

# CONSTITUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE LINGUAGEM EM INDIVÍDUOS COM SÍNDROME DE DOWN

## HISTORICAL-CULTURAL CONSTITUTION OF THE PROCESS OF LANGUAGE ACQUISITION IN INDIVIDUALS OF DOWNS SYNDROME

Carla Salati Almeida Ghirello-Pires<sup>1</sup>

Sonia Mari Shima Barroco<sup>2</sup>

**Resumo:** O presente estudo tem como objetivo apresentar o processo de aquisição de linguagem de indivíduos com deficiência intelectual, mais especificamente a síndrome de Down, considerando os aspectos linguísticos, motores e neurológicos com base na perspectiva histórico-cultural defendida por L. S. Vigotski. A constituição sócio-histórica da linguagem e a sua participação no desenvolvimento da humanidade e dos indivíduos têm sido muito cara à Teoria Histórico-Cultural e fundamental para a compreensão do desenvolvimento do homem nos âmbitos filo e ontogenético. Nossa pesquisa resulta de estudos teóricos direcionando a atenção para as diferentes etapas dessa aquisição, a saber, níveis linguísticos da fonologia, sintaxe e semântica, bem como para as etapas posteriores do pensamento abstrato como a compreensão de piadas. Os estudos iniciais que vimos realizando evidenciam o papel crucial das mediações direcionadas às pessoas com síndrome de Down para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores, incluindo a linguagem, rumo à abstração.

**Palavras-chave:** Linguagem. Síndrome de Down. Teoria Histórico-Cultural.

**Abstract:** The present study aims to present the process of language acquisition of individuals with intellectual disabilities, specifically Down's syndrome, considering linguistic, motor and neurological aspects based on the historical-cultural perspective defended by LS Vigotski. The socio-historical constitution of language and its participation in the development of humanity and of the individuals have been very important to the Historical-Cultural Theory and fundamental for the understanding of the development of the man in the phylogenetic and ontogenetic scope. Our research results from theoretical studies with attention to the different stages of this acquisition, namely linguistic levels of phonology, syntax and semantics, as well as to the later stages of abstract thinking such as the comprehension of jokes. The initial studies which we have executed evidence the crucial role of mediations directed to people with Down syndrome for the development of their superior psychological functions, including language, towards the abstraction.

**Keywords:** Language. Down Syndrome. Historical-Cultural Theory.

---

<sup>1</sup> Fonoaudióloga, Doutora em Linguística/Neurolinguística, docente do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL) e do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGLin) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Campus de Vitória da Conquista (BA). Contato: [carlaghipires@hotmail.com](mailto:carlaghipires@hotmail.com)

<sup>2</sup> Psicóloga, Doutora em Educação Escolar, professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Estadual de Maringá. Contato: [smsbarroco@uem.br](mailto:smsbarroco@uem.br).

## **Introdução**

Lev Semenovitch Vigotski<sup>3</sup> (1896-1934) considera que a chave para a superação das dificuldades encontradas na deficiência não está somente no âmbito biológico, mas depende em muito das relações sociais estabelecidas entre sujeitos com e sem deficiência. As barreiras ou impedimentos ao desenvolvimento não estão nos organismos das pessoas com deficiência, mas no modo como os humanos concebem a vida, a sociedade, o desenvolvimento e a própria deficiência, posto que isso oportuniza ou obstaculiza mediações fundamentais para a formação do que é próprio ao gênero humano, em cada um.

O tema em discussão deixa implícito, ainda, embora não tenhamos o propósito abordá-lo neste trabalho, a ideia de que a emergência de uma linguagem tipicamente humana se situa, conforme Duarte (1993), exatamente na linha histórica quando o homem, estando habilitado a preparar e usar ferramentas, começa a dispor de meios que lhe possibilitam organizar-se pelo trabalho produtivo, elevando-se, então, à categoria de um ser genérico, ou seja, um ser histórico e cultural. Na prática social a pesquisa indica que os indivíduos passam a se agrupar cada vez mais, o que exige a elaboração de alguma forma de mediação psicológica entre si, de um meio de comunicação. Em termos mais precisos, isso significa que o desenvolvimento do trabalho contribuiu, necessariamente, para aproximar mais os membros da sociedade, multiplicando os casos de ajuda mútua, de ação coletiva, e esclarecendo, perante cada um, a consciência da utilidade dessa cooperação.

