

O estilo telegráfico na escrita de sujeitos com Síndrome de Down The telegraphic style in the writing of subjects with Down Syndrome

Maristela Amaral Ribeiro¹, Elisângela Gonçalves², Carla Salati Almeida Ghirello-Pires³

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLin), Brasil

RESUMO

Este trabalho objetiva descrever a análise e intervenção na escrita telegráfica de dois jovens com síndrome de Down (SD) de Vitória da Conquista-BA. A pesquisa caracteriza-se como qualitativa longitudinal, apoia-se nos aportes teóricos da Neurolinguística Discursiva (ND) e da Teoria Histórico Cultural (THC). Como suporte teórico para elaboração das atividades específicas, utilizamos Câmara Jr. 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 e Brito. Os dados apresentados demonstraram que os sujeitos com SD priorizavam algumas classes gramaticais em detrimento de outras para se expressarem, o que corrobora a ideia de que a interpretação da fala/escrita “telegráfica” é um processo intermediário e que essas situações são produtivas e não exclusivamente patológicas. Após a intervenção foram observados ganhos significativos em suas produções orais e escritas.

PALAVRAS-CHAVE:

Escrita. Estilo telegráfico. Linguagem. Síndrome de Down.

ABSTRACT

This paper aims to describe the intervention in the writing of two young people with Down Syndrome (DS), from Vitória da Conquista-Brazil. This is a Qualitative Longitudinal Research (QLR) with a discursive approach and it is supported by the theoretical contributions of Discursive Neurolinguistics and Historical-Cultural Theory – Vigotski. As theoretical support for the elaboration of these specific activities, we used Camara Jr. to address the notion of open and closed classes. As for the distinction between lexical prepositions and functional prepositions, we had Mioto as theoretical support; Figueiredo Silva; Lopes and Brito. The data presented showed that the subjects prioritized some grammatical classes over others to express themselves, which confirms the idea that the interpretation of “telegraphic” speech and “telegraphic” writing is an intermediate process and these situations are productive and not exclusively pathological. After the intervention, significant gains were observed in their oral and written productions.

KEYWORDS:

Writing. Telegraphic style. Language. Down's Syndrome.

Recebido em: 15/05/2020

Aceito em: 13/08/2020

¹ E-mail: stelamarisemec@gmail.com | ORCID.org/0000-0003-4372-815x

² E-mail: elisangela.silva.uesb@gmail.com | ORCID.Org/0000-0003-4958-3553

³ E-mail: carlaghipires@hotmail.com | ORCID.org/0000-0001- 7950-6001.

Introdução

A linguagem é a competência intrínseca humana de representar o pensamento por meio de um sistema simbólico, que é a língua. Nela podemos vislumbrar a história da formação humana visto que ela sintetiza o acúmulo das experiências sociais e culturais vividas pelo homem. Esta experiência pode ser, de forma ampla, entendida como um sistema padrão utilizado pelos indivíduos com o objetivo de comunicação, que representada pelo sistema linguístico, indica estruturas que podem ser divididas em áreas distintas, mas que se retroalimentam progressivamente. São dimensões constitutivas da linguagem: fonética-fonologia, sintaxe, semântica, morfologia e pragmática.

Todas essas dimensões possuem regras e características distintivas de cada língua. É um sistema complexo e que precisa ser adquirido pelas crianças durante o desenvolvimento da linguagem. Esse padrão de aquisição pode apresentar alterações em alguns grupos com características específicas, como é o caso dos sujeitos com síndrome de Down (SD), que apresentam especificidades, a saber: atrasos cognitivos, linguísticos, orgânicos e motor. A SD é uma condição genética decorrente da trissomia do par cromossômico 21, não apresentando graus de acometimento e sendo irreversível por sua condição em virtude da alteração orgânica ocorrida na fase de desenvolvimento embrionário. Pode apresentar-se de três formas: uma mais comum a Trissomia padrão 21; também por translocação, quando ocorre uma separação cromossômica malsucedida seguida da meiose ou divisão das células; e mosaïcismo, que “[...] é tomado como caso raro presente apenas em 2 ou 3 por cento da população identificada com a síndrome” (STRATFORD, 1989). Para Mustacchi (2000), especialista em Síndrome de Down, o comprometimento intelectual é a consequência mais deletéria da Síndrome de Down (SD). O déficit intelectual resulta em prejuízos no funcionamento adaptativo, de modo que o indivíduo não consegue atingir padrões de independência pessoal e responsabilidade social em um ou mais aspectos da vida diária, incluindo comunicação, participação social, funcionamento acadêmico ou profissional e independência pessoal em casa ou na comunidade (Alfaro, 2017).

Segundo Neil e Jones (2016) as dificuldades de comunicação de pessoas com SD começam na infância e continuam até a idade adulta impactando na escola, trabalho e até mesmo na vida em família. Os autores consideram que esses impactos irão afetar o engajamento de pessoas com SD em suas necessidades básicas como pedir ajuda e/ou se envolver em uma conversação com seus pares.

Dificuldades mais específicas na linguagem poderão ser encontradas, dentre as quais: respeitar o turno de fala e manter uma conversa com o interlocutor, efetivando a continuidade do discurso, que é formulado através de frases, com utilização de determinadas regras na ordenação de palavras e de sentido no que se quer dizer. Outra dificuldade presente na linguagem desses sujeitos é a seleção e combinação das palavras. Segundo Jakobson (2010, p. 46):

[...] falar implica a seleção de certas entidades linguísticas e sua combinação em entidades linguísticas de mais alto grau de complexidade. Isto se evidencia imediatamente ao nível lexical, 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. [...]

A fim de delimitar os dois modos de arranjo, que descrevemos como sendo a combinação e a seleção, Saussure (1916) estabeleceu que o primeiro “aparece in praesentia: baseia-se em dois ou vários termos igualmente presentes dentro de uma série efetiva”; enquanto que o segundo “une os termos in absentia como membros de uma série mnemômica virtual”. Isto quer dizer: a seleção (e, correlativamente a substituição) concerne às atividades associadas no código, mas não na mensagem dada, ao passo que, no caso de combinação, as entidades estão em ambos ou somente na mensagem efetiva (Jakobson, 2010).

Um dos autores que sustenta estudos em neurolinguística é Jakobson, pois faz menção ao estilo telegráfico ao analisar os eixos de funcionamento da linguagem e suas perturbações. Em seus trabalhos acerca das afasias, abordou o estilo telegráfico com sendo a ruptura na ordem das palavras ou entre os vínculos de coordenação ou subordinação e a ausência de artigos, preposições, conjunções configuram esse estilo “Desordem de Contiguidade”. Assim como foi observado nas afasias verificamos que o estilo telegráfico, também pode ser observado frequentemente na fala e escrita de pessoas com síndrome de Down como foi constatado por Ghirello-Pires e Labigalini (2010).

Como o objeto de estudo desta pesquisa consistiu em um fenômeno morfossintático – “estilo telegráfico” (Jakobson, 1970), foi preciso recorrer mais especificamente à área de sintaxe, que foi muito importante para nos assistir na análise das produções de RL e JR, pois, além de nortear material de leitura e discutir: (i) diferenças formais e funcionais entre textos orais e escritos (Kato, 2003), o que nos ajudou a perceber que os sujeitos do estudo apresentaram uma escrita telegráfica, mas em relação à fala este fato foi pouco observado, o que corrobora nossa hipótese de que isso pode estar relacionado com o uso da 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); (iii) as noções de classe aberta, substantivos, adjetivos, verbos e advérbios e classe fechada, pronomes, preposições, conjunções (Câmara JR., 1970-2008).

