

ALGUMAS QUESTÕES SOBRE A LINGUAGEM ORAL DE CRIANÇAS COM SÍNDROME DE DOWN

*SOME QUESTIONS ABOUT THE ORAL LANGUAGE
IN CHILDREN WITH DOWN SYNDROME*

*ALGUNAS CUESTIONES ACERCA DEL LENGUAJE ORAL
DE NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN*

CARLA SALATI ALMEIDA GHIRELLO-PIRES¹

RESUMO Este trabalho objetiva produzir conhecimento a respeito das especificidades da linguagem oral das crianças com síndrome de Down (SD) na etapa da educação infantil, contrapondo-se à perspectiva patologizante e reducionista a respeito do como se configura a aquisição da linguagem desses indivíduos visando auxiliá-los nesse processo e inclusive aos seus professores. O estudo ancora-se na Teoria Histórico-Cultural (THC), a qual considera que toda criança pode aprender, embora possa fazê-lo por caminhos diferentes, e isso acontece, também, com as crianças SD, que apresentam especificidades em relação à apropriação da linguagem, mas passam pelas mesmas etapas como qualquer criança. Os dados foram coletados longitudinalmente em situações interacionais e em locais distintos. Os resultados demonstram que embora passem pelas mesmas etapas, as crianças SD necessitarão de um tempo maior para sistematizar o conhecimento internalizado, sendo notada a presença de processos fonológicos como dessonorização, apagamento de sílaba átona e, também, o estilo telegráfico. Isso ocorre na fala de qualquer criança, mas nas crianças SD esses processos irão permanecer por mais tempo, atribuindo uma característica infantilizada às suas produções. Nesse processo, a presença do mediador/professor é determinante, pois fornecerá modelos necessários para uma efetiva internalização da linguagem, nessas crianças.

PALAVRAS-CHAVE: SÍNDROME DE DOWN; LINGUAGEM; EDUCAÇÃO INFANTIL.

¹Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Itapetinga/BA – Brasil

RESUMEN Este trabajo objetiva producir conocimientos sobre especificidades del lenguaje oral de niños con síndrome de Down (SD) en la etapa de la educación infantil contraponiéndose a la perspectiva patológica y reduccionista con respecto al hecho de cómo se configura la adquisición del lenguaje de esos individuos, visando auxiliarlos en ese proceso e, incluso, a los profesores. El estudio se ancla en la Teoría Histórico Cultural (THC), que considera que todo niño puede aprender, aunque lo haga por caminos distintos de los demás, y ello ocurre, también, con niños SD, que presentan especificidades en cuanto a la apropiación del lenguaje, sin embargo pasan por etapas iguales a cualquier otro niño. Los datos fueron recolectados longitudinalmente en situaciones de interacciones y en sitios distintos. Los resultados demuestran que apesar de que pasen por las mismas etapas de los niños cuyo desarrollo es típico, los SD necesitarán de un tiempo mayor para sistematizar el conocimiento interiorizado, siendo percibida la presencia de procesos fonológicos como la falta de sonido, apagamiento de sílaba átona y, también, el estilo telegráfico. Ello ocurre en el habla de cualquier niño, pero en los niños SD irán permanecer por más tiempo, lo que presta una característica infantil a sus producciones. En este proceso, la presencia del mediador/profesor es determinante, pues ofrecerá modelos necesarios para una efectiva interiorización del lenguaje, en esos niños.

PALABRAS CLAVE: SÍNDROME DE DOWN; LENGUAJE; EDUCACIÓN INFANTIL.

ABSTRACT This study aims to produce Knowledge about oral language of children with Down syndrome (DS) in the stage of early childhood education, counteracting the pathologizing and reductionist perspective on how to set up the language acquisition of these individuals aiming to help them in this process and even their teachers. The study is anchored in the Theory Cultural History (THC), that believes that every child can learn, although it may do so in different ways, and this happens also with SD children who have specific in relation to the appropriation of language, but they go through the same steps as any child. Data were collected along in interactional situations and in different places. The results show that while passing through the same stages the SD children need a longer time to systematize the internalized knowledge, and noted the presence of phonological processes as de sonorization, deletion of unstressed syllables and also the telegraphic style. This is the speech of any child, but children in SD will stay longer which lends a childish feature to their productions. In this process the presence of the mediator / teacher is crucial as provide models necessary for effective internalization of language, these children.

KEY-WORDS: DOWN SYNDROME; LANGUAGE; CHILDREN EDUCATION.