## **SOBRE A SÍNDROME DE DOWN**

A Síndrome de Down (SD) é uma condição genética, decorrente da trissomia do cromossoma 21, não apresentando graus de acometimento. É irreversível, em virtude da alteração orgânica ocorrida na fase de desenvolvimento embrionário (STRATFORD, 1989). Segundo Mustachi (2000), a SD pode ser causada por três fundamentais tipos de alterações cromossômicas. São elas: 1) Trissomia Simples, também conhecida como não disjunção do cromossomo de número 21, que ocorre em 96% dos casos; 2) Translocação, que acontece em indivíduo com síndrome de Down apresentando 46 cromossomos, e não os 47 que estão

---

<sup>3</sup> A grafia do nome do referido autor soviético pode se apresentar de diversas formas. Aqui, adotaremos essa. Entretanto, serão respeitadas as formas utilizadas por outros autores, a depender da tradução ou língua utilizada.

presentes na Trissomia Simples; e 3) Mosaicismo, com ocorrência de 2%, caracterizado por, no mínimo, duas populações celulares diferentes, isto é, o indivíduo apresenta um percentual de suas células normais, com 46 cromossomos, e outro percentual, no mesmo indivíduo, com 47 cromossomos, simulando uma forma parcial de Trissomia. Essa síndrome pode ser considerada protótipo da deficiência intelectual, dado que sua incidência é bastante recorrente. De acordo com Zan Mustachi, no Brasil, a estimativa é de uma ocorrência para cada 600/700 nascimentos<sup>4</sup>.

A SD foi primeiramente descrita por John Longdan Down, em 1866; porém, foi em 1959 que a referida síndrome passou a ser reconhecida como tal por Jérôme Lejeune, da Universidade de Paris, e sua equipe (GUNN, 1985; SCHWARTZMAN, 1999). Quanto aos aspectos biológicos, a criança com SD apresenta características que podem ser vistas por meio de ultrassonografia, ou logo após o nascimento, tais como: “inclinação oblíqua dos olhos, presença de prega palmar única, face achatada, hipotonia generalizada, problemas cardíacos e respiratórios, deficiência mental” (SCHWARTZMAN, 1999). Salientamos que a condição da síndrome, apesar dos fatores biológicos mencionados, não padroniza o aprendizado e a subjetividade dos sujeitos que a possuem, da mesma forma que não uniformiza suas características físicas. Uniformizar, categorizar as crianças/jovens com SD anula suas particularidades, bem como desconsidera suas potencialidades, pois, essas crianças, como as demais, nascem com a carga genética da mãe e do pai e com os traços físicos semelhantes aos de seus progenitores. Notamos, assim, que suas características, o contexto familiar e o aprendizado se dão de maneira heterogênea, assim como ocorre com a população dita “normal” ou neurotípica.

Ao analisarmos os escritos de Cunnigham (2008); Schwartzman (1999) e Miller (1995), entre outros que pesquisam a SD, podemos observar que os autores citados consideram a área da linguagem como uma das mais prejudicadas em crianças e jovens com SD. Entretanto, notamos que grande parte dos estudos direcionados à área de língua(gem)<sup>5</sup> relacionam as dificuldades encontradas às questões orgânicas, e, como: alterações anatômicas

---

<sup>4</sup>MUSTACHI, Zan. **Minhas oportunidades, minhas escolhas**. Palestra realizada no Simpósio sobre Síndrome de Down, durante a X Comemoração do Dia Internacional da Síndrome de Down. São Paulo: Memorial da América Latina, 2015 (texto não publicado).

<sup>5</sup> Quando nos referimos à língua estamos nos dirigindo ao sistema, à estrutura linguística, e quando nos referimos a linguagem estamos nos dirigindo a aspectos mais abrangentes, como, por exemplo, o nível pragmático, no qual estabelecemos a relação com o outro. Quando utilizamos no texto língua(gem) estamos nos referindo tanto ao sistema e aos elementos estruturais como à sintaxe e fonologia, como também aos níveis mais abrangentes abarcando uma situação de uso desse sistema.

e/ou funcionais de áreas do sistema nervoso central, como, também, questões relacionadas à audição e ao funcionamento da região oral.