Nosso estudo contou também com o aporte da teoria Histórico-cultural no que diz respeito aos estudos sobre a deficiência intelectual, compreendendo que, como sinaliza Vigotski (1997), toda criança pode aprender desde que utilizemos as ferramentas necessárias para a internalização desse conhecimento e esta criança esteja inserida em práticas culturais em uma determinada sociedade.

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 e Coudry, 2008, p. 180).

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. No caso dos sujeitos com SD em decorrência das suas especificidades: atrasos cognitivos, linguísticos, orgânicos e motor, nos questionamos se, não seria uma questão de esses sujeitos necessitarem de um tempo maior para realizarem suas construções na fala e na escrita, além de uma mediação efetiva por parte do interlocutor.

Diante disso, perguntamos: a aquisição da linguagem oral e escrita da pessoa com Síndrome de Down passa pelos mesmos processos de crianças típicas? Em casos em que ocorre o que é conhecido como “estilo telegráfico” nas situações comunicacionais das pessoas com Síndrome de Down pode-se atenuar essa situação? Quais os caminhos que esses sujeitos percorrem e quais as pistas deixadas por eles no que diz respeito ao funcionamento linguístico-cognitivos em situações comunicacionais?

Este artigo está organizado da seguinte forma: além da parte introdutória, serão apresentados mais cinco itens: (I) A linguagem e a síndrome de Down; (II) uma síntese das questões teóricas metodológicas da ND e da THC; (III) a metodologia adotada na obtenção de dados e apresentação dos dados deste trabalho; (IV) resultados e discussão dos dados; (V) conclusões e referências.

1. A linguagem e a Síndrome de Down

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. Segundo Vigostki (1997), crianças com SD irão percorrer o mesmo processo do sujeito típico, entretanto, vamos encontrar atrasos que vão se manifestar desde o nascimento e que podem ser minimizados ou perpetuados a depender das situações de interações e intervenções. Nesse sentido, não estamos desconsiderando os aspectos orgânicos, ou seja, a trissomia, mas segundo o autor bielorrusso, estes serão superados ou modificados a partir das possibilidades de vivências ofertadas a elas.

As dificuldades linguísticas encontradas em crianças ou jovem com SD podem ocorrer em vários níveis: fonológico, morfológico, sintático, semântico – pragmático e discursivo, segundo defendem Martin, Kloused e Estigabbiba (2009). Cunnigham (2008), Schwartzman (1999) e Miller (1995) corroboram com Vigotski considerando que o desenvolvimento da linguagem nesses sujeitos segue as mesmas sequências e estabelece as mesmas estruturas mentais que dos sujeitos típicos, a diferença é que o desenvolvimento se dá mais lentamente, às vezes, fica incompleto e nem todos seus componentes avançam no mesmo ritmo. Rondal (2002), Miller (1987) e Schwartzman (1999) são unânimes em dizer que a área de linguagem é a mais comprometida nas crianças com SD.

De acordo Meyers (1989), 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 e Labigalini (2010) argumentam 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 Vigotski (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 síndrome de Down.

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. Tomamos sobre essa questão o que dizem as pesquisadoras Corrêa 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 continuam a apresentar fala telegráfica para além da idade prevista, ou seja, por volta dos 2 anos. Nossos sujeitos estão com

20 e o outro com 15 anos, respectivamente.

Jakobson 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. 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 esta falta a produção da combinação, não é possível, pois estes estão intimamente relacionados. Segundo Jakobson (1970), a seleção é um processo que interfere mais na produção do que a produção na compreensão. Assim, é possível que o falante compreenda sem produzir, mas não é possível enunciar sem compreender.

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 (Vigotski, 1997).

2. Uma síntese das questões teóricas e metodológicas da neurolinguística discursiva e da teoria histórico cultural

Nosso arcabouço teórico fundamenta-se nos pressupostos da teoria Histórica Cultural, considerando, a partir de Vigotski (1997), que a apropriação da cultura por parte da criança se dá pela significação. Dessa forma, ela precisa internalizar os significados do mundo para que possa relacionar-se com os outros e esse processo é realizado pela apropriação da linguagem, que é

considerada a porta de entrada para o mundo cultural. Nesse contexto, o papel do mediador para o desenvolvimento da linguagem é imprescindível, pois é ele quem dará os modelos, oportunizando possibilidade e oportunizando a internalização dos significados culturais do contexto em que vivem. No que diz respeito à intervenção, utilizaremos como aporte a neurolinguística discursiva de Coudry (1986). Segundo a autora, é por intermédio da interlocução, das práticas discursivas, que a ação do sujeito com e sobre a linguagem ocorre. É o contexto discursivo que possibilita o exercício da linguagem de maneira ativa, possibilitando ao sujeito a superação de suas dificuldades linguísticas.

A Neurolinguística Discursiva (ND), postulada por Coudry (1996), 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 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; Vigotski, 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 (1970). Entretanto, é importante ressaltar, no que diz respeito à língua e à linguagem, que a análise desse autor 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.

Tendo ainda como arcabouço teórico os pressupostos da teoria Histórica Cultural, considerando a partir de Vigotski (1997), que a apropriação da cultura por parte da criança se dá pela significação. Dessa forma, ela precisa internalizar os significados do mundo para que possa relacionar-se com os outros e esse processo é realizado pela apropriação da linguagem, que é considerada a porta de entrada para o mundo cultural. Nesse contexto, o papel do mediador para o desenvolvimento da linguagem é imprescindível, pois é ele quem dará os modelos, dando possibilidade e oportunizando a internalização dos significados culturais do contexto em que

vivem.

3. Método

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. Os sujeitos dessa pesquisa foram dois adolescentes com SD, aqui chamados de JR (com idade de 20 anos) e RL (de 15 anos). RL cursa o 6º ano em um Colégio Tradicional da rede privada de Vitória da Conquista, já JR foi alfabetizado no LAPEN, frequenta a Associação Conquista Down e tem atendimento uma vez por semana no laboratório de Pesquisa. JR saiu na escola, por opção da mãe, esta relatou em entrevista que “não percebia o filho avançar”, então priorizou atendimentos clínicos e de reabilitação (pilates e fisioterapia). Ficando delegados os estudos de JR às oficinas na Associação e aos atendimentos no LAPEN.

Os sujeitos dessa pesquisa foram atendidos semanalmente no Laboratório de Pesquisa e Estudos Neurolinguísticos – LAPEN. As sessões foram videogravadas semanalmente com a duração de 60 minutos e analisadas a partir dos pressupostos da Neurolinguística Discursiva (ND) para a qual, segundo pondera Coudry (1986), a interlocução funciona intermediando a prática discursiva por meio da ação do sujeito na linguagem e sobre ela. Para obtenção dos dados utilizamos histórias, músicas, canções, contos e fábulas conhecidas dos sujeitos, com vistas à organização das frases pelos sujeitos e a ocorrência e recorrência na construção sintática feita por eles, já que o objetivo da pesquisa analisar, descrever e intervir na produção escrita desses 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.

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 (oral e escrita) 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.

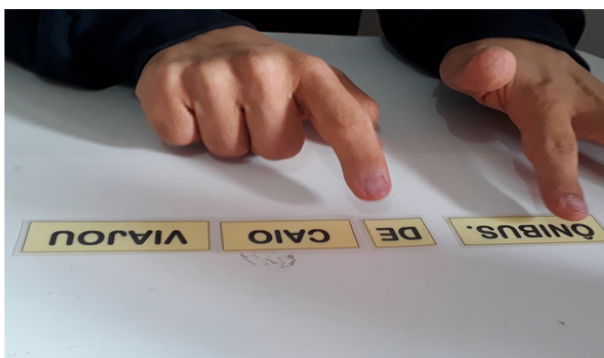
Identificamos que eles possuíam muita dificuldade em produzir textos utilizando todos os constituintes num enunciado, eles utilizavam, na maioria das vezes, uma palavra para caracterizar toda a história ou todo o acontecimento e o meu trabalho era fazer com que eles desdobrassem o que se encontrava telegraficamente produzidos por eles. Para tanto, fizemos diversas atividades envolvendo primeiro a oralidade e posteriormente a escrita.

A partir daí, iniciamos os planejamentos das intervenções pautadas em atividades com alternativas diferenciadas e com situações ricas de condições interacionais e funcionais, nos encontros semanais com os sujeitos JR e RL ausência das preposições e artigos nos chamaram atenção, mas 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 daremos mais ênfase ao uso dos artigos definido e indefinido e das preposições.

4. Apresentação dos dados e discussão

Inicialmente separamos os elementos constitutivos das frases e fizemos e propusemos a seguinte atividade: formar frases com as palavras seccionadas, frases com estrutura simples, o que poderia facilitar a construção das frases pelos sujeitos. Em um primeiro momento, demos os “elementos” que formavam a frase: Caio viajou de ônibus. Aqui caio = sujeito / viajou = verbo / de ônibus = adjunto de meio.

Figura 1 – Organização da sentença por JR - 02/05/2019



Frase construída por JV:

ÔNIBUS. DE CAIO VIAJOU

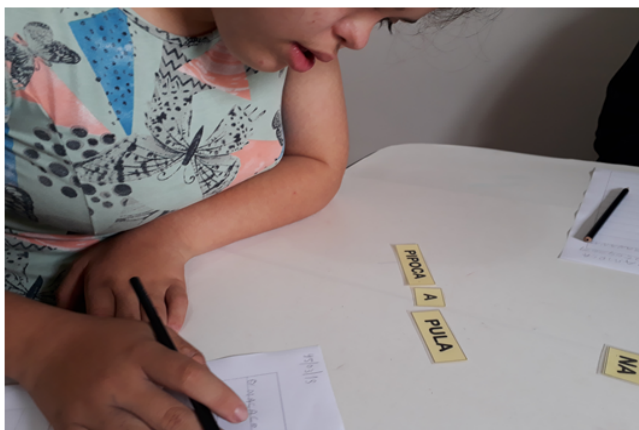
Fonte: Elaboração própria.

Não foi dito aprioristicamente a frase, apenas demos as palavras “soltas” recortadas e plastificadas para que ele montasse a frase.

A atividade proposta aos sujeitos era para que eles utilizassem as palavras recortadas e montassem frases, utilizando todos os “elementos constitutivos da frase” disponibilizados pela Investigadora. De início, conversamos a respeito da atividade, sobre as possibilidades de construção de frases, utilizando as palavras seccionadas após a explicação da pesquisadora 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. Abaurre e Coudry (2008) enfatizam que essas produções espontâneas produzidas pelas crianças em fase de aquisição podem ser chamadas de “estilo telegráfico”, que a omissão de relatores, determinantes e por algumas vezes até verbo, não pode ser interpretado como uma patologia, pois são 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.

As atividades propostas aos sujeitos foram replicadas em março de 2020, 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. As transcrições seguiram o BDN (Banco de Dados da Neurolinguística).



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

Fonte: Elaboração própria.

Demos início à 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 eu 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.

No que se refere aos sujeitos com SD, observamos, a partir dos dados aqui expostos, que os dois sujeitos ainda 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. Dessa forma, nos reportamos ao que Jakobson, pois o 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.

Quando essa modificação ocorre em um dos eixos do funcionamento da linguagem, o sujeito pode selecionar, mas 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 juntura 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.

As atividades propostas aos sujeitos foram replicadas em março de 2020. As transcrições seguiram o BDN (Banco de Dados da Neurolinguística).

Quadro 1 – Dado nº 12 – LAPEN – JR – 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	Vamos fazer outra atividade JR?		
02	JR	Sim!		
03	IMA	Ano passado fizemos essa mesma atividade, hoje só vamos lembrar.		
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!		

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 ai 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: Elaboração própria.

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

Figura 3 – JR recebendo as palavras para composição da frase – 04/03/2020



Fonte: Elaboração própria.

Na figura 3, 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 4, vem a primeira tentativa de formação.

Figura 4 – JR organizando a frase – (1)



Fonte: Elaboração própria.

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 5:

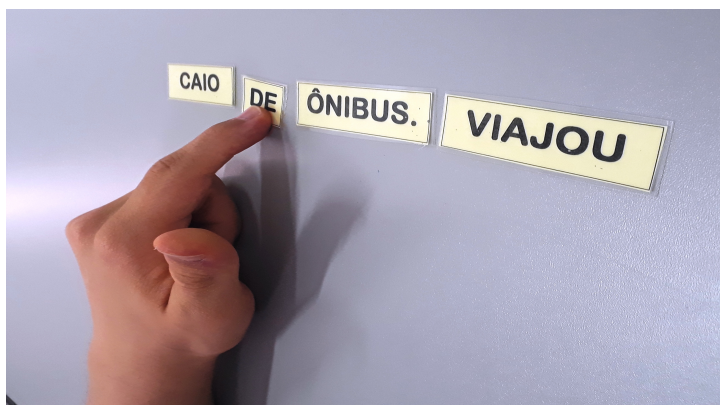
Figura 5 – JR reorganizando a frase (2)



Fonte: Elaboração própria.

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 Pontes (1981) chama de Tópico Comentário.

Figura 6 – JR organizando a frase (3)



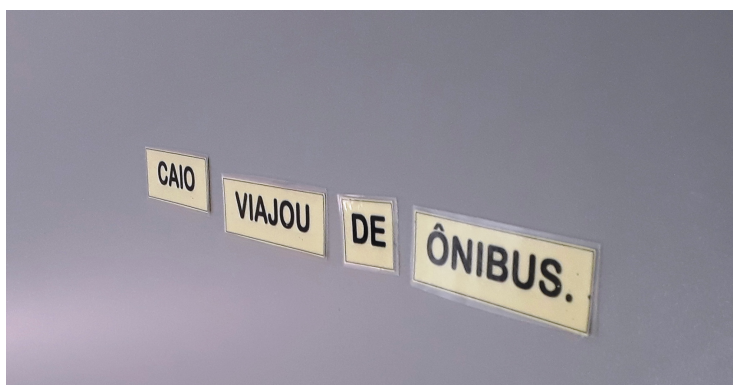
Fonte: Elaboração própria.

Na figura 6, 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, ao ouvir 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.

É importante ressaltar o papel do outro interlocutor/mediador no processo, pois JR, depois de trabalhar com outros elementos, já parece estar refletindo sobre as posições que os elementos

ocupam na frase. Outra questão que deve ser pontuada, diz respeito à zona do desenvolvimento iminente ou proximal, ou seja, ele já está próximo a adquirir este conhecimento, pois fez em conjunto com a mediadora e segundo Vigotski (1997) o que uma criança/jovem consegue fazer com ajuda hoje poderá fazer sozinha amanhã. Da mesma forma, a seleção e a combinação das palavras, pode melhorar com a intermediação do outro, com novas possibilidades de atividades e intervenções. Já vimos avanços significativos em relação ao domínio e à autonomia na utilização dos elementos constituintes da frase, isso ocorreu devido à mediação e à intervenção do mediador que ao materializar e dar visibilidade às dificuldades de JR, soube propor novos desafios a serem avançados com segurança, confiança e respeitando o ritmo e a individualidade do sujeito.

Figura 7 – JR construindo outra possibilidade da frase (4)



Fonte: Elaboração própria.

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

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

Quadro 2 – 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	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 lembrar.		
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		

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?		

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!		

Fonte: Elaboração própria.

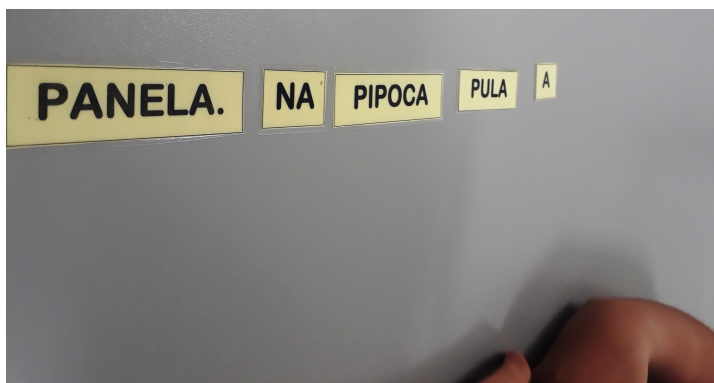
Abaixo, na sequência de fotos de 08 a 11, temos a atividade proposta executada por RL, os passos que ela seguiu até chegar à frase canônica do português: **A PIPOCA PULA NA PANELA**. Na figura 33, RL recebe as palavras que serão lidas e, após a leitura, ela construirá uma frase.

Figura 8 – RL recebendo as palavras para a formação da frase – 04/03/2020



Fonte: Elaboração própria.

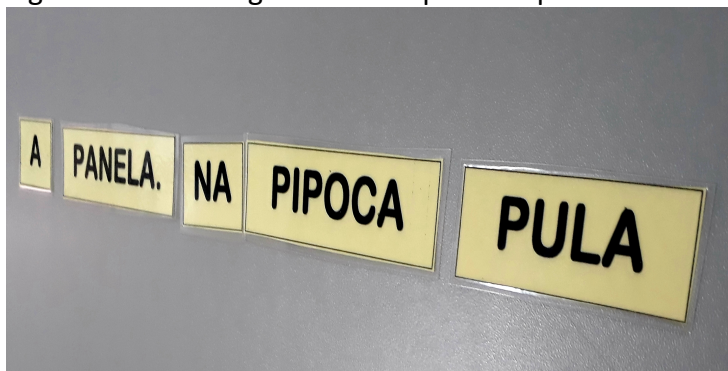
Figura 9 – RL organizando a frase (1)



Fonte: Elaboração própria.

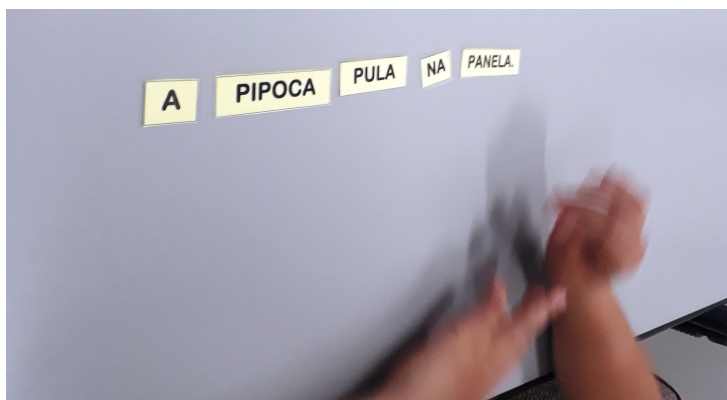
Na figura 8, temos a primeira tentativa de RL na construção da frase: **PANELA NA PIPOCA PULA A**. RL utiliza todas as palavras, numa ordem em que compromete o entendimento do interlocutor, o artigo **A** é posto no final da frase, e, mediante a intervenção da Investigadora, RL pega a letra **A** e muda 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 10 – RL reorganizando as palavras para formar outra frase



Fonte: Elaboração própria.

Figura 11 – RL organizando a frase corretamente



Fonte: Elaboração própria.

Podemos observar o avanço de RL, visto que com duas ou três 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.

Fazendo um comparativo entre as atividades propostas aos sujeitos JR e RL em 02/05/19 e 04/03/2019, é possível identificar significativos avanços, pois, nas atividades realizadas atualmente, percebemos 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 ficassem 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.

5. Conclusão

Os dados apresentados nesta pesquisa levam à compreensão de que, se olharmos para além da síndrome, observamos 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.

A intervenção do outro, do mediador, foi crucial nesse sentido, a utilização de pistas, as perguntas fazendo com que a criança refletisse sobre o conhecimento, ou seja, 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 Vigotski. 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.

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 Língua(gem), Vitória da Conquista, v. 6, n.2, p. 171-191, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22481/el.v6i2.1071>

ALFARO, Érica. Deficiência Intelectual - (Texto e Entrevista) – In: *Revista Ler & Saber*, Ano I, n. 1,

2017, p. 4 – 19.

BRITO, A. M. Categorias Sintáticas. In: MATEUS, M. H. M. et. al. *Gramática da Língua Portuguesa*. 63 ed. ed. rev. e aum. Lisboa: Caminho, 2003. p. 323-436.

CÂMARA Jr., J. M. *Problemas de Linguística Descritiva*. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 1970-2008.

CORREA, L. M. S. *Aquisição da Linguagem e Problemas do Desenvolvimento Linguístico*. Editora da PUC-RIO/ Edições Loyolas, p. 21-78, 2006.

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

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.; FREIRE, F. M. P. Pressupostos teórico – clínicos da Neurolinguística Discursiva. In: Coudry, M. I. H.; Freire, F. M. P.; Andrade, M. L. F.; Silva, M. A. (orgs). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas (SP): Mercado das Letras. 2010.

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

CUNNINGHAM, C. *Síndrome de Down: uma introdução para pais e cuidadores*. Porto Alegre. Artmed, 2008.

FRANCHI, C. Linguagem – Atividade Constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, n. 22, p. 9-39, 1992. DOI: <https://doi.org/10.20396/cel.v22i0.8636893>

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.; 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. (no prelo).

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

JAKOBSON, R. *Linguística e Comunicação*. Tradução de I. Blikstein e J. Paulo Paes. 22ª edição. São Paulo: Cultrix, 2010.

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

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

MARTIN, Gary E.; KLUSEK, Jessica; ESTIGARRIBIA, Bruno; ROBERT, Joanne E. Language characteristics of individuals with Down syndrome. *Topics in language disorders*, v. 29, n. 2, p. 112, 2009.

MILLER, J. Individual differences in vocabulary acquisition in children with Down syndrome. In: EPSTEIN, C. et. al. (Ed.) *Etiology and pathogenesis of Down syndrome: proceedings of the international Down syndrome research conference*. New York: Wiley-Liss, 1995. P. 93-103.

MILLER, J. F. Language and communication characteristics of children with Down syndrome. In: PUESCHEL, S. M. *New perspectives on Down syndrome*. London: Baltimore, 1987. Pp 233-262.

MIOTO, C.; FIGUEIREDO. SILVA, M. C.; LOPES, R. E. V. *Novo Manual de Sintaxe*. Florianópolis: Insular. 2004.

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. São Paulo, 1992.

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.

NEIL, Nicole; JONES, Emily A. Communication intervention for individuals with Down syndrome: Systematic review and meta-analysis. *Developmental Neurorehabilitation*, v. 21, n. 1, pág. 1-12, 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/17518423.2016.1212947>

PONTES, E. Da importância do tópico em português. In: *Encontro Nacional de Linguística*, 5, Rio de Janeiro, 1981.

RONDAL, J. A. Síndrome de Down. In: BISHOP, D.; MOGFORD, K. *Desenvolvimento da Linguagem em circunstâncias excepcionais*. Rio de Janeiro: Revinter, 2002. p. 225-242.

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

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

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

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

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997.