INTRODUÇÃO

Podemos considerar que a sociedade, de uma maneira geral, encontra dificuldades para lidar com o que é diferente, ou seja, com todas as manifestações que se afastam do padrão estabelecido como sendo a norma, ou o “normal”. Nesse sentido, o processo de aquisição de linguagem da pessoa com deficiências ou necessidades especiais, especifi-

camente o indivíduo com síndrome de Down (SD) tem sido analisado, desde os tempos mais remotos e até na atualidade, em termos de déficits. Enfatizar o déficit é uma forma reducionista e individualizada de entender o problema tanto nas situações de ensino quanto no ambiente familiar e social desses indivíduos, pois dá ênfase àquilo que é visível apenas, ou seja, ao estereótipo. Esse fato leva a uma baixa expectativa e a uma diminuição das possibilidades de interação social desses indivíduos, consigo mesmos e com a sociedade mais ampla, incluindo a escola e os professores, como mediadores privilegiados da relação ensino/aprendizagem. E isso pode ser um impeditivo para que pessoas sob essas condições estabeleçam novas formas de interação social e avancem no seu processo de inclusão, intelectual e social. Neste estudo se buscará entender a linguagem de indivíduos com SD, contrapondo-a a perspectiva patologizante e reducionista a respeito do como se configurará a aquisição da linguagem desses sujeitos, a fim de auxiliar a eles e aos professores nesse importante processo. Nessa perspectiva, é preciso que compreendamos o processo histórico das situações concretas promotoras das contradições que permeiam as relações sociais estabelecidas, principalmente no ambiente escolar, entre seus atores, professores e crianças com necessidades especiais.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL (THC) AO TEMA

Barroco (2007) enfatiza que a Psicologia Histórico-Cultural apresenta contribuições para o processo de compreensão dos fenômenos humanos que são constituídos pelo e no contexto educacional, pois são sustentados por uma visão historicizadora. Essa perspectiva teórica busca entender o indivíduo a partir do desenvolvimento filogenético e ontogenético considerando, principalmente, fatores histórico-culturais que perpassam o desenvolvimento do psiquismo humano. Essa forma de compreender a sociedade implicará, para Vygotsky¹ (1987), nas relações estabelecidas a partir do acesso ao que foi produzido pela humanidade nesta sociedade, porém sabemos que esse acesso nem sempre será igualitário, o que decorre disso é que nem todas as pessoas terão as mesmas possibilidades. A exclusão já estará, então, determinada, e as mais variadas formas de preconceito surgirão a partir dela. E é a partir desses julgamentos que a construção de conceitos sobre o que é normalidade ou não, o que deve ser considerado produtivo ou improdutivo para os padrões de determinada sociedade será estabelecido. Neste sentido, se isto é o que ocorre com a sociedade de uma forma geral, o que podemos esperar quando se trata de crianças com deficiência?

De acordo com Leontiev (1987), as características de cada ser humano estão intimamente ligadas ao aprendizado e à apropriação do legado cultural da humanidade. Dessa forma, é preciso que as crianças, não importa a sua condição, tenham a possibilidade de vivenciar as mais ricas experiências com o outro em sua comunidade e principalmente no ambiente escolar.

¹ A grafia do nome do autor referido pode apresentar-se de diferentes formas a depender da tradução realizada. Serão respeitadas as formas da obra citada.

O comportamento e a capacidade cognitiva do homem dependerão de sua história educativa, e essa sempre será produzida de acordo com os determinantes do contexto social e da época à qual ele se insere, ou condição que apresenta. E assim é também com a criança deficiente que, como demonstra Vygotski (1997), não é “menos desenvolvida”, mas uma criança que se “desenvolve de forma diferente”. Ou seja, a deficiência não determina as condições para os avanços da criança, tais condições lhe serão dadas a partir de sua inserção em práticas culturais em circulação, presentes ou parte de sua comunidade. Vygotski aponta em seus estudos para a distinção presente entre o desenvolvimento orgânico e o desenvolvimento cultural de cada um e, segundo ele, no primeiro, relacionado ao desenvolvimento orgânico do homem, não há interação entre o embrião humano e o organismo adulto, ao passo que no segundo, ou no cultural, a interação é determinante para tal processo. E a esse respeito, Pino (2005) propõe que no desenvolvimento cultural da criança ela irá, paulatinamente, apoderar-se das significações atribuídas pelos homens aos objetos do mundo. A apropriação cultural da criança é mediada pelo adulto que já internalizou a mesma cultura. E aqui cabe salientar algo que é crucial na forma de pensamento de Vygotski, ou seja, que o desenvolvimento não se dá de maneira direta, ou aleatória, ele é mediado pelo outro, adulto, que é culturalmente mais desenvolvido que a criança. Nesse processo, Vygotski reconheceu a importância do signo para o aprendizado e desenvolvimento da criança, o qual é internalizado por meio do outro.