Outros estudos relacionados ao sistema nervoso revelam que as áreas frontal, temporal e occipital são menores nesses sujeitos (WISNIEWSKI; KIDA, 1994). Apresentam hipoplasia do corpo caloso e do hipocampo, redução no número total de neurônios da arborização dendrítica, além de atraso na mielinização de fibras intercorticais, resultando em pobres conexões sinápticas e contribuindo para dificuldades em processos cognitivos e na aprendizagem. Segundo Wiesnieski; Kida (1994), já foram descritas diminuições na densidade sináptica, no comprimento pré-sináptico e na área média por contato sináptico, bem como anomalias na morfologia das sinapses. Todas essas questões neurológicas mencionadas causariam atrasos nos processos cognitivos e, conseqüentemente, na aprendizagem. Assim, os aspectos neurológicos e neurofisiológicos são importantes e devem ser considerados. Entretanto, o maior agravante para o funcionamento da linguagem de pessoas com deficiência intelectual, segundo Vigotski (1997), é a negligência pedagógica, uma educação incompleta. O pouco contato com a coletividade infantil e um ambiente pobre farão surgir complicações secundárias à deficiência. Vigotski (1997) considera que, para explicar as formas mais complexas da atividade consciente, seria necessário sair dos limites do organismo, sair das profundidades do cérebro e atentar para as condições externas da vida, ou seja, nas formas histórico-sociais da existência do homem.

Outra questão a ser considerada a partir do funcionamento neurológico é que, segundo Luria (1981), o cérebro é um órgão moldado pelas experiências externas, que possibilitam a transformação das funções cognitivas. Para o autor, lesões cerebrais podem ocasionar uma desorganização de todo o sistema funcional, mas o trabalho conjunto de todas as áreas possibilita rearranjos neurofuncionais, buscando o restabelecimento ou a reorganização das funções comprometidas. Novaes Pinto (2012) enfatiza que esse processo de reestruturação é conhecido como “princípio de solidariedade”, considerado em conjunto com um dos mais relevantes conceitos nas neurociências, o de plasticidade neuronal. Para Novaes Pinto (2012), Luria(1981) respaldou-se no princípio de organização extracortical, postulado por Vigotski, referindo-se à influência que as atividades sociais e intersubjetivas desempenham na organização neuronal e neurofuncional do cérebro. Vigotski (1991) chama a atenção, em se tratando de alterações da fala, para o fato de que as modificações estabelecidas via conexões extracerebrais asseguram o funcionamento das formas superiores da linguagem, pois fornecem informações novas oriundas das relações externas que irão se transformar,

posteriormente, em relações internas. Nesse sentido, as considerações sobre a dinâmica do sistema nervoso central e as questões de neuroplasticidade nos levam a refletir sobre a qualidade das interações oferecidas às pessoas com SD, possibilitando que elas consigam reestabelecer novos caminhos neurológicos.

Ante o exposto, indagamos, considerando a proposição da Teoria Histórico-Cultural, a respeito do papel do “outro” nos processos de internalização do conhecimento, do peso para as relações interacionais no desenvolvimento dessas crianças. Nessa perspectiva, será que, mesmo assim, deveríamos centrar nelas, nas crianças, a responsabilidade pelas dificuldades da e na linguagem ou pela sua não aprendizagem? Ou deveríamos, antes, analisar as condições interacionais ofertadas a elas? Será que o outro, o mediador, está enxergando na criança com SD alguém competente? Será que ele busca alternativas diferenciadas para que ela consiga, apesar de suas dificuldades biológicas, por meio de situações ricas e funcionais, internalizar o que foi objetivado pela comunidade em que vive e que lhe é disponibilizado pelo ensino escolar sistematizado? Como e o que estamos oferecendo a essas crianças, no âmbito do funcionamento de linguagem, a fim de lhes possibilitarmos situações que propiciem o funcionamento da língua(gem), em sua forma mais espetacular, que é o pensamento abstrato, a capacidade de imaginar, de compreender o discurso literal e o não diretamente explicitado? Como contribuir para o processo de humanização naquilo que a torna fundamentalmente diferenciada do animal, que é a apropriação da linguagem?

Apesar de considerarmos que as crianças com SD apresentam dificuldades na aquisição, desenvolvimento e emprego da linguagem a chave para a condução desta questão está nos processos interacionais ou, melhor dizendo, na capacidade do outro de encaminhar suas apropriações, de buscar novos caminhos, para que os instrumentos psicológicos internos, os signos, sejam internalizados e, com eles, as possibilidades de dominarem a significação da sociedade em que vivem. A utilização do signo verbal como meio de pensamento abstrato e categoria condicional, por sua vez, diversas outras conquistas à psique infantil.

Em se tratando das dificuldades relatadas pelos estudos com crianças com SD, é preciso considerar que alguns encaminhamentos relacionados aos aspectos do funcionamento de linguagem dessas crianças, em um passado não muito distante, foram, a nosso ver, muito prejudiciais. Estamos falando de uma prática corrente, até por volta da década de 1980, de longas séries de exercícios motores, acreditando-se que tais exercícios levariam a criança à aquisição da fala e ao seu funcionamento. Consideramos que, como já foi muito bem observado por Vigotski (2001), “a palavra desprovida de significação não é palavra, é um som

vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra” (p. 398). Acreditamos, assim, que exercícios motores desvinculados de situações significativas de linguagem não irão contribuir para alcançar os objetivos, em relação ao funcionamento da linguagem. Vale ressaltar que o principal exercício é a própria produção da fala, advindo de modelos proporcionados pelo outro da comunidade na qual ela está inserida, nas relações interpessoais que ela estabelece, ou, melhor dizendo, nas oportunidades reais de socialização possibilitadas a ela, nas quais veiculam as significações de sua cultura. Dessa forma, torna-se imprescindível o acesso dessa criança, desde cedo, às escolas infantis e às mais variadas situações de socialização em seu meio social.

É importante considerarmos, também, que não existe um padrão para o que esperar do desenvolvimento de linguagem da criança com SD; na verdade, o que existe é uma grande variabilidade, assim como para qualquer criança. Existem parâmetros, que podem ser encontrados em livros de pediatria, sobre o desenvolvimento infantil, mas que, tanto para as crianças típicas como para as crianças com SD, não podem ser fixados, uma vez que os fatores que levam a essa aquisição são muito diversificados e dependem das interações estabelecidas em família, das relações entre os irmãos, das possibilidades de interação fora do ambiente familiar, e muitos outros mais.

Com base nas teorizações histórico-culturais de Vigotski, devemos enxergar a criança com SD não como menos desenvolvida, mas como uma criança que se desenvolve por caminhos diferentes. Além disso, vale a pena ressaltar que, segundo o autor russo, a força que impulsiona a criança para seu desenvolvimento está em sua vida social, ou seja, no acesso que tem aos signos culturais. Vigotski (1996; 2001) já estudava a plasticidade nas décadas de 1920-1930, o que nos leva à compreensão de que crianças com SD devem ser expostas deliberada e intencionalmente a uma infinidade de variedades de situações comunicativas, a fim de que possam se apropriar, de forma efetiva, dos padrões utilizados por sua comunidade. Esse processo deve ser iniciado o quanto antes.

Para Vigotski (2001), a internalização da linguagem não ocorre de forma direta, mas mediada pelo signo, instrumento psicológico interno, por meio do qual a criança compreende o mundo e opera sobre ele. A apropriação pela criança ocorre por intermédio de outra pessoa mais experiente, cuja mediação lhe oportunizará a apropriação das elaborações já produzidas pela humanidade. Nesse sentido, todas as crianças, apresentando dificuldades ou não, precisam interagir com o outro e o mundo, para que possam se apropriar das aptidões historicamente formadas, incluindo aqui os processos de compreensão e de produção da

língua(gem). Crianças com SD precisam de mais mediações, em função do déficit cognitivo, e os pais e/ou cuidadores precisam estar preparados e bem informados, para lhes fornecerem, desde o início de suas vidas, o suporte necessário para as apropriações que promovem o desenvolvimento.

## **INTERAÇÃO INICIAL DE LINGUAGEM EM BEBÊS COM SD**

Vigotski; Luria (1996) apontam para a imaturidade humana ao nascimento, principalmente no primeiro ano de vida. Essa é uma característica de nossa espécie e é de fundamental importância, já que as funções mentais superiores que nos tornam humanos não são transmitidas geneticamente, mas resultam da progressiva inserção da criança nas práticas culturais. Segundo Pino (2005), o bebê é um candidato a se tornar humanizado, passando pelo processo de internalização do que está presente no plano social para o plano pessoal. Dessa forma, o desenvolvimento da língua(gem) é impulsionado pela necessidade de comunicação em sociedade por meio de trocas de significações específicas.

Moreschi (2007), em pesquisa realizada com díades mãe/bebês com SD, analisou o início do balbucio nesses bebês e considerou a importância das orientações às mães e, mais ainda, a importância de lhes ensinar a respeito de “como” proceder à estimulação precoce ou essencial para que se desenvolvam. Os dados obtidos indicaram que parte significativa dos pais desconhecia o quanto é importante, nos momentos de interação com os bebês, a proximidade do rosto, a fixação do olhar, dentre outras intervenções, principalmente nas interações iniciais, a fim de maximizar as apropriações de gestos significativos, prosódia, fala e linguagem direcionadas ao bebê. Para alguns pais, o simples ato de falar com seus filhos, não levando em conta essas condições, seria uma mediação suficiente para o processo de apropriação e internalização da linguagem.

Entretanto, estamos nos referindo às crianças que necessitam de um aporte maior. Por meio de estudos e de nossa atuação prática ponderamos que algumas observações, como a distância que tomamos do rosto da criança para que o foco seja estabelecido, e a melodia da fala, a qual indica a afetividade, já que o bebê não compreende o significado das palavras, são condições que podem potencializar e amplificar esse processo de condução do bebê para a internalização de significados.

Na fase inicial de aquisição da língua(gem) cabe um alerta importante, principalmente no caso de crianças com um déficit intelectual, que é a avaliação auditiva.<sup>6</sup> É necessário que essa seja feita anualmente, ante o papel fundamental da percepção e discriminação auditiva para a precisão articulatória da fala. Pesquisadores como Klaus; Klaus (1989) e Snow (1989) mostram que bebês são capazes de discriminar muito cedo padrões acústicos que sinalizam diferenças importantes, nas mais variadas línguas. No entanto, segundo Gleitman; Warner (1982), a exposição contínua à língua particular da comunidade a que pertencem torna os bebês menos capazes de discriminar os sons que não pertencem à sua língua mãe, ficando, assim, mais sensíveis aos sons que são fonologicamente significativos à língua particular à qual estão expostos.

Outro ponto importante a ser destacado, e que não podemos dissociar do processo de produção da fala, é que, para atingir um padrão articulatório preciso, iniciado com a amamentação, segundo Gomes; Torres (2016), a mastigação também deverá ser trabalhada com todas as crianças, inclusive as com SD. Essa estimulação deverá ser realizada pela transição alimentar, feita após os seis meses, com a introdução de alimentação com novas consistências, oferecida gradualmente. A maturidade articulatória para a produção da fala só será alcançada pelo conjunto de fatores, incluindo o neurológico, que, por sua vez, também estará na dependência da estimulação externa do ambiente e do outro. Lima (2000) chama ainda a atenção para o fato de que as dificuldades articulatórias observadas nessa idade inicial são constitutivas de todo um processo do desenvolvimento linguístico infantil, e que, em grande parte, serão superadas, gradualmente.

## **PRODUÇÃO INICIAL DE LINGUAGEM**

A partir de todas as áreas trabalhadas em conjunto, por volta dos seis ou sete meses de idade, o balbúcio inicial, descrito por Oller (1980), composto de sílabas bem formadas, com consoante e vogal (CV), considerado como a porta de entrada para as primeiras palavras, será iniciado, sendo produzido mais comumente com as oclusivas /p/ e /b/ ou com a nasal/m/; como, por exemplo, “pa”, ou “ma”.<sup>7,8</sup> Um pouco mais tarde, por volta dos nove meses,

---

<sup>6</sup>No Brasil, a avaliação auditiva deve consistir, de modo geral, em: emissões oto-acústicas, audiometria comportamental, imitanciometria e Bera.

<sup>7</sup>Oclusivas são produções referentes ao modo de articulação das consoantes. Essa classificação está relacionada com o grau de constrição exercida pelos articuladores, quando existe uma oclusão completa num dos pontos do trato vocal.

podemos observar, também, o que é chamado na literatura como “jargão”, o qual surge na mesma época que as primeiras palavras significativas. Trata-se, segundo Rigolet (2000), de produções sonoras equivalentes aos sons da língua materna, mas que não se encontram organizados com os padrões combinatórios da mesma. A criança, numa cadeia de sons pertencentes a sua língua materna, produz um verdadeiro discurso com uso adequado dos paraverbais e dos traços suprasegmentais.<sup>9</sup> Desse modo, o adulto, em função da situação contextual, poderá reconhecer diferentes tipos de diálogos, nos quais aparecem algumas holofrases, ainda que as palavras linguísticas, propriamente ditas, estejam em fase embrionária (RIGOLET, 2000)<sup>10</sup>.

Podemos notar, na produção do jargão, o quanto é importante o envolvimento sistemático da díade mãe-bebê ou cuidador/bebê, para que a criança se aproprie do contorno melódico tão específico da língua produzida pelos membros de sua comunidade. Nessa direção, a criança irá preenchendo gradualmente esse contorno melódico com palavras de sua língua materna, adequando-as a sua possibilidade de produção. Nessa fase, diferentes habilidades perceptuais e analíticas se desenvolvem ao longo do primeiro ano de vida, de modo que, por volta dos nove meses, o balbúcio do bebê, que começará a dissociar-se da expressão de estados emocionais aos cinco meses de vida, passa a ser reconhecido pelos adultos como pertencente a sua língua. É nessa época que o bebê demonstra reconhecer propriedades do sistema fonológico da língua a que é exposto, e a coordenar “pistas” (rítmicas e distribucionais) que facilitam a delimitação de palavras e de unidades sintáticas mais amplas, como sintagmas (constituintes sintáticos), no fluxo da fala a sua volta.

Por volta dos 12 meses, as primeiras palavras começam a se estabilizar, demarcando, segundo Lima; Bessa (2007), o fim do período inicial da linguagem, determinado como pré-linguístico. Nessa fase, a criança já internalizou o significado de muitas palavras e já tem a compreensão de frases e textos em sua totalidade. Como Vigotski (2001) sinalizou, o aspecto semântico vai do todo para a parte, e, no sentido contrário, a produção, que ele denominou como o aspecto fásico, da parte para o todo, começa com o balbúcio, depois partes das palavras, seguindo-se das palavras e frases. A ideia de que a palavra representa algo, torna possível compreender o mundo, internalizá-lo, talvez, ainda de forma não consciente, se faz presente.

---

<sup>8</sup> Nasais são consoantes que, em sua pronúncia, o ar expirado ressoa na cavidade nasal, em função do abaixamento do palato mole.

<sup>9</sup> São considerados traços suprasegmentais aqueles que estão acima do segmento.

<sup>10</sup> Holofrases referem-se aos enunciados formados apenas por uma palavra, equivalendo a uma frase completa.

Para Vigotski (2001), a palavra é um amálgama perfeito entre pensamento e fala; porém, não estão unidos desde o início, eles têm raízes diferentes e se desenvolvem separadamente na criança. Segundo o autor, podemos constatar no desenvolvimento da fala um estágio pré-intelectual, e, em seu pensamento, um estágio pré-verbal. Essas duas modalidades, até certa altura, seguem linhas diferentes, independentes, mas em determinado momento se cruzam; após, o pensamento se torna verbal e a fala se torna intelectual, fato este que irá ocasionar mudanças qualitativas no funcionamento cognitivo da criança. Vigotski indica que a união da atividade prática com a palavra (signo) constitui um momento de grande importância para o desenvolvimento intelectual da criança. A partir da designação da palavra, incorporação do signo, a criança passa a controlar suas próprias ações.

Na sequência das primeiras palavras, podemos observar uma fala com muitas simplificações, substituições e omissões das sílabas. Essas situações, frequentes na fala de um grande número de crianças, é conhecida como processos fonológicos, que são estratégias utilizadas pelas crianças em sua produção oral, quando ainda não dominam... Para Porto; Pereira; Margal (2000), é frequente a utilização dos processos fonológicos por crianças com SD em suas produções. Pueschel (1998) afirma, ainda, que tais crianças utilizam padrões fonológicos imaturos por mais tempo do que as crianças sem a síndrome. Feitosa; Tristão (1998) relatam que o desenvolvimento fonológico em indivíduos com SD é lento e difícil; no entanto, a sequência geral acompanha o desenvolvimento de crianças que não apresentam a síndrome. Porto; Pereira; Margal (2000) observam que as substituições apresentadas pelas crianças com SD seguem a cronologia de aquisição fonológica normal, porém, mais atrasada, caracterizando, assim, o desvio fonológico. Feitosa; Tristão (1998) também consideram que os “erros” cometidos por crianças com SD são semelhantes aos observados no desenvolvimento fonológico de crianças que não apresentam a síndrome, consideradas neurotípicas, principalmente no que diz respeito às reduções e assimilações.

Podemos observar que os autores que pesquisam e se direcionam às questões da aquisição fonológica de crianças com SD são unânimes em dizer que essas crianças seguem o mesmo percurso das crianças com desenvolvimento típico, embora levem mais tempo. E não poderia ser diferente, pois estamos falando de funcionamento de língua(gem), um processo que ocorre com todas as crianças. Nesse sentido, não poