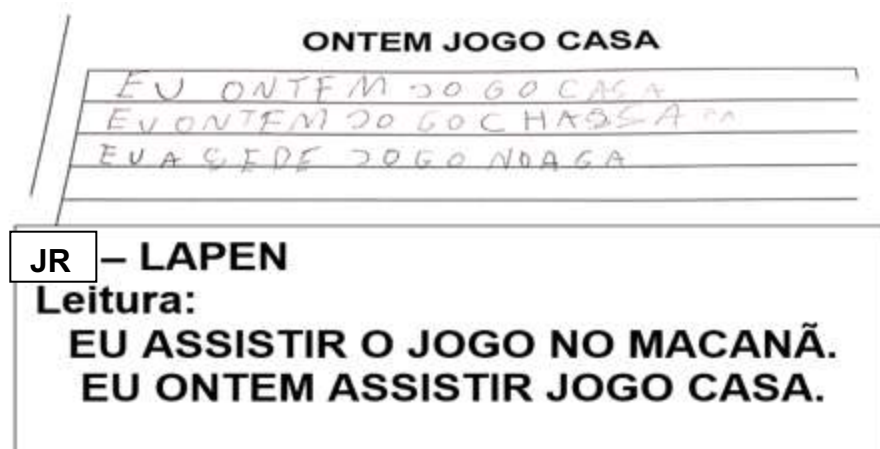
Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Como pudemos acompanhar na transcrição, JR possui muita dificuldade na articulação de algumas palavras como Maracanã, percebe-se também a dificuldade em formar a frase utilizando os elementos dados ONTEM – JOGO – CASA, onde coloca-los, como organizá-los,

usa as palavras da forma que ele fala sem se preocupar com a posição dos pronomes, das preposições, do verbo. Essa é essencialmente uma fala telegráfica.

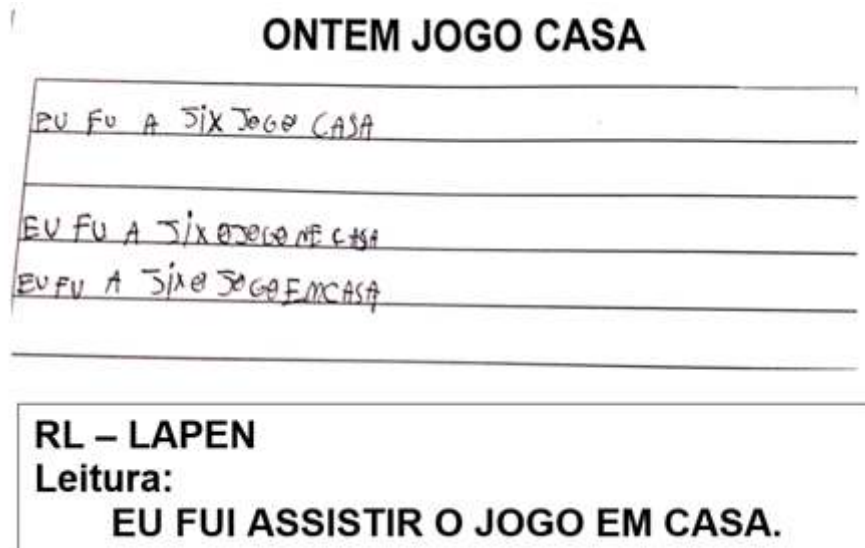
Abaixo, como pode ser observado na figura 13, JR utilizou mais um elemento, o pronome EU na fala. Na escrita, continua copiando as palavras dadas, sem conseguir realizar o que foi proposto para a atividade, que seria colocar os elementos faltantes. Entretanto, na leitura, colocou mais de um elemento, ou seja, ele fala de um jeito, escreve de outro e faz a leitura de outra forma.

Figura 12 – Construção de JR – frase partindo de palavras dadas – 11/09/2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Figura 13 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Ainda nessa intervenção, demos a possibilidade para formação de outra frase, nossa intenção era intensificar e evidenciar a dificuldade de utilização dos conectivos para fazer uma

intervenção mais eficaz, já que permanece o estilo telegráfico na fala e na escrita dos sujeitos RL e JR. Mesmo com um trabalho estruturado e com intervenções desde o mês de setembro de 2018, percebemos que JR ainda se mantém telegráfico e que RL tem melhorado na oralidade, pois tem colocado todos os elementos na sua produção de fala, ex.: Eu fui assistir o jogo em casa; mas, na escrita, ainda encontramos a omissão de conectivos que são importantes para que não haja prejuízo na mensagem que se quer passar.

No caso de JR, como não está matriculado em nenhuma instituição escolar, fica mais difícil fazer um trabalho mais efetivo e eficaz. A família, mesmo tendo conhecimento do direito à matrícula, assegurado tanto pela Constituição Federal, quanto pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) nº 13.146/2015 como prevê o Art. 27, preferiu retirá-lo da escola e deixá-lo apenas com atendimentos na Associação Conquista Down, no Lapen e os atendimentos clínicos de reabilitação: pilates e fisioterapia.

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Portanto, JR não frequenta a escola regularmente e não tem série/ano, faz atendimentos pedagógicos semanais para ajudá-lo na leitura e escrita funcional, pois JR foi alfabetizado em 2016 aos 14 anos no LAPEN, ele já reconhece a estrutura da palavra, mas de lá para cá ele não evoluiu nas questões textuais. Entretanto, já consegue utilizar o artigo e a preposição COM (preposição que exprime companhia) em quase todas as formações de frases. Conversamos com a mãe de JR, demos as orientações para que ela pudesse nos ajudar em casa com atividades de leitura, escrita e conversas informais, para favorecer o desdobramento dessa fala telegráfica, e, consequentemente, a escrita, oportunizando a JR sair desse estilo telegráfico.

A seguir, no Quadro 6, segue a transcrição do diálogo entre JR, RL e as Investigadoras acerca da próxima frase que eles irão construir.

Quadro 6 – Dado nº 06 – LAPEN – COMI – BOLO – CHOCOLATE - Recortes transcrição atividade com JR e RL

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
99	JR	Come bolo de chocolate		
100	ICP	CHOCOLATE		
101	JR	CHOCOLATE		
102	ICP	E aí como você quer contar isso aqui pra RL, por exemplo.		Mostrando as palavras impressas no papel: comi bolo chocolate.
103	JR	Eu sei! Eu para...		
107	JR	Eu comi bolo de chocolate.		
108	ICP	Você vai escrever isso que você falou pra mim.		
109	JR	Começou a copiar as palavras impressas.		Repetindo as palavras dadas escrevendo no papel.
113	JR	Botar o eu, eu esqueci.		
114	ICP	Eu comi bolo ...		
115	JR	Bolo “cocolate”	“cocolate” Para chocolate	
116	ICP	Bolo “cocolate”, você fala assim?	“cocolate” Para chocolate	Perguntando a João.
117	RL	Não!		
118	ICP	Como é que é?		
119	RL	É bolo de chocolate.		
122	ICP	Como é que é?		
123	JR	Bolo de “colate”	“cocolate” Para chocolate	
125	ICP	Eu comi bolo, como é RL?		
126	RL	Bolo de chocolate		
127	ICP	Bolo de chocolate		*ênfatizando a palavra chocolate.
128	JR	Ah eu sei! Como é bolo de chocolate.		

LEGENDA	IMA ICP	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES
----------------	--------------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

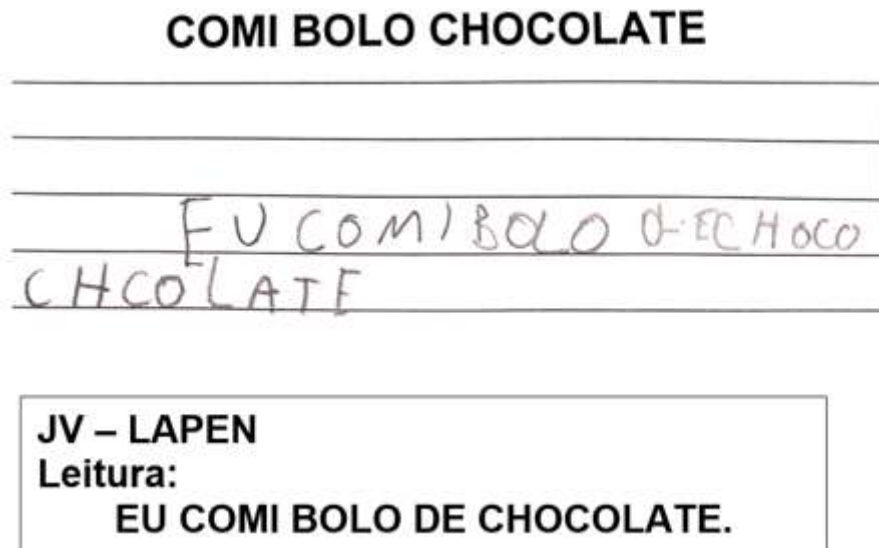
No trecho do Quadro 6, acima, nota-se omissão de elementos linguísticos no enunciado de JR, bem como rupturas na ordem das sentenças. As palavras dadas para a formação da frase são: COMI – BOLO – CHOCOLATE. Fizemos um recorte na transcrição, elegemos da linha 99 até a 128, entre esse diálogo de JR, RL e as Investigadoras. Temos, na linha 99, a frase: COME BOLO DE CHOCOLATE, em que JR mudou o tempo verbal de comi (passado) para

come (presente), mas não colocou o pronome correspondente; assim, a frase ficou solta de forma que logo perguntamos: quem come bolo de chocolate?

No decorrer do diálogo, também verificamos a dificuldade de JR em pronunciar a palavra CHOCOLATE, o /CH/ ele faz “COCOLATE”. A Investigadora faz várias intervenções até que ele pronuncia a palavra correta: CHOCOLATE. Ele, então, na linha 128 fecha dizendo: COMO É BOLO DE CHOCOLATE, insere o verbo comer no tempo presente do indicativo. *EU COMO* (COMO) – agora evidenciando a primeira pessoa EU como bolo e retira o DE e põe É de chocolate.

Abaixo, na figura nº 15, a construção da frase com as palavras dadas: COMO BOLO CHOCOLATE e, posteriormente, a leitura feita por JR. Ele, dessa vez, consegue escrever e ler o que escreveu de forma fidedigna.

Figura 14 – Construção de JR – frase partindo de palavras dadas – 11/09/2019



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Abaixo, no Quadro 7, a transcrição do diálogo entre RL e as Investigadoras para que RL leia as palavras: COMI – BOLO – CHOCOLATE e, a partir destas, construa a sua frase.

Quadro 7 – Dado nº 07 – LAPEN - RL

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
67	ICP	Leia aí RL!		
68	RL	Comi bolo de chocolate.		
69	ICP	Exatamente! O que , que ta faltando aí? Ta faltando coisa ou tá bom assim?		
70	ICP	Tá faltando aqui RL? O quê?		Mostrando a frase a RL.
71	RL	Eu acho colocar assim: Comi bolo de chocolate. Colocar assim: Eu chamei João para comer um bolo de chocolate na minha casa.		
72	ICP	Exatamente RL! Ótimo! Fala de novo!		

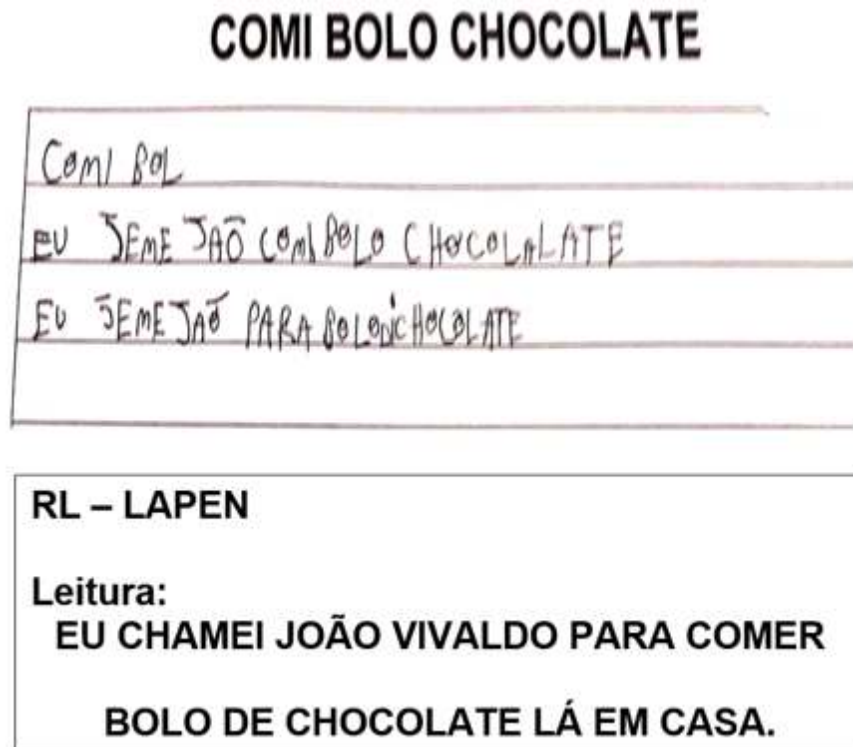
LEGENDA	IMA ICP	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES
----------------	--------------------	---

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Na linha 71, RL fez a seguinte construção: **EU CHAMEI JOÃO PARA COMER UM BOLO DE CHOCOLATE NA MINHA CASA**, colocou todos os termos necessários para a boa formação da sentença, sem prejuízos para o interlocutor.

Na Figura 15, logo abaixo, na escrita de RL, a primeira construção: **COMI BOL** entendemos que ela iria repetir as palavras dadas, com a mediação foi para outra linha e escreveu: **EU JEME (para chamei) JÃO (para João) COMI BOLO CHOCOLATE**, com a leitura, ela se deu conta que se esqueceu do PARA, então reescreveu a frase OMITINDO A PALAVRA COMI e incluiu o PARA e o DI (para de):

Ficou assim: **EU JEME JÃO PARA BOLO DI CHOCOLATE.**

Figura 15 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019

Elaborado pela autora (2019).

Na leitura, ela já adicionou outros elementos: VIVALDO, COMER e o LÁ EM CASA. Dessa maneira, vimos que RL fala de um jeito, escreve de outro e faz a leitura totalmente diferente do que escreveu.

Outra construção frasal de RL:

Quadro 8 – Dado nº 08 - LAPEN – RL – SHOPPING – MAMÃE

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	ICP	Pede para RL fazer a leitura das palavras		
02	RL	SHOPPING MÃE		
03	ICP	Isso! Shopping mamãe.		
04	ICP	Como você pode falar isso pra gente?		
05	RL	Eu fui chamar a minha mãe para ir ao shopping.		
06	ICP	Isso! Então olha pra mim.		
07	ICP/RL	Eu “fui” chamar a minha mãe para ir ao shopping.		Juntas repetiram a frase
08	ICP	Fala isso de novo!		

(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
09	RL	Eu “vou” chamar minha mãe pra ir ao shopping.	*mudou o tempo verbal fui para vou.	
10	ICP	Pode ser! Eu vou chamar minha mãe pra ir ao shopping. Agora escreve isso aqui.		Apontando para as linhas impressas na folha de ofício.
11	RL	Eu fui chamar ...		Escrevendo e falando
12	ICP	CHAMAR, CHAMAR		Enfatizando o “ch”
13	RL	Eu fui chamar ao shopping		
14	ICP	Lembra que você falou: Eu fui chamar ...		
15	RL	Minha mãe		Continuou a escrever
16	ICP	Depois o que, que é?		
17	RL	Ao shopping		
18	ICP	Isso!		
19	ICP	Tá, ler aqui pra mim.		Apontando para a frase que RL escreveu.
20	RL	Eu fui chamar minha mãe ir ao shopping.		

LEGENDA	IMA ICP	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES
----------------	--------------------------	---

Elaborado pela autora (2019).

Observamos, nas linhas 05, 09 e 20, três possibilidades de construção:

A primeira: Eu fui chamar a minha mãe para ir ao shopping.

A segunda: Eu “vou” chamar minha mãe pra ir ao shopping.

A terceira: Eu fui chamar minha mãe ir ao shopping.

RL utilizou de 03 possibilidades para montar a mesma frase, demonstrando desenvoltura na oralidade, da linha 05 para a linha 06, há uma mudança de tempo verbal de “fui” para “vou” do passado para o presente e, na terceira possibilidade, ela omitiu o para, mas, na escrita, vamos ver na Figura 16, como ela escreveu:

Figura 16 – Construção frasal de RL partindo de palavras dadas – 11/09/2019

SHOPPING MAMÃE

EU FU JARA MAMÃE I SHOPPING

EU FU JARA MI MAMÃE I SHOPPING

RL – LAPEN

Leitura:
EU FUI CHAMAR MINHA MÃE PARA IR AO SHOPPING.

Elaborado pela autora (2019).

RL escreveu: *EU FU* (para fui) *JARA* (para chamar) *MAMÃE I SHOPPING*.
EU FU JARA MI (para minha) *MAMÃE I SHOPPING*.

Ressaltamos que, nas duas versões, RL colocou o **I DEPOIS**, para (IR) e fez a leitura com prontidão, utilizando de todos os elementos essenciais na construção frasal.

Tendo em evidência a dificuldade alguns sujeitos com SD em usar os conectivos na sua oralidade e escrita, as Investigadoras criaram outras possibilidades de intervenção. Salientamos que a escolha dessas atividades e a criação de outras, foram motivadas pela dificuldade dos sujeitos da pesquisa em utilizar os conectivos, as pesquisadoras elaboraram essas possibilidades para aplicação e replicação, a fim de testar a hipótese da pesquisa. Para aporte teórico dessas atividades, contamos com as noções de classe aberta e classe fechada (CAMARA JR., 1970-2008). Na primeira, encontram-se substantivos, adjetivos, verbos e advérbios, enquanto a última é constituída por pronomes, preposições, conjunções. Essas noções nos levaram à compreensão de que a dificuldade apresentada pelos sujeitos JR e RL reside na aquisição dos elementos funcionais/gramaticais, isto é, pertencentes à classe fechada: a distinção entre preposições lexicais e preposições funcionais (MIOTO; FIGUEIREDO SILVA; LOPES, 2004; BRITO, 2003).

Abaixo estão dispostas as figuras de números: 18, 19 e 20, em que apresentaremos as atividades construídas para as próximas intervenções: em uma folha de ofício com layout de página em paisagem, plastificada e com velcro auto-adesivo, colocamos várias frases com fonte em tamanho 24 e em maiúscula, só que, dessa vez os participantes da pesquisa só iriam

preencher as lacunas com os conectivos que melhor se encaixassem em cada frase, como, por exemplo: VASCO JOGA _____ FLAMENGO.

Os sujeitos teriam que, diante de outras possibilidades de conectivos dispostos em cima da mesa, pegar o COM e afixar com o velcro na folha de ofício plastificada, conforme a imagem nos mostra logo abaixo.

Figura 17 – Atividade construída por IMA e ICP para a intervenção com JR e RL –

25/09/2019



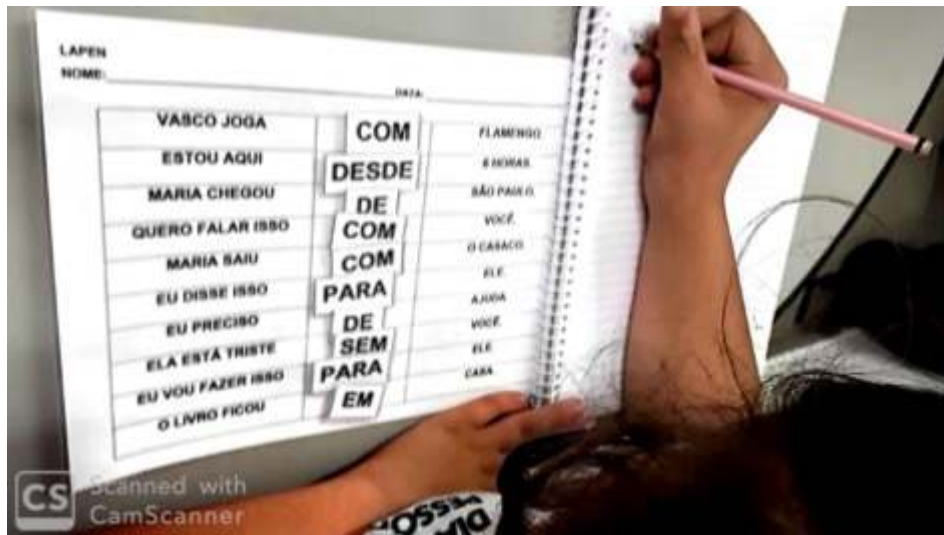
Elaborado pela autora (2019).

Figura 18 – Atividade realizada por RL utilizando os conectivos com mediação – 25/09/2019



Elaborado pela autora (2019).

Figura 19 – Registro de RL da atividade pronta no caderno – 25/09/2019



Elaborado pela autora (2019).

Aprioristicamente, apresentamos a atividade, mostramos como foram organizadas, de que forma eles iriam fazer, dispomos os conectivos sobre a mesa, para, então, começarmos a intervenção, fizemos um recorte na transcrição, que aqui aparecerá, no quadro nº 05, da linha 27 a 62.

Foi solicitado que eles fizessem a leitura e demos início aos questionamentos:

Tá faltando alguma coisa? O que tá faltando? Qual palavra fica boa aí nesse espaço? Podemos falar dessa forma? Você acha que alguma dessas palavras aqui na mesa cabe aqui?

É possível perceber a dificuldade na inserção do conectivo na frase, eles parecem não compreender a funcionalidade destas palavras, não faz sentido para eles.

Dessa forma, a escrita desses sujeitos aparece pseudo-agramatical, não por serem agramáticos, mas sim porque eles não sabem o que fazer com os elementos COM, DE, NA, EM, POR. Vale dizer que, nos atendimentos com JR e RL, a ausência desses conectivos foram os que mais chamaram atenção pela recorrência, mas existem outros: conjunções, pronomes demonstrativos, interjeições, que ainda não fazem parte da linguagem dos sujeitos, mas que, aqui nesse trabalho, não daremos conta, ficará para um trabalho futuro.

No quadro abaixo, nº 09, – Dado nº 09, há um recorte da transcrição do diálogo entre as Investigadoras e os participantes da pesquisa. Iniciamos a intervenção com essas frases: Vasco joga ____ flamengo; O sapato está ____ mesa; Maria chegou ____ São Paulo; Quero falar isso ____ você; Ele está triste ____ você; Eu preciso ____ ajuda, acompanhe o diálogo descrito:

Quadro 9 – Dado nº 09 - LAPEN – JR

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
27	ICP	Vamos lá JR?		
28	JR	Vasco joga DO flamengo.		
29	ICP	É DO flamengo ou é outra palavrinha aqui. Vasco joga...		
30	JR	Flamengo		
31	ICP	Mas ele joga?		
32	JR	Chapecoense		
33	ICP	Ele vai jogar flamengo? Vasco joga com Flamengo.		
34	ICP	O sapato está...		
35	JR	Está no chão.		
36	ICP	Lembra o que a gente falou com RL? Ou ele está embaixo ou está em cima		
37	JR	Em cima		
38	ICP	Em cima da mesa		
39	JR	Maria chegou ____ São Paulo		
40	ICP	O que a gente põe aí pra completar? Maria chegou?		
41	JR	Não!		

(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
42	ICP	Maria Chegou?		
43	JR	Sim!		
44	ICP	Onde?		
45	JR	San san São Paulo	“san san “ para São	
46	RL	Maria chegou para		
47	ICP	Não! Ela não chegou para, se ela chegou, ela chegou EM São Paulo ou DE São Paulo. Certo?		
48	JR	Certo!		
48	ICP	Mais um. Quero falar isso...		
50	JR	Com você		
51	ICP	Isso JR! Quero falar isso com você.		
52	ICP	Entendeu RL? Quero falar isso com você.		
53	ICP	Eu disse isso...		
54	RL	Para ele		
55	ICP	Isso a RL falou! Eu disse isso para ele.		
56	ICP	Ela está triste ____ você.		
57	ICP	Ela está triste?		
58	JR	Não!		
59	ICP	Ela está triste COM você.		
60	ICP	Eu preciso ____ ajuda.		
61	JR	DO		
62	ICP	Eu preciso DO ajuda? É assim que fala?		
LEGENDA		IMA ICP INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES		

Elaborado pela autora (2019).

Na linha 28, JR faz a seguinte frase: Vasco joga **DO** flamengo. Quando questionado: DO flamengo? Ele traz um elemento novo Chapecoense e, em todas as frases descritas, teve muita dificuldade em colocar os conectivos. Quando a Investigadora pergunta, na linha 34: O sapato está onde? Ele diz: - No chão! Já é suficiente. Entendemos a mensagem que JR quer dizer, para ele a relação de sentido é que o sapato está ou fica no chão, pronto. Não preciso dizer que está em cima ou embaixo. O que também está correto, mas a IMA insiste para que JR perceba que também o sapato pode estar embaixo ou em cima da mesa, dando sentido a frase proposta. Os sujeitos envolvidos na produção compreendem, porque possuem informações contextuais, mas o mesmo não se aplica a outros leitores. Isso chama a atenção para as diferenças entre oralidade e escrita. Na linha 57, ele responde: - Não! Fica evidente que não faz nenhum sentido para JR a utilização dessas palavrinhas: pronomes, artigos, preposição,

conjunção. Eles fazem de forma arbitrária, mais um exemplo nas linhas 60, 61 e 62, a Investigadora pergunta: - Eu preciso __ ajuda? JR responde: - DO. Ele não percebe não faz sentido para ele a utilização desses conectivos. Enquanto pesquisadora, o meu papel era apresentar as preposições, os pronomes, as conjunções e os artigos, explicando o papel de cada um na frase, contextualizando na busca de fazer sentido para eles e, ao mesmo tempo, em que eles pudessem perceber que a ausência deles faz muita diferença na construção da mensagem que se quer transmitir. A cada frase composta por eles, fazíamos a análise dos seus componentes, se estava correto, se a mudança de posição faria o mesmo sentido, se daria para outra pessoa entender a minha mensagem. Ativamente, a Investigadora fazia com que as frases fossem contextualizadas, às vezes até ilustrando (sapato em cima da mesa / embaixo da mesa) para que eles pudessem perceber a diferença e o sentido da frase ao dizer que o sapato estava embaixo e/ou em cima da mesa.

Ainda nessa perspectiva, fizemos outra atividade, utilizamos as mesmas frases, e, ao invés do velcro, os sujeitos iriam utilizar um pincel de quadro branco para escrever o conectivo que estava faltando em cada lacuna. Inicialmente, fizemos a leitura em conjunto e perguntávamos aos sujeitos o que caberia ali em cada lacuna das frases dadas, depois demos o material para que eles pudessem preencher e, posteriormente, fazer a leitura, logo que a Investigadora detectava o uso indevido, perguntava várias vezes e de diversas formas se a frase estava correta, se falávamos daquele jeito, de que forma poderíamos modificar a frase para que o outro pudesse entender o que estávamos falando. Líamos e relíamos as frases, utilizando os conectivos que estavam sobre a mesa, logo no início demos 3 possibilidades para que eles pudessem eleger um para completar a frase, depois fomos para 2, até ele identificar o correto e o que faz sentido para o entendimento da frase.

Observem, a seguir, as figuras 21 e 22 em que JR escreveu os conectivos que estavam faltando. Na figura 21, ele conseguiu colocar os conectivos de forma correta.

Figura 20 – Atividade realizada por JR utilizando os conectivos – 25/09/2019

EU VOU VIAJAR	PARA	SÃO PAULO.
PRECISO FALAR	COM	VOCÊ.
ELA ESTÁ	NA	CASA SEMPRE.
ELA ESTÁ	NA	ESCOLA.
NÃO BRIGUE	COM	SUA IRMÃ.
EU PERGUNTEI ISSO	PARA	SUA IRMÃ.
EU VOU CONVERSAR	COM	ELE AMANHÃ.
JOÃO ESTÁ PERTO	DE	PAULO.
JOÃO CHEGOU ANTES	DE	PAULO AQUI.
O LIVRO ESTÁ	COM	A MESA.

Elaborado pela autora (2019).

Já, na figura de nº 22 logo abaixo, houve confusão nas frases:

O sapato está ____ da mesa; Maria chegou ____ São Paulo; Quero falar isso ____ você; Eu disse isso ____ ele e O livro ficou ____ casa.

JR preencheu como ele achava que devia ser ainda não consegue realizar sem a mediação.

Figura 21 – Atividade realizada por JR utilizando os conectivos – 25/09/2019

VASCO JOGA	COM	FLAMENGO.
O SAPATO ESTÁ	1 MESA	DA MESA.
MARIA CHEGOU	MARIA	SÃO PAULO.
QUERO FALAR ISSO	VOCÊ	VOCÊ.
MARIA SAIU	COM	O CASACO.
EU DISSE ISSO	ELÉ	ELE.
EU PRECISO	DE	AJUDA.
ELA ESTÁ TRISTE	COM	VOCÊ.
EU VOU FAZER ISSO	COM	ELE.
O LIVRO FICOU	DA	CASA.

Elaborado pela autora (2019).

Na próxima figura, a de número 23, vamos observar que RL preencheu as lacunas utilizando os conectivos, observamos que RL apresentou algumas dificuldades para preencher,

como, por exemplo: O sapato está **PARA** da mesa, ou ainda, Maria chegou **COM** São Paulo, Eu disse isso **COM** ele (é possível em um determinado contexto). RL acertou a inserção dos conectivos em algumas frases. Essa atividade foi realizada sem mediação. Após as respostas da primeira atividade, fizemos a atividade seguinte (Figura 24) com intervenção para que os sujeitos preenchessem as lacunas conforme a atividade anterior (Figura 23), o resultado já foi bem melhor, pois o uso correto dos conectivos já deu sentido ao que se quer dizer.

Figura 22 – Atividade realizada por RL utilizando os conectivos – 25/09/2019

VASCO JOGA	COM	FLAMENGO.
O SAPATO ESTÁ	PARA	DA MESA.
MARIA CHEGOU	COM	SÃO PAULO.
QUERO FALAR ISSO	COM	VOCÊ.
MARIA SAIU	COM	O CASACO.
EU DISSE ISSO	COM	ELE.
EU PRECISO	DE	AJUDA.
ELA ESTÁ TRISTE	DE	VOCÊ.
EU VOU FAZER ISSO	COM	ELE.
O LIVRO FICOU	NA	CASA.

Elaborado pela autora (2019).

Figura 23 – Atividade realizada por RL utilizando os conectivos – 25/09/2019

EU VOU VIAJAR	PARA	SÃO PAULO.
PREÇISO FALAR	COM	VOCÊ.
ELA ESTÁ	NA	CASA SEMPRE.
ELA ESTÁ	NA	ESCOLA.
NÃO BRIGUE	COM	SUA IRMÃ.
EU PERGUNTEI ISSO	PARA	SUA IRMÃ.
EU VOU CONVERSAR	COM	ELE AMANHÃ.
JOÃO ESTÁ PERTO	DE	PAULO.
JOÃO CHEGOU ANTES	DE	PAULO AQUI.
O LIVRO ESTÁ	POSSÍVEL	A MESA.

Elaborado pela autora (2019).

As práticas de uso de linguagem possibilitam a produção de sentido, quer dizer, se existe o processo de interação, o sujeito compreende o uso da linguagem no contexto social, amplia o conhecimento e utiliza as diferentes linguagens para comunicar-se num processo de construção de sentidos. Nessa perspectiva, elaboramos uma atividade para o sujeito RL, levando em consideração o que ela gosta e tem prazer em fazer, contudo pedimos para que ela escrevesse um texto a partir da imagem que demos: a cantora Iza se apresentando em um show. Como sabemos as práticas de linguagem são mediadas por instrumentos culturais históricos e sociais. Fizemos diversas perguntas sobre o seu gosto musical, a música favorita, quais os cantores e cantoras de preferência, queríamos saber qual a música que ela sabia cantar de Iza, o que ela mais gostava quando a cantora se apresentava, se a acompanhava nas apresentações nos programas de TV, enfim, fizemos também perguntas sobre a imagem oferecida como pretexto para a produção do texto, visto que as percepções semânticas do dia a dia ajudam a configurar a produção textual. Segundo Travaglia (2009, p. 67), “o texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição) que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica [...]”. Dessa forma, o texto será o resultado, o produto concreto da atividade comunicativa que se faz seguindo regras e princípios discursivos sócio-historicamente estabelecidos que têm de ser considerados.

Face ao exposto, concebemos a produção textual como uma competência, na qual o sujeito consegue dizer ao mundo, por intermédio da escrita, aquilo que consegue captar no contexto em que vive aquilo que sente, que pensa e que faz sentido para ele. Portanto, a proposta da produção textual a partir da imagem oferecida a RL, surgiu primeiramente como sondagem do sujeito, pois ele ainda possui na escrita o estilo telegráfico (JAKOBSON, 1970), detectada em atividades anteriores de produção textual livre (sem imagem), conforme figura nº05 de 06/02/2019 (em anexo), em que RL listou palavras de classe abertas (substantivos, verbos, adjetivos) sem utilizar os conectivos/ classe fechada, tais como, as preposições, pronomes, conjunções (CAMARA JR., 1970-2008). Para tanto, utilizamos a imagem para analisarmos a produção e avaliarmos o avanço e/ou não de RL na escrita do seu texto e na produção de sentido. Abaixo, no quadro 10, propusemos a RL uma produção textual, já sabíamos que ela era fã da cantora Iza, então apresentamos uma imagem da cantora fazendo um show, apresentamos a RL a atividade e fomos a produção.

Quadro 10 – Dado nº 10 – LAPEN – RL Produção textual a partir de imagem dada pelas pesquisadoras

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	IMA	Quem é essa?		
02	RL	É Iza de pesadão. Tipo tem duas Iza uma do show e tem outra do show que a gente tá “fazeno”.	“fazeno” Para: fazendo	
03	IMA	Você gosta?		
04	RL	Gosto!		
05	IMA	Você é fã de Iza?		
06	RL	Sou!		
07	ICP	O que você gostaria de escrever pra ela?		
08	RL	Iza meu sonho é conhecer você.		
09	ICP	Legal! Eu gosto muito de você, faz como você tivesse fazendo uma carta pra ela.		
10	IMA	Ah eu vou mandar essa carta pra Iza, tenho o instagran dela, você autoriza?		
11	RL	Sim!		
12	ICP	Então você vai escrever aqui uma carta para Iza.		Mostrando as linhas abaixo da imagem da cantora Iza em um dos seus shows.
13	RL	Iza...		Começou a escrever.
14	IMA	O que mais a gente pode dizer pra Iza?		
15	RL	Meu sonho – SONHO eu não sei escrever!		
16	ICP	/S/ /S/ /S/		
17	IMA	Qual o sonzinho que saiu SO		Pronunciou a primeira sílaba so
18	RL	É o S e O		
19	ICP	Isso!		
20	RL	sonho		
21	IMA	Iza meu sonho... O que você disse?		
22	RL	Meu sonho é conhecer Iza.		
23	IMA	Então tá faltando alguma coisa? Leia aí de novo!		
24	RL			Olhando o que já escreveu e pensando

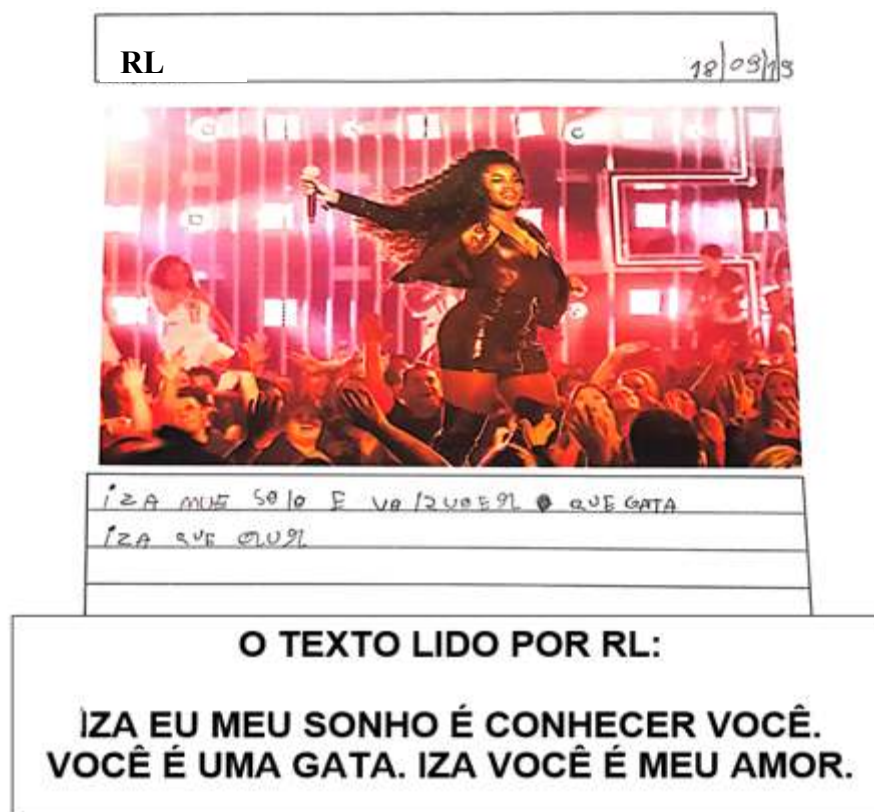
(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
25	ICP	Continua RL		
26	RL	Meu sonho é conhecer você		
27	RL	Peraí!		
28	RL	Meu sonho é conhecer Iza		
29	ICP	Isso! Leia!		
30	RL	Meu sonho é conhecer Iza. C O N H E C E R I Z A.		SOLETRANDO
31	RL	Apagou!		
32	ICP	Ué, por que você apagou?		
33	RL	Fazer tudo de novo!		
34	ICP	Por quê?		
35	RL	Tá errado!		
36	ICP	Então vai Iza meu sonho...		
37	RL	Meu sonho é conhecer		
38	ICP	CONHECER – CONHECER		SOLETRANDO
39	RL	Você		
40	RL	Vou colocar assim: você é uma gata. Q, U, E gata.		Falando letra por letra e escrevendo a palavra que.
41	IMA	Que gata!		
42	ICP	Que mais que você vai escrever?		
43	RL	Eu quero conhecer você normal.		
44	RL			Parou!
45	RL	Iza eu te amo!		
46	IMA	Escreve, escreve aí Iza eu te amo!		
47	RL	Iza eu te amo!		
48	ICP	Tá bom!		
49	IMA	Leia pra mim agora, tia Stela vai filmar você lendo.		
50	RL	Iza eu meu sonho é conhecer você. Você é uma gata. Iza você é meu amor.		
51	IMA	Pronto?		
52	ICP	Pronto!		
LEGENDA		IMA ICP INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES		

Elaborado pela autora (2019).

Depois dessas questões que estão descritas no quadro de nº10, partimos para a produção e veja, na Figura 25, abaixo como o texto ficou:

Figura 24 – Produção Textual de RL partindo de imagem dada – 18/09/2019



Elaborado pela autora (2019).

RL escreveu:

IZA MUE (para meu) SOIO (para sonho) E VA RUOER (para conhecer). QUE GATA IZA QUE AUR (para amor).

E, após concluir a escrita, ela fez a leitura do texto apresentando, na leitura, os elementos faltantes na escrita. Essa situação, ao contrário de nos levar a pensar que RL não está conseguindo inserir os elementos, nos mostra que ela tem avançado na formulação das “construções intermediárias”, como expõe Abaurre e Coudry (2008). Ela já apresenta em sua leitura todos os elementos de que necessitará posteriormente. Há um atraso, entretanto ela está se apropriando inclusive na escrita.

Decidimos reavaliar os sujeitos JR e RL replicando algumas atividades que eles já fizeram ao longo da pesquisa, para tanto elegemos a construção de frase a partir das palavras dadas e o preenchimento das frases a partir dos conectivos disponibilizados. Dessa vez, separamos as frases e demos apenas duas possibilidades para que eles elegessem o conectivo correto e/ou que fizesse sentido na frase. Essas atividades serviram para testar a nossa hipótese de pesquisa: A partir de atividades de intervenção focadas na presença desses elementos

(conectivos) realizadas com sujeitos com Síndrome de Down, estes tenderão a utilizar em sua escrita, elementos fundamentais para a construção de um texto coerente – os conectivos – adquirindo, assim, maior competência em sua comunicação escrita. As atividades foram realizadas conforme os dados abaixo.

Quadro 11 – Dado nº 11 – LAPEN – JR – 04/03/2020

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	IMA	Então JR, boa tarde!		
02	JR	Boa tarde! Tudo bem e você?		
03	IMA	Estou bem, obrigada!		
04	IMA	Bem JR, nós fizemos várias atividades de montar frases ano passado. Hoje você vai fazer a montagem sozinho sem RL. Tudo bem?		
05	JR	Vamos fazer hoje?		
06	IMA	Agora, você está craque!		
07	JR	Eu sou campeão!	(gaguejando)	Levantando os braços.
10	IMA	Ah tem uma frase aqui JR que você vai gostar. Vamos ler? ___ flamengo jogará ___ o Vasco amanhã.		
11	JR	Eu sei! Famengo joga Vasco amanhã.	“famengo” para flamengo. “manhã” para amanhã.	Todo feliz!
12	IMA	Quais dessas palavrinhas a gente pode colocar aí JR para a frase ficar bonita? Arruma aí pra mim.		A Investigadora apresenta as palavrinhas: A e O e Com e o DE
13	JR	Com		
14	IMA	Você vai arrumar sozinho eu só vou ficar olhando certo?		
15	JR	Pega o COM e coloca na lacuna certa: com o Vasco.		
16	IMA	Isso! Agora tá faltando outra...		Se reportando ao O
17	JR	Pega o O e coloca no início da frase.		
18	IMA	Muito bem JR, muito bom!		Vibrei ao vê-lo acertando!

(conclusão)

19	JR	Vibra, como se tivesse feito um gol!		
20	IMA	Você fez um gol. Leia a frase pra mim!		
21	JR	O famengo joga com o Vasco amanhã.	“famengo” para flamengo; “amanhã” para amanhã.	Flamengo João. Vamos lá, repita comigo! FLAMENGO.
22	IMA	Excelente!		
LEGENDA		IMA ICP	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES	

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Figura 25 – JR vibrando com o seu acerto ao completar a frase 04/03/2020



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

A atividade proposta foi à seguinte: em 25/09/2019 fizemos uma lista de frases como essa (O FLAMENGO JOGARÁ COM O VASCO AMANHÃ), apresentamos todas as frases numa única folha de ofício e todas de vez e deixamos em cima da mesa várias preposições, artigos, pronomes, conjunções para que os sujeitos tanto RL como JR pudessem verificar qual delas ficaria melhor na frase, percebemos que a atividade ficou na dependência de uma mediação para ser resolvida, de várias pistas para que eles pudessem encontrar o elemento que estava faltando. Portanto, decidimos colocar essas frases separadas em fichas e dá apenas duas possibilidades para que os sujeitos pudessem realizar, sem mediação. E o resultado está aí expresso na alegria de JR nessa foto acima em que ele vibra por ter conseguido realizar com

êxito a frase. Vale salientar que foram feitas outras frases, mas aqui estamos descrevendo apenas uma. Com essa atividade, podemos verificar que JR teve um avanço significativo, mediante as possibilidades apresentadas, ele soube escolher o artigo e a preposição correta, visto que a frase se tratava de algo que ele ama: futebol, do time do coração, Flamengo, então não tinha como errar.

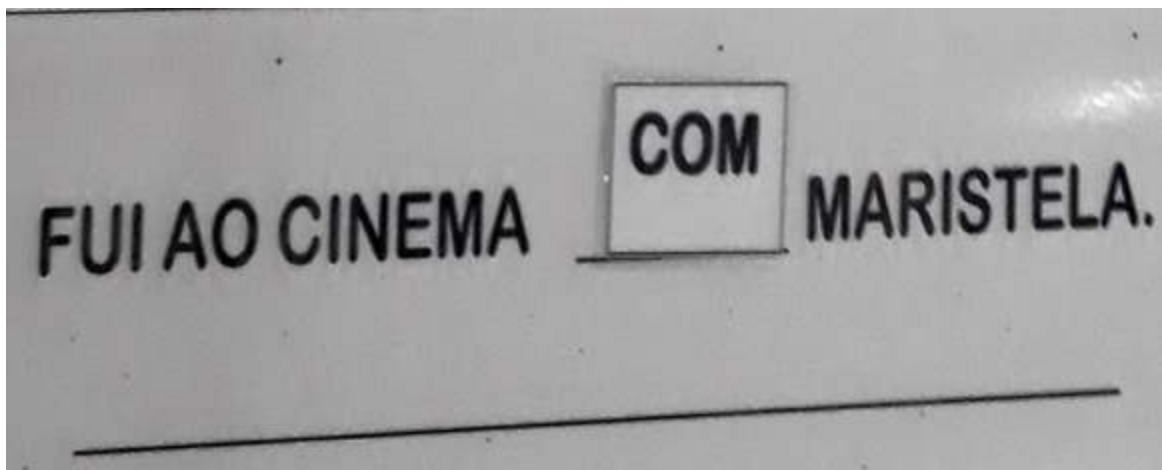
Abaixo, no quadro 12, a mesma atividade descrita acima, mas com o outro sujeito RL.

Quadro 12 – Dado nº 12 – LAPEN – RL - 04/03/2020

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	IMA	Apresentei outra frase: Fui ao cinema ____ Maristela		Dei duas possibilidades para escolha na construção da frase: Com e Para.
02	RL	FUI AO CINEMA COM MARISTELA.		Fez a leitura muito rapidamente e de pronto já coloca o COM .
03	IMA	Você já fez a leitura completando o que está faltando?		
04	RL	Sim.		
05	IMA	Falta o quê?		
06	RL	O com tia		
07	IMA	Isso, muito bem RL!		
08	RL	Obrigada!		
LEGENDA		IMA ICP INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL INVESTIGADORA CARLA PIRES		

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 26 – Completar as frases usando os conectivos por RL 04/03/2020



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Ainda reavaliando os sujeitos, replicamos as mesmas atividades que JR e RL fizeram em 02 de maio de 2019, para que pudéssemos observar e descrever os avanços e/ou não desses sujeitos a partir das intervenções realizadas nesse período, com a finalidade de testar a nossa hipótese.

Quadro 13 – Dado nº 12 – LAPEN – JR – 04/03/2020

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	IMA	Vamos fazer outra atividade JR?		
02	JR	Sim!		
03	IMA	Ano passado fizemos essa mesma atividade, hoje só vamos relembrar.		
04	IMA	Coloquei as palavras: ÔNIBUS – CAIO – DE – VIAJOU em cima da mesa e solicitei que JR fizesse a leitura.		
05	JR	Leu as palavras: ONBIS – CAI ...	“onbis” para ônibus e “cai” para caio.	
06	IMA	Ônibus – repita comigo! Caio e não caiu, Caio é o nome do menino.		
07	JR	Caio e viajar		
08	IMA	Não, não é viajar é VIAJOU.		Apontando para as palavras dadas inicialmente.
09	JR	Tá!		
10	IMA	Vamos ver como você colocou: CAIO DE VIAJOU . Então é assim que fica essa frase? Tá faltando alguma coisa?		
11	JR	O onbis	“onbis” para ônibus	
12	IMA	Então arruma essa frase pra mim!		
13	JR	De onbis ...	“onbis” para ônibus	Começou a arrumar as palavras.
14	IMA	Leia aí pra mim, vamos ver como ficou?		
15	JR	De “onbis” Caio viajou	“onbis” para ônibus	
16	IMA	De ônibus Caio viajou. Pode ser assim?		
17	JR	Sim!		

(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
18	IMA	E se a gente mudasse as palavras, colocasse de outro jeito? Vamos tentar?		
19	JR	Vamos lá!		
20	IMA	Tenta mudar aí, fazer de outro jeito.		JR trocou as palavras caio e viajou de lugar.
21	JR	Aí		Mostrando que ele havia mudado as palavras de lugar.
22	IMA	Ótimo! Então leia!		
23	JR	De onbis viajou Caio	“onbis” para ônibus	
24	IMA	Leia aí agora!		
25	JR	De onbis viajou Caio	“onbis” para ônibus	
26	IMA	Hum! Sabia que tem outro jeito de fazer essa frase? Vamos pensar aí qual a outra forma?		
27	JR	Começou a mudar as palavras de posição.		
28	IMA	Leia agora como você fez		
29	JR	Caio onbis viajou de	“onbis” para ônibus	
30	IMA	Essa não ficou muito boa, esse DE aí tá parecendo que tá sobrando. Pensa aí! Caio viajou de?		Fazendo JR pensar: lembrar da frase e elaborar o sentido da frase.
31	IMA	Caio viajou de?		Insiste
32	JR	onbis	“onbis” para ônibus	
33	IMA	Ônibus. Isso! Como fica a frase, arruma aí pra mim.		
34	JR	CAIO VIAJOU DE ÔNIBUS		
35	IMA	Isso! Caio viajou de ônibus.		
LEGENDA		IMA	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL	

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Abaixo numa sequência de fotos, vamos observar as construções de JR:

Figura 27 – JR recebendo as palavras para composição da frase – 04/03/2020



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na figura 28, JR recebe as palavras, a Investigadora pede para que ele leia e depois tente montar uma frase com as palavrinhas postas em cima da mesa. Abaixo, na figura 29, vem a primeira tentativa de formação.

Figura 28 – JR organizando a frase – (1)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na primeira tentativa, JR colocou: **CAIO ÔNIBUS VIAJOU DE**. A Investigadora fez a intervenção, questionando a JR se estava correta a frase? Fazendo-o pensar sobre o sentido da frase que ele havia formado, insistiu nos questionamentos, e se a gente mudasse a ordem das palavras, como ficaria, vamos tentar? JR aceitou o desafio e mudou duas palavras de posição, vamos à figura 30:

Figura 29 – JR reorganizando a frase (2)



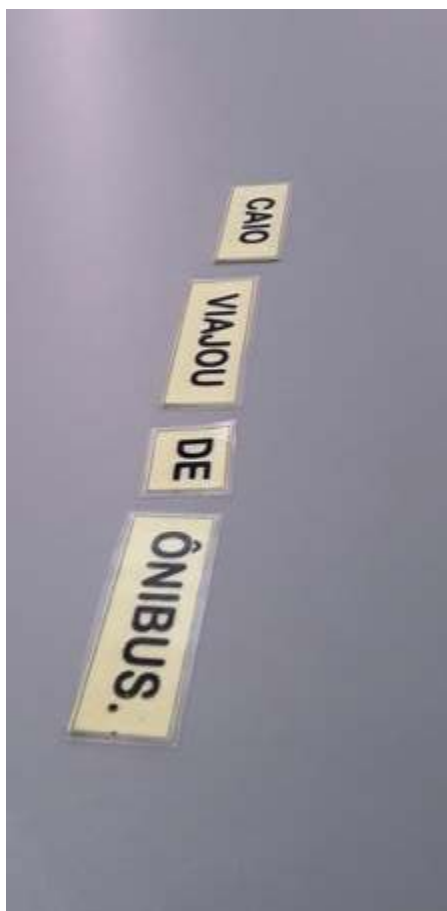
Fonte: Elaborado pela autora (2020).

JR monta a frase: **DE ÔNIBUS VIAJOU CAIO**. Olhando a frase reconhecemos que é possível essa construção, pois ele trouxe para o início o que é mais importante DE ÔNIBUS, esse tipo de construção é aceitável e compreensível, ainda pode ser explicado pelo que Eunice Pontes (1981) chama de Tópico Comentário.

Figura 30 – JR organizando a frase (3)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na figura 31, após a Investigadora dar mais pistas, informando que existe outra possibilidade de formar a mesma frase e novamente faz o desafio a JR, ele troca de posição o DE e CAIO, inverte a ordem dos dois e mais uma construção é feita: **CAIO DE ÔNIBUS VIAJOU**. Também uma construção possível e inteligível, qualquer pessoa que ao ouvi essa frase entenderá que Caio viajou de ônibus. A Investigadora queria que JR chegasse à frase canônica do português: SUJEITO + VERBO + OUTRO ELEMENTO. Continuou insistindo para que JR tentasse, mais uma vez, a fazer outra frase, ela deu outra pista: Caio viajou de quê? Logo de imediato JR respondeu: DE ÔNIBUS e já fez a troca e construiu a frase colocando o sujeito, predicado e o adjunto de meio (DE ÔNIBUS). Foi então que ela o parabenizou e percebeu o avanço de JR na utilização dos elementos de classe fechada (aqui as preposições) com mais autonomia, eficiência e rapidez.

Figura 31 – JR construindo outra possibilidade da frase (4)

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Frase canônica do português: **CAIO VIAJOU DE ÔNIBUS.**

A mesma atividade foi proposta a RL, abaixo veremos as suas produções:

Quadro 14 – Dado nº 12 – LAPEN – RL – 04/03/2020

(continua)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	IMA	Então RL, vamos fazer outra atividade.		
02	RL	De novo!		Ela não gosta de repetir atividades. Sempre reclama!
03	IMA	Ano passado fizemos essa mesma atividade, hoje só vamos relembrar.		
04	IMA	Coloquei as palavras: PANELA – PIPOCA – A-PULA – NA em cima da		

		mesa e solicitei que RL fizesse a leitura.		
05	RL	Leu as palavras		

(continuação)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
06	IMA	Agora vamos arrumar essa frase? Como é que ela pode ficar?		
07	RL	Vou pegar mais palavras		Foi num montante de palavras que estava comigo para pegar mais palavras.
08	IMA	Não, não precisa! Você só vai usar essas aqui.		Apontando para as palavras dadas inicialmente.
09	RL	Tá!		
10	RL	PANELA, NA , COM		Adicionando o com
11	IMA	Não tem COM, só são essas palavras aí.		
12	RL	A		
13	IMA	“A” O quê?		
14	RL	Pula		
15	IMA	Leia aí pra mim!		
16	RL	PANELA NA PIPOCA PULA A		
17	IMA	Está certo eu falar assim? As pessoas vão me entender? Pensa um pouco...		Fazendo RL pensar sobre o sentido da frase que ela havia construído.
18	RL	Não!		Tirando o “A” e devolvendo pra mim.
19	IMA	Não é pra devolver, você vai utilizar todas essas palavrinhas na construção da frase.		Lembrando que a Investigadora não deu o modelo.
20	RL	A PANELA NA PIPOCA PULA		Trocando o “A” – de posição, colocando no lugar (do final para o início).
21	IMA	Quem é que pula na panela?		Dei a primeira pista
22	RL	A pipoca		
23	IMA	Pega aí a palavra pipoca e vamos ver onde ela pode ficar.		
24	RL	A pipoca...		
25	IMA	A pipoca ... ela faz o quê?		Segunda pista
26	RL	Pula		
27	IMA	Onde está a palavra pula?		

28	RL	Aqui!		Apontando a palavra na mesa
29	IMA	Pega aí pra mim, por favor! Vamos colocá-la onde?		

(conclusão)

Número	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
30	RL	Aqui		Colocando junto da palavra pipoca
31	IMA	Isso! Agora temos: A pipoca pula...		
32	RL	Na panela		Acrescentando as palavras
33	IMA	Já está organizado? Leia aí pra mim, por favor!		
34	RL	A PIPOCA PULA NA PANELA		
35	IMA	Isso, muito bom! Você viu, você utilizou todos os pedacinhos, todas as palavras. Parabéns!		

LEGENDA	IMA	INVESTIGADORA MARISTELA AMARAL
----------------	------------	---------------------------------------

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Abaixo, na sequência de fotos de 32 a 35, temos a atividade proposta executada por RL, os passos que ela seguiu até chegar à frase canônica do português: **A PIPOCA PULA NA PANELA**. Na figura 33, RL recebe as palavras que serão lidas e, após a leitura, ela construirá uma frase.

Figura 32 – RL recebendo as palavras para a formação da frase – 04/03/2020



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 33 – RL organizando a frase (1)



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Na figura 34, temos a primeira tentativa de RL na construção da frase: **PANELA NA PIPOCA PULA A**. RL utiliza todas as palavras, numa ordem em que compromete o entendimento do interlocutor, o artigo A é posto no final da frase, e, mediante a intervenção da Investigadora, RL pega a letra **A** e muda de posição e coloca no início da frase, formando: **A PANELA NA PIPOCA PULA**. Vale ressaltar que a Investigadora não deu o modelo da frase, ela apenas pediu que o sujeito construísse uma frase utilizando todas as palavras dispostas em cima da mesa. Nesse mesmo instante, a Investigadora dá uma primeira pista, faz a seguinte pergunta? Quem é que pula na panela? RL de pronto diz a pipoca, logo ela percebe que a posição da palavra pipoca está trocada e começa a substituir, construindo outra frase.

Figura 34 – RL reorganizando as palavras para formar outra frase



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Figura 35 – RL organizando a frase corretamente



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

É notório o avanço de RL, visto que com algumas pistas, ela já conseguiu organizar a frase **A PIPOCA PULA NA PANELA.** RL utilizou todos os elementos e na posição correta, ou seja, na posição canônica do português. Vale salientar que as outras frases construídas por RL e as demais atividades realizadas por ela estarão disponíveis na seção de anexos, pois aqui

elegemos uma amostra dos dados para mostrarmos os avanços que serão ilustrados abaixo pelo quadro comparativo:

Quadro 15 – Comparativo de Atividades de JR e RL

Figura 36 – Organização da sentença por JR Em - 02/05/2019  Frase construída por JV: ÔNIBUS. DE CAIO VIAJOU Fonte: Elaborado pela autora (2019).	A atividade foi proposta em 02 de maio de 2019: o sujeito recebeu as palavras, a Investigadora solicitou a leitura logo após a construção da frase. JR apresentou muita dificuldade em entender a atividade, a Investigadora explicou novamente, e ele montou a frase: ÔNIBUS DE CAIO VIAJOU. A pesquisadora fez várias perguntas: tá correto? Falamos assim? Se mudarmos as palavras de posição, como ficaria a frase? Vamos tentar? O sujeito resistiu, disse que a frase estava certa e manteve a construção. A Investigadora deu o modelo, pediu que ele fizesse novamente e escrevesse posteriormente numa folha de ofício A4.
Figura 37 – Reorganização da sentença por JR 04/03/2020  Fonte: Elaborado pela autora (2020).	A Investigadora fez a mesma proposta da atividade anterior a JR: leitura das palavras disponíveis em cima da mesa e posteriormente a construção de uma sentença utilizando todas as palavras: JR então fez a frase: DE ÔNIBUS VIAJOU CAIO. Uma frase compreensível em que trouxe para o início da frase a informação mais importante.

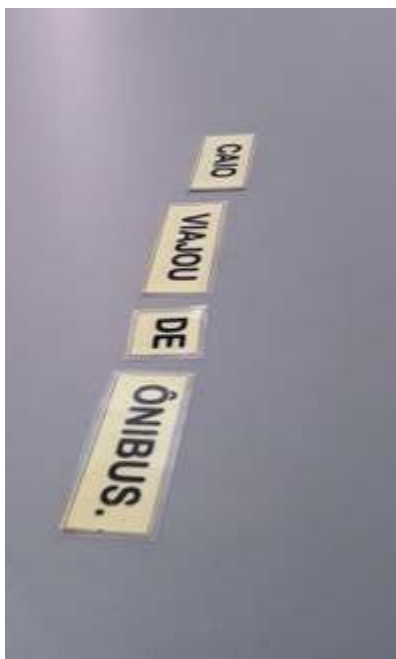
Figura 38 – JR organizando a frase após uma pista da Investigadora – 04/03//2020



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Após a Investigadora propor a JR um desafio de montar a frase de outra forma, pois era só ele ler as palavras e tentar mudá-las de posição, JR então construiu essa sentença: **CAIO DE ÔNIBUS VIAJOU**. Logo, percebe-se que a frase construída é inteligível, não há prejuízos para o interlocutor, mas, mesmo assim, a pesquisadora quer que JR chegue ao modelo canônico do português, que ele saiba colocar todos os elementos na sua posição: sujeito + verbo + outro elemento. Ele, então, se propõe a mudar novamente as palavras.

Figura 39 – JR constrói a frase corretamente



Fonte: Elaborado pela autora (2020).

JR consegue chegar a frase canônica do português e, para isso, ele não precisou de várias pistas, diferentemente do início do estudo, em que, embora a Investigadora tenha feito várias intervenções, dando-o várias pistas, o sujeito não conseguiu chegar à frase que era o objetivo da pesquisadora. Entretanto, após dez meses de práticas efetivas e reais de linguagem, JR conseguiu realizar a atividade com presteza e autonomia.

Figura 40 – Organização da sentença por RL
Em 02/05/2019

A atividade proposta foi a mesma que fizemos com JR, demos as palavras recortadas e plastificadas para que os sujeitos pudessem construir uma



**Frase construída por RL:
PIPOCA A PULA**

Fonte: Elaborado pela autora (2019).

sentença, antes a Investigadora solicitou a leitura das palavras e pediu que RL construísse uma frase, ela logo excluiu a palavra NA, para ela o NA não cabia na frase e montou a seguinte sentença: **PIPOCA A PULA**, a pesquisadora fez as intervenções, perguntou sobre a frase, se estava correta, RL muito insegura, mesmo assim, disse que estava e se manteve firme em não utilizar o NA, ela escreveu a frase conforme havia formado. Logo depois, a pesquisadora deu o modelo para que ela percebesse o que estava faltando e a posição de cada palavra na frase. Foi então que ela reorganizou e escreveu novamente a sentença conforme o modelo dado pela Investigadora.

Figura 41 – RL organizando a frase (1)



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Replicando a atividade realizada em 02/05/2019, propomos em 04/03/2020 a mesma atividade, formação de sentenças a partir das palavras dadas pela pesquisadora. Inicialmente pedimos que fizesse a leitura e posteriormente montasse uma frase utilizando todas as palavras dadas. Logo, ela começou a organizar e pôs o A no final da frase (ressaltamos que não demos o modelo da frase), RL, então, já colocou o NA que, na atividade de 02/05/19, havia dispensado na formação da sentença, logo, já vimos que ela havia entendido a proposta, o A no final da frase, então, mediante as perguntas feitas pela pesquisadora e sobre o sentido da frase, RL imediatamente mudou o A de lugar, passou para o início da frase como veremos a seguir na figura 32.

Figura 42 – RL na tentativa de reorganizar a frase

Com a intervenção da pesquisadora, o sujeito logo deu

 Fonte: Elaborado pela autora (2019).	mudou o artigo de posição na sentença, então a Investigadora deu uma pista: a pipoca pula... RL logo responde na panela e de pronto já foi reorganizando a frase e entendendo a posição de cada elemento na sua construção.
Figura 43 – RL organizando a frase corretamente  Fonte: Elaborado pela autora (2019).	Após a pista RL, logo entendeu o sentido da frase reorganizou as palavras e chegou a frase canônica do português: A PIPOCA PULA NA PANELA.

Fonte: Elaborado pela autora (2020).

Fazendo um comparativo entre as atividades propostas aos sujeitos JR e RL em 02/05/19 e 04/03/2020, é possível identificar significativos avanços, pois, nas atividades realizadas em 04/03/2020, ficou evidente que com apenas uma e/ou duas pistas os sujeitos já entendiam a proposta e o contexto de cada frase, e já reorganizavam de forma que fossem compreensíveis. Ainda vimos JR propor duas possibilidades de escrever e falar: Caio viajou de ônibus ou De ônibus viajou Caio e Caio de ônibus viajou, estas últimas fugindo das regras do português canônico, mas sem prejuízo algum na transmissão da mensagem, quando, no início do estudo, em 02/05/2019, ele apenas fez uma possibilidade e ainda utilizou o modelo dado pela

pesquisadora para reescrever a frase corretamente. Quanto a RL, ela utilizou todos os elementos e chegou à frase correta com apenas poucas pistas, que era o objetivo da Investigadora, o que para nós já configura a confirmação da nossa hipótese de que, a partir de atividades de intervenção focadas na ausência de elementos (conectivos), realizadas com sujeitos com SD, estes tenderão a utilizar, na sua escrita, elementos fundamentais para a construção de um texto coerente – os conectivos – adquirindo, assim, maior competência na sua comunicação escrita.

6 CONCLUSÃO

Os dados apresentados nesta pesquisa levam à compreensão de que os sujeitos RL e JR estão em processo de construção da escrita. Corroboramos com as autoras Abaurre e Coudry (2008) ao considerarem que a interpretação da fala/escrita “telegráfica” como um processo intermediário indica uma organização interna de relações e combinações ao mesmo tempo em que mostra que os sujeitos estão fazendo seleções adequadas e produtivas em seu processo, ou seja, não selecionam qualquer palavra para colocá-las em qualquer lugar. Tomar essas situações como produtivas e necessárias é mais interessante do que tomá-las como patológicas, pois, como foi observado em nossa pesquisa, eles estão evoluindo. É também importante considerar que o olhar pautado pela ND nos faz ver que os dados são fontes valiosas para compreendermos como o sujeito está operando internamente, ao contrário de enxergarmos apenas produções “truncadas” e ou indícios de patologia.

Foi observado também que apesar da idade, nossos sujeitos passam pelos mesmos processos que qualquer outra criança ou jovem passa no processo de evolução da escrita.

No início da coleta dos dados (começo do trabalho com as fábulas), JR e RL liam os textos e já conseguiam organizá-los quanto à ordem dos acontecimentos, mas, na produção textual, RL listava palavras e, na hora da leitura, lia como se todos os elementos estivessem ali escritos; já JR tinha a noção da organização do texto em prosa, mas escrevia levando em conta a primeira letra da palavra ou a sua sílaba tônica, na leitura, ele tentava adivinhar as palavras e era possível identificar o estilo telegráfico. Pode-se dizer que esses sujeitos estão avançando, conforme o quadro 15 exposto no trabalho, nossa posição é a de que isto ocorre, pois os aspectos orgânicos não são impeditivos para o funcionamento da linguagem do sujeito com SD, visto que a linguagem é uma atividade, um trabalho realizado que exercemos em interação com o outro, aprendemos em situações de comunicação. Entretanto, deve-se ressaltar ainda o quão importante é o papel do mediador, o seu olhar sobre as necessidades do sujeito, sobre as hipóteses que ele formula e sobre os caminhos pelos quais o sujeito passa durante o acompanhamento até alcançar os progressos esperados. Um olhar sobre JR e RL, em comparação com o momento em que se iniciou a participação deles na pesquisa, revela avanços significativos, como indicam os dados. O progresso de JR e RL evidencia a assertiva de Vygotsky quando o autor nos diz que o aprendizado o leva ao desenvolvimento.

A intervenção do outro, do mediador, foi crucial nesse sentido. Cada atividade realizada, cada roda de conversa, as recontagens da história, cada música cantada e as escritas conjuntas com JR e RL sobre o que havia sido discutido nos atendimentos e as novidades contadas por

eles contribuíram para sedimentar as bases para que eles internalizassem os signos linguísticos, favorecendo o funcionamento de suas funções mentais superiores, como propõe Vygotsky. Portanto, o que JR e RL realizaram por meio da mediação do outro, certamente farão sozinhos amanhã.

Destaca-se também o avanço de JR e RL em relação à utilização das preposições (classe fechada) em suas falas e nas atividades propostas, pois eles não faziam uso delas em nenhum contexto discursivo. Por intermédio do trabalho conjunto com as pesquisadoras, JR e RL, e por meio das atividades efetivas focadas na ausência desses elementos, os sujeitos puderam se apropriar das preposições e utilizá-las em sua linguagem oral e escrita. Assim, eles progrediram na linguagem, inserindo, em suas produções, aquilo de que não faziam uso. Sabemos que existem outras classes como artigos, pronomes, conjunções que também estão ausentes na fala e na escrita de JR e RL, pois eles ainda não reconhecem/marcam o valor distintivo do determinante (artigo) “o, a”, para realizar a concordância de gênero, por exemplo. Neste trabalho, elegeram-se as preposições e, num trabalho futuro, essas classes, que ainda não fazem parte do repertório desses sujeitos, devem ter o seu destaque.

A discussão apresentada neste trabalho pode contribuir significativamente para o processo de aquisição da linguagem de crianças com síndrome de Down e casos semelhantes ao de JR e RL. Por fim, pode-se afirmar que a hipótese desta pesquisa foi confirmada, mediante a apresentação e discussão dos dados.

REFERÊNCIAS

- ABAURRE, M. B.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e olhares. **Estudos da Lingua(gem)**, Vitória da Conquista, v. 6, n.2, p. 171-191, 2008. ISSN: 1982-0534. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v6i2.1071>. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/estudosdalinguagem/article/view/1071/920>. Acesso em: 10 jun. 2019.
- ARANHA, M. S. F. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, v. 3, n. 2, 1995.
- BARRETT, M. Desenvolvimento lexical inicial. In: FLETCHER, P.; MACWHINNEY, B. (orgs.). **Compêndio da Linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- BLOOM, L. **One word at a time**: The use of single-word utterances before syntax. The Hague: Mouton, 1973.
- BORGHI, R. W. Consonant phoneme, and distinctive feature error patterns in speech. In: BELLUGI, U.; BROWN, R. **The Acquisition of Language**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1964.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. 25. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2005.
- BROWN, R.; FRASER, C. The acquisition of syntax. In: BEDLLUGI; BROWN, R. **The Acquisition of Language**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1964.
- CAMARGO, E. A. A. **Era uma vez... o contar histórias em crianças com Síndrome de Down**. 1994. Dissertação (Mestrado em Linguagem) – Instituto de Estudo da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 1994.
- CÂMARA Jr., J. M. **Problemas de Lingüística Descritiva**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 1970-2008.
- CERQUEIRA, C. V. Aquisição de Possessivos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 47-69, 1999.
- CORREA, L. M. S.; AUGUSTO, M. R. A. **Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Linguístico**. São Paulo: Edições Loyola/ Rio de Janeiro: Editora da Puc-Rio, 2006.
- COSTA, S. R. **Dicionário de Gêneros Textuais**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- COUDRY, M. I. H. A ação Reguladora da interlocução e de operações epilinguísticas sobre objetos linguísticos. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, p. 117-135, 1986.
- COUDRY, M. I.; POSSENTI, S. (orgs). **Saudades da Língua: a linguística e os 25 anos do Instituto de Estudos da Linguagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 361-369.

COUDRY, M. I. H. O que é dado em neurolinguística? *In*: CASTRO, M. F. C. P. (org.). **O método e o dado no estudo da linguagem**. Campinas: Unicamp, 1991/1996. p. 179-194.

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 jul. 2019.

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 out. 2019.

COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P. **O trabalho do cérebro e da linguagem**. Campinas: Cefiel/Iel/Unicamp - Brasília: Ministério da Educação, 2005/2006.

CUILLERET, M. **Lês trissomoquesparminous ou lês mongoliesn ne sontlus**. 2. ed. France: Simep, rue de Beuxelles, 1984.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vygotsky**. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 55).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Los sistemas de escritura em El desarrollo del niño**. Cidade do México: Siglo Veintiuno Editores, 1970.

FLETCHER, P.; WHINNEY, B. M. **Compêndio da linguagem da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1977.

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

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

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

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. F. Aprendizagem conceitual e apropriação da linguagem escrita: contribuições da teoria histórico-cultural. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 42, p. 111-124, jan./abr. 2009.

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

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

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

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: 7 out. 2019.

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

GOLDFIELD, B. A.; REZNICK, J. S. (1990). Early lexical acquisition: Rate, content and the vocabulary spurt. **Journal of Child Language**, 17, 171 – 183.

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

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

HALLIDAY, M. A. K. **Learning how to mean: Explorations in the development of language**. London: Edward Arnold, 1975.

ILARI, R. **Palavras de Classe Aberta**. São Paulo: Contexto, 2014.

INFOPEDIA. Dicionários Porto Editora. Disponível em: [https://www.infopedia.pt/login?ru=apoio/artigos/\\$telegrafo](https://www.infopedia.pt/login?ru=apoio/artigos/$telegrafo). Acesso em: 16 out. 2019.

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. Tradução de I. Blikstein e J. Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1969/1970.

JAKOBSON, B. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia: lingüística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1975. 1956

JAKOBSON, R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Editora Cultrix, 1954.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, R. **A Linguagem Infantil: Da Normalidade à Patologia**. Braga Edições APPACDM, Distrital de Braga, 2000.

LURIA, A. **El Cérebro em Acción**. Barcelona: Fontanella, 1976.

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

LURIA, A. R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. *In: LURIA, A. R. et al. **Psicologia e pedagogia**: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.* 2005, p. 107-125.

LURIA, A. R. **Neuropsychological studies in afasia**. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, 1977.

KATO, M. A. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

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

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

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

MONTEIRO, M. I. B. **A dinâmica do Diálogo de crianças portadoras de Síndrome de Down**. São Paulo. 1992. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1992.

MORATO, E. Neurolinguística. *In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 143-169.

MOTTA, P. A. **Genética médica**. 2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1980.

MUSTACCHI, Z. Síndrome de Down. *In: MUSTACCHI, Z.; PERES, S. (Org.). **Genética baseada em evidências**: síndromes e heranças*. São Paulo: CID editora, 2000. p. 817-894.

NELSON, K. (1973b). Some evidence for the cognitive primacy of categorization and its functional basis. **Merril-Palmer, Quarterly**, 19, 21-39.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

OTTO, P. G. *et al.* **Genética humana e clínica**. São Paulo: Roca, 1998.

PASSOS, A. P. S. *et al.* Adquirindo as primeiras palavras: categorias abertas e fechadas e as primeiras combinações. *In: BERNARDO, S.; AUGUSTO, M. R. A.; VASCONCELOS, Z. **Linguagem**: teoria, análise e aplicações (6)*. 1. ed. Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Letras – UERJ, 2011.

PERRONI, C. M. **Desenvolvimento do Discurso Narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PESSOTI, I. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. Marília: ABPEE, 2012.

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

- RIGOLET, S. A. **Os três P: Precoce, Progressivo, Positivo. Comunicação e Linguagem para uma Plena Expressão.** Porto: Porto Editora, 2000.
- RONDAL, J. A. Language in Down's syndrome: a life-span and modularity. **Rassegna Italiana di Linguistica Applicada**, Roma: Bulzoni editore, 1991.
- SAUSSURE, F. **Escritos de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 2002.
- SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral.** São Paulo: Cultrix, 1916.
- SCARPA, E. M. Aquisição da Linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (orgs.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2001. p.203-232.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down.** São Paulo: Memnon, 1999.
- SILVA, N. M. **A conquista da autonomia de JR por meio de suas apropriações linguísticas.** Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2016.
- STRATFORD, B. **Down's syndrome: past, present and future a understanding and positive guide for families, friend and professionals.** London: Penguin Books, 1989.
- VILLALVA, A. **Morfologia do português.** Lisboa: Universidade Aberta, 2007.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. El Instrumento y el Signo em el Desarrollo del Niño. **Fundación Infancia y Aprendizaje**, Madrid, 2007.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do Pensamento e da Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología.** Madrid: Visor, 1997. Obras escogidas, v. V.
- VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1932-1933/1983.