Com o surgimento da linguagem, ocorre o grande salto qualitativo e que é decisivo para a afirmação da natureza social humana. No entanto, essa linguagem não deve ser entendida como uma característica imanente, ou como um fruto do desenvolvimento estritamente biológico, mas algo que está estritamente relacionado com as interações estabelecidas pelos sujeitos.

O processo de aquisição de linguagem de uma criança pode ser avaliado por várias áreas, neste trabalho vamos nos ater ao processo de aquisição fonológica e ao que é conhecido como “estilo telegráfico”, mais especificamente de crianças com síndrome de Down, e isto fazemos por entendermos que ocorrem vários equívocos de entendimento por parte dos profissionais que estão envolvidos e são responsáveis nesse processo.

LINGUAGEM E O INDIVÍDUO COM SD

A relação entre aquisição da linguagem e a criança com SD é evidenciada, muitas vezes, na literatura como sendo um processo de “risco”, em virtude de fatores orgânicos que são inerentes ao indivíduo SD como a hipotonia, o déficit cognitivo e em alguns casos os comprometimentos auditivos. No entanto há, também, estudos que contrariam essa posição, como em Freitas e Monteiro (1995), Cazzaroti e Camargo (2004) e Ghirello-Pires e Moreschi (2016), os quais consideram que essas questões, apontadas pela literatura, não sejam impeditivas para a aquisição e desenvolvimento da linguagem. Ao contrário, tais dificuldades deverão impulsionar essas crianças para a superação por meio da intervenção do outro.

Da mesma forma, em relação à produção oral de crianças com síndrome de Down, o

que se observa é que elas apresentam algumas dificuldades, mas como enfatizam Ghirello-Pires e Moreschi (2016), elas não são impeditivas, e nesse sentido, o que os indivíduos com SD precisam é de muitos desafios e modelos, os quais serão proporcionados pelo outro, pelo mediador, em situações de interação. É nesse sentido que reiteramos aqui as proposições de Vygotski (1997) quanto à qualidade das interações e as possibilidades oferecidas tanto em casa quanto na escola. A esse respeito, Ghirello-Pires e Santos (2009), em pesquisas cujos dados foram obtidos por meio da Avaliação Fonológica da Criança (AFC), baseados na proposição de Yavas; Hernandorena e Lamprecht (1991), perceberam que das 125 palavras dispostas em fichas e partes do instrumento de observação, os sujeitos com SD mostram alguns atrasos no processo de aquisição fonológica. Apresentaremos aqui alguns exemplos em meio a situações onde encontramos as maiores ocorrências. Entre sete sujeitos de 6 e 18 anos de idade, crianças e jovens com SD avaliados, 100% das crianças apresentaram problemas no traço de sonoridade, 80% no traço + - anterior e 71% no + - traço lateral. No traço + - sonoro, o que ocorreu foi a dessonorização das obstruintes, ou seja, produziam “pola”² para *bola*, “teto” para *dedo* ou ainda “carrafa” para *garrafa*. No traço + - anterior foi encontrado, por exemplo, a produção de “sapéu” para chapéu e “save” para chave; no traço lateral encontramos tanto omissão como substituição, por exemplo, em “cadea” para *cadeira*, e ou “cadeia”.

Segundo Lamprecht (2004), as alterações fonológicas são as ocorrências mais frequentes que envolvem a produção de fala na infância, sendo o seu domínio esperado por volta dos 5 anos de idade para as crianças típicas. Ainda, de acordo com a autora, a aquisição fonológica é um processo gradual, porém sabemos que essa aquisição está na dependência de vários fatores já discutidos aqui, como a qualidade e a intensidade que as interações com o outro ocorrem.

Outra situação, que se evidencia na produção oral dessas crianças foi a estrutura silábica CCV (consoante, consoante, vogal), de bastante complexidade para qualquer criança, encontrada com alteração em 90% dos casos das crianças analisadas. Esse fato, porém, já era esperado, pois essa é a última aquisição para a maioria das crianças com desenvolvimento típico, ocorrendo até por volta dos 6 anos de idade, como enfatizam Lamprecht e colaboradores (2004). Os achados de Ghirello-Pires e Santos (2009) indicaram que algumas crianças o farão antes, mas a maioria adquire a estrutura CCV após os 5 anos. Esses dados corroboram os dados de Bariuk; Koerick e Bastos (2004), que encontraram em análise de processos fonológicos, em 13 crianças com SD, 100% de redução de encontro consonantal, ou seja, dificuldades com a estrutura CCV, encontraram também 92% de apagamento de líquida final, 38% apagamento de fricativa final e 23% dessonorização de obstruintes, que, em nossa pesquisa, foi de 100%. Outros processos ocorreram em menor número, mas o que é preciso enfatizar para este estudo é que os processos fonológicos estarão presentes em todas as crianças, entre 4 e 6 anos de idade. Mas em crianças com SD poderão permanecer por mais tempo. O que estamos querendo dizer é que os processos fonológicos, que serão observados na maioria das crianças, poderão em crianças com SD se estabilizarem mais tarde, a depender da idade que a criança começou a falar. Então não é a idade em que ela está realizando o processo, mas o que temos que analisar é: Quando ela começou a falar? Quais foram as possibilidades, os desafios oferecidos? Será que realmente podemos falar em atraso?

² Não foram realizadas transcrições fonéticas das produções produzidas pelas crianças no intuito de facilitar a leitura do texto.

A riqueza das possibilidades de interação e a frequência que elas irão acontecer serão os maiores aliados neste trabalho. No entanto, se a criança com SD não estiver no convívio com outras crianças as quais poderão lhes fornecer possibilidades saudáveis de interação, esses processos poderão permanecer por toda vida. Tudo irá depender, como se evidencia, das relações estabelecidas socialmente pela criança com SD.

Nessa linha de raciocínio, Lamprecht e colaboradores (2004) indicam que a aquisição do sistema fonológico de uma criança é um processo não linear marcado por idas e vindas, avanços e retrocessos. O caminho que as crianças percorrerem, nesse processo, muitas vezes é visto aos olhos do senso comum como patológicos, principalmente em crianças com SD e isso ocorre pelas próprias características que a síndrome apresenta; características que lhe são inerentes, mas que não devem ser enfatizadas e tampouco consideradas como patológicas, como se nada pudesse ser feito. Pois são processos e não produto final em qualquer tipo de indivíduo, seja ele SD ou não. A compreensão dos professores, no processo de inclusão escolar, deve então alcançar essas percepções, de modo que elas os instiguem, tornando-os promotores de situações que maximizem a interação social, e isto fazendo por meio de proposição de atividades como canções, brincadeiras ritmadas, que envolvam a participação de todos, pois essas atividades irão facilitar e muito esse processo. E a força da atividade em grupo fará que a criança com SD, assim como qualquer criança, sinta-se menos insegura e atue com a linguagem.

Há também situações bastante frequentes que decorrem dos dados produzidos pelas pesquisas feitas em locais distintos de coleta, como em clínica escola em Instituição de Ensino Superior, privado, no interior do Paraná (GHIRELLO-PIRES e LABIGALINI, 2010) e no Laboratório de Estudos e Pesquisas em Neurolinguística (LAPEN) de Instituição de Ensino Superior pública, no interior da Bahia, e elas dizem respeito ao estilo telegráfico em crianças com SD. A terminologia fala telegráfica foi citada por Brown e Fraser (1964) em seus estudos acerca da aquisição da linguagem. Eles demonstram que crianças na fase inicial tendem, em suas produções orais, manter palavras da classe aberta (nomes, verbos, adjetivos e advérbios) e a omitir tanto palavras da classe fechada (preposições, determinantes, conjunções, pronomes) quanto flexões. Assim, mediante uma produção mais econômica, os autores assumiram uma analogia entre a fala da criança em fase de aquisição e a escrita de um telegrama. Tais pesquisas postulam que a ocorrência telegráfica resulta de “imitação seletiva” da produção do adulto. Dito de outra forma, as palavras da classe aberta são mais proeminentes da fala do adulto, nesse sentido, a criança reteria o mais relevante do ponto de vista informativo. Para Fonseca (1995), no entanto, a fala telegráfica não se trata de agramatismo, mas é uma fala condensada que aponta para a singularidade do indivíduo.

Cabe destacar a visão de pesquisadoras como Abaurre e Coudry (2008), dado que ambas apresentam um olhar mais positivo sobre essa produção chamada telegráfica. Para as autoras, esse discurso não se resume a omissões ou desarranjo sintático, o estilo teleográfico torna-se uma estratégia da língua utilizada pelo falante enquanto construção intermediária. As autoras analisam as relações entre a linguagem do afásico e da criança, em fase de aquisição. Afirmam que perante a ocorrência do estilo teleográfico o sujeito que economiza linguagem, como se faz em telegramas; mas pode explicitá-la, quando solicitado, não encontrando dificuldade, diferentemente do agramatismo que afeta em diferentes graus o componente sintático (ABAURRE e COUDRY, 2008). Assim, as autoras defendem a im-

portância de conceber o presente estilo enquanto “construções intermediárias” e não como um ‘produto final’ com omissões, ou seja, essas produções são indicativas de um processo de “construção de sentido” (ABAURRE e COUDRY, 2008, p. 183).

Acreditamos que admitir o estilo telegráfico como *construções intermediárias*, no caso de sujeitos com deficiência intelectual, facilita para o pesquisador organizar procedimentos de intervenção mais adequados a cada situação específica, os quais poderão auxiliar crianças, mais especificamente com SD, a internalizarem e avançarem nas questões da linguagem. Assim, considerar o estilo telegráfico para além de mera omissão de itens linguísticos ou apagamento, significa argumentar contra patologização que, por sua vez, acaba por anular a singularidade do sujeito que apresenta uma fala telegráfica.

A seguir apresentaremos os dados, coletados em duas situações diferenciadas, os quais esclarecem o que vimos discutindo até aqui. Gostaríamos de deixar claro que embora os dados exibidos tenham sido coletados em ambiente não escolar, clínica escola e laboratório de pesquisas, eles apresentam situações que comumente acontecem em sala de aula, envolvendo professor e aluno, nas quais, a partir de uma visão menos patologizante, poderemos intervir de forma produtiva.

MÉTODO

Os dados foram coletados em dois serviços de extensão de Instituições de Ensino Superior (IES) pública e privada, localizadas no interior do Paraná e no interior da Bahia. Os serviços de extensão caracterizavam-se pelo atendimento clínico-educacional, em Clínica Escola de Fonoaudiologia e em Grupo de Estudo e de Pesquisa sobre a síndrome de Down (FalaDown) vinculado ao Laboratório de Estudo e Pesquisa em Neurolinguística (LAPEN) em IES privada do interior do Paraná e em IES pública do interior da Bahia. No serviço de Clínica Escola de Fonoaudiologia, os dados foram coletados, ao longo do ano de 2005, com uma criança com SD, do sexo feminino, identificada por AM contando na época da coleta com 8 anos de idade e em atendimento conjunto com sua irmã (Al), que não apresentava nenhuma dificuldade de aprendizagem e/ou linguística, mas demonstrava interesse em participar das atividades propostas, sendo a interação do grupo mediada pela pesquisadora (Icg). No Grupo de Estudo e de Pesquisa sobre a síndrome de Down (FalaDown), vinculado ao Laboratório de Estudo e Pesquisa em Neurolinguística (LAPEN), os dados foram coletados com um jovem com SD de 12 anos de idade, na época da coleta, feita ao longo do ano de 2012 em situação de conversa informal. Os dados organizados são apresentados nas Figuras 1 e 2 e analisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O dado apresentado na Figura 1 é de AM, jovem com 8 anos de idade na época da intervenção, o dado foi realizado em situação de interação não dirigida na qual AM estava contando o que havia acontecido, no final de semana, à investigadora que era sua interlocutora e mediadora da interação. Al, que faz parte do dado apresentado, é irmã mais nova de AM e fazia parte do grupo de pesquisa por considerarmos sua participação positiva e produtiva para AM.

Figura 1. Dado de 2005. Sujeito AM e AI (sua irmã). Investigadora Icg

Linha	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbais
01	Icg	Eu quero que você me conte uma coisa do seu final de semana. O que você fez no final de semana?		
02	AM	Quei	Querendo dizer “brinquei”	
03	Icg	Onde?		
04	AM	Sozinha		
05	Icg	Ah? Mas onde? Você não foi a nenhum lugar?		
06	AI	Fomos no vovô ver nosso tio que nasceu		AI irmã de AM faz uma intervenção
07	Icg	Então?! Você foi?		
08	AM			Faz gesto afirmativo com a cabeça
09	Icg	Então, eu....	Icg inicia a frase para que AM continue	
10	AM	Eu fui...		
11	Icg	Foi onde?		
12	AM	Vovô		
13	Icg	Mas onde que você foi?		
14	AI	Foi ver nosso tio		
15	Icg	Tá, mas onde que era, que lugar que era?		
16	AM	Não sei		
17	Icg	Mas era uma casa, uma chácara, ou um apartamento?		
18	AM	Casa		
19	Icg	Então conta pra mim... eu fui...		
20	AM	Fui casa		
21	Icg	Na ...		
22	AM	Na...		
23	Icg	Na casa...		
24	AM	Vovô		

Linha	Sigla do Locutor	Transcrição	Observações sobre as condições de produção do enunciado verbal	Observações sobre as condições de produção do enunciado não verbais
25	Icg	Do vovô né? Eu fui na casa do vovô.		
26	AM	Ver bebezinho		
27	Al	Nosso tio		
28	Icg	Bebezinho?		
29	AM	Bebezinho. Opa	Nesse momento AM introduz a palavra [opa] querendo dizer roupa, que não é entendido pela interlocutora	
30	Icg	Bebezinho que nasceu?		
31	AM	ceu	[sew] para dizer a palavra [nasceu]	
32	Icg	Bebezinho que...		
33	AM	Opa	AM insiste na palavra [opa] que ainda não é entendida	
34	Icg	Nasceu		
35	AM	Opa	AM insiste	
36	Icg	O que que é opa?		
37	Al	Minha mãe levou um punhado de roupa pra ele	Nesse momento Al começa a responder, mas Icg solicita que deixe AM contar.	
38	Icg	Quem que levou? Péra ai Al deixa ela me contar da roupa. O que você quer me contar?		
39	AMem casa.	(ininteligível)	
40	Icg	Tá, mas quem levou roupa?		
41	AM	Minha mãe!		
42	Icg	Minha mãe...		
43	AM	Evo opa bebezinho.		
44	Icg	Isso agora você me contou tudo.		

Fonte: Autora

Para Ghirello-Pires e Labigalini (2010), fica bastante evidente no dado apresentado o papel da investigadora/interlocutora/mediadora no processo de ampliar e reorganizar a fala de AM. As autoras consideram que considerar o “estilo telegráfico” como um processo intermediário que estrutura o processo de interpretação e produção linguística desses indivíduos seria muito mais produtivo do que tomá-lo como patológico, ou como característico da síndrome. A concepção abrangente de linguagem postulada por Franchi (1977, p. 128) mostra que “a linguagem não é um dado ou resultado; mas um trabalho que dá forma ao conteúdo variável de nossas experiências, trabalho de construção, de retificação do vivido, que ao mesmo tempo constitui o sistema simbólico, mediante o qual se opera sobre a realidade e constitui a realidade como um sistema de referências em que aquele se torna significativo”.

É observado, na linha 12 da Figura 1, que AM responde à pergunta da investigadora, mas ela queria mais de AM e sabia que com os procedimentos adequados ela conseguiria. Esta é a questão, o interlocutor, seja ele a mãe, pai, professora ou investigadora, precisa acreditar nas capacidades da criança, pois dessa forma ele fará a condução necessária para “desdobrar” sua fala. Foi dessa maneira então que na linha 43 AM produz: “Evo opa bebezinho”. Podemos observar que ainda há dificuldades, mas AM conseguiu desdobrar, desenvolver o que pretendia dizer quando emitiu somente a palavra “opa”. Os procedimentos de que estamos falando são as situações nas quais o investigador ora dará os modelos necessários para que mais à frente a criança/jovem possa responder, ora fará perguntas, as quais irão ajudá-lo a organizar o seu enunciado. Outras vezes será o *prompt* que é o recurso de dar uma sílaba da palavra, ou mesmo um movimento dos lábios para que o interlocutor evoque a palavra necessária ou desejada. É importante compreender e dar o tempo necessário para que a criança/jovem evoque a palavra. O estilo telegráfico é um período transitório, porém deverá ser trabalhado para que a criança consiga avançar.

O dado apresentado na Figura 2 é parte da coleta efetuada durante as atividades do Grupo de Estudo e de Pesquisa sobre a síndrome de Down (FalaDown) vinculado ao Laboratório de Estudo e Pesquisa em Neurolinguística (LAPEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) campi de Vitória da Conquista. O jovem que produziu os dados, denominado JR da pesquisa, contava com 12 anos de idade no período da coleta e descrevia para as investigadoras um fato ocorrido em sua casa.

Pode-se observar que JR avança e melhora seus enunciados a partir da intervenção do outro. Na linha 08 da Figura 2, a partir da intervenção da pesquisadora JR consegue corrigir o uso do pronome.

Figura 2. Dado de 2012. Sujeito JR. Investigadora ICP

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
01	JR	Gato meia noite		
02	ICP	Gato...que que tem o gato?		
03	JR	Tá miando		
04	ICP	Estava miando onde?		
05	JR	Meu casa		
06	ICP	Onde?	JR já havia respondido que foi em sua casa, mas a pesquisadora questiona para que JR reformulasse produzindo a concordância de gênero	
07	JR	Sua meu casa		
08	ICP	Meu?		
09	JR	Minha		
10	ICP	Ah...		
11	INM	Hum, muito bem		
12	ICP	Gato estava...		CP oferece <i>prompt</i> como pista para JR completar a frase
13	JR	Tava miando casa		
14	ICP	Na minha casa?	A pesquisadora lança a pergunta esperando conduzir JR a inserir a forma “minha” na frase.	
15	JR	Não, mi:nha		
16	ICP	O gato...		Apresenta o <i>prompt</i> para JR
17	JR	Gato ta miando a noite		
18	ICP	Na minha?		
19	JR	Minha casa		
20	ICP	Então fala, gato...		
21	JR	Gato tá miando tá miando noite sua minha casa		
22	INM	Muito bem, JR!		

Número	Sigla do locutor	Transcrição	Observações sobre os processos de significação verbais	Observações sobre os processos de significação não verbais
23	JR	Correu vó água	Para Minha vó correu e jogou água.	
24	ICP	Minha?		
25	JR	Minha vó, sua vó.		
26	ICP	MINHA?	A investigadora insiste tencionando mostrar para ele a necessidade de reformulação.	Tom: enfático
27	JR	Não, minha meu		
28	ICP	Então fala minha vó		
29	JR	Minha vó		
30	INM	Pronto!		

Fonte: Autora

O mesmo é observado no dado contido na linha 21, onde JR reestrutura e consegue produzir a frase toda. O que demarca a possibilidade dessa compreensão, e “correção” da frase, está vinculado à apresentação do modelo e à persistência do pesquisador/investigador/interlocutor/mediador que compreende, pelo conhecimento a respeito do campo teórico angariado, que toda criança pode aprender e se reestruturar a partir de intervenções.

É isso o que Vigotsky (1997) explicita, quando nos diz que o que uma criança faz hoje com o auxílio do outro fará sozinha amanhã. JR hoje já apresenta uma estruturação da frase com maior organização. Os enunciados produzidos por ele algum tempo atrás como: “To fome”, “mãe foi” para “minha mãe foi”, já não são mais observados em sua fala.

Consideramos importante salientar que, embora as crianças dos dados apresentados em nossa pesquisa tenham 8 e 12 anos de idade respectivamente, a situação que procuramos evidenciar da fala telegráfica, em crianças menores, é exatamente a mesma, ou seja, usar uma palavra, ou muitas vezes parte da palavra, para transmitir o que deseja. Utilizamos esse conjunto de dados, pois o contexto em que ocorreram foi para nós bastante elucidativo.

CONCLUSÃO

Os dados indicam que as pessoas com deficiência intelectual, mais especificamente a SD, podem e devem apropriar-se do conhecimento se este for direcionado às suas necessidades, ou seja, para situações reais de enunciação dentro de um propósito com uma finalidade. O que poderíamos observar de especificidades em função da síndrome seria talvez a questão do tempo de aprendizado, pois o processo é o mesmo e também o tempo de sis-

tematização. Esse maior tempo pode levar a alguns equívocos por parte dos profissionais, acreditando que a criança não aprende, quando na verdade a criança/jovem apenas não sistematizou o conhecimento, essa oscilação, ora sabe/ora não sabe, deve ser interpretada como um processo intermediário. Pode-se afirmar também que quando a criança/jovem com SD lança mão de processos alternativos de significação, que é outra forma de dizer aquilo que não consegue naquele momento, esse fato passa a ser considerado como déficit.

É, nesse sentido, que julgamos necessário um profundo conhecimento do professor, que é o mediador, o interlocutor, entendendo que a apropriação do conhecimento não ocorre de forma linear, mas sob a condição de idas e vindas, de retrocessos aparentes que estarão presentes ao longo do trabalho. Isto, porém, não significa que a criança com SD não aprende, mas é o indicador de que ela apresenta uma condição diferenciada da norma, um tempo diferenciado sendo essa a condição que ela estabelece ou que ela precisa para se organizar. No entanto, os conhecimentos específicos e teóricos que deveriam fazer parte do repertório do professor, a respeito de como trabalhar, o que fazer com o indivíduo com SD no processo para a inclusão social, acabam se transformando na dificuldade enunciada sendo então atribuída à criança/jovem SD com o rigor da pena de este indivíduo ser reconhecido, do senso comum à ciência, até, pelo seu estereótipo, pelo seu rótulo onde a “culpa” por não aprender recai sobre ele, advindo daí afirmações e chavões como: “ele não aprende mesmo”; “ele não se interessa pelo aprendizado”; “ele tem dificuldades” ou definitivamente “ele nunca vai aprender, pois é deficiente, é SD”. Tais chavões, os quais ouvimos diariamente em nossas coletas de pesquisa, são comuns não apenas no ambiente escolar, mas em várias situações que envolvem crianças com deficiências. Consideramos que culpabilizar a criança, ao invés de procurar formas alternativas de atuação, parece uma decisão superficial e tranquila para aqueles não querem de fato envolvimento com a perspectiva inclusiva.

Por sua vez, as formas de intervenção irão se diferenciar a depender de cada criança com SD, sendo que deverão ser interpretadas em relação à demanda de cada situação específica. As crianças com SD necessitam de interação, de trocas comunicativas, sem esses recursos não parece haver qualquer possibilidade de trabalho, principalmente se elas não estiverem inseridas em um ambiente produtivo. É necessário, então, que possamos adquirir, como profissionais responsáveis pela qualificação, ensino e inserção social desses indivíduos, mais do que uma visão, mas uma forma produtiva de entender e lidar com as deficiências, oferecendo-lhes possibilidades de reflexão e mudança. É nesse sentido que buscamos outra visão de sociedade, outra visão de homem, outra visão de mundo, outra visão das dificuldades e diversidades; uma visão que pense na oferta igualitária de oportunidades concebendo qualquer ser, como um todo indivisível e parte do contexto da social, solidário e inclusivo. De outra forma, não vislumbramos saídas, pois estaremos sempre em desvantagem. Mas para isso o professor deverá ser o primeiro a mudar o seu posicionamento, deverá oferecer possibilidades, pautado no conhecimento e acreditar no potencial de cada uma das suas crianças, principalmente as que estão no processo de inclusão escolar e social.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, M. B. & COUDRY, M. I. H. Em torno de Sujeitos e Olhares. In: ABAURRE, M. B. & COUDRY, M. I. H. **Estudos da Lingua(gem)** – Estudos em Neurolinguística. V. 6, n. 2, Vitória da Conquista: Edições UESB, p. 171-191, 2008.

BAHNIUK, Marcelle Erilis; KOERICH, Mirella Santos; BASTOS, Juliana Câmara. Processos fonológicos em crianças portadoras de Síndrome de Down. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo 16 (1): 93-99, abril, 2004.

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais**. Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Araraquara-SP, 2007.

BROWN, R. & FRASER, C. The acquisition of syntax. In: BEDLLUGI & BROWN, R. **The Acquisition of Language**, Chicago and London: University of Chicago Press, 1964.

CAZAROTTI, M.; CAMARGO, E. A. A. Análise da narrativa de um sujeito com síndrome de Down em situação dialógica. **Revista brasileira de educação especial**, Marília, v. 10, n. 2, p. 175-182, 2004.

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

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, n. 22, 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.

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

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

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

LAMPRECHT, R., R.; BONILHA, R. F. G.; FREITAS, G. C. M.; MATZENAUER, C., L.; Mezzomo, C. L.; OLIVEIRA, C., C.; RIBAS, L. P. **Aquisição Fonológica do Português, Perfil de Desenvolvimento e Subsídios para Terapia Aquisição Fonológica do Português**, Porto Alegre: Artmed, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Editora Lisboa. Livros Horizonte 1978.

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

SANTOS, A. D. C.; GHIRELLO-PIRES, C. S. A. **Descrição fonológica de sujeitos com síndrome de Down e inter-relação** com o sistema motor oral. Comunicação Oral. Seminário de Aquisição Fonológica, SAF, Santa Maria RS, 2009

VIGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**, Madrid: Visor, Obras Escogidas. Vol. V, 1997.

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

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

YAVAS, Mehmet; HERNANDORENA, Carmem Lucia Matzenauer; LAMPRECHT, Regina Ritter. **Avaliação fonológica da criança: reeducação e terapia**, Porto Alegre: Revinter, 1991.

Submetido em: 23 de abril de 2016

Aceito em: 5 de maio de 2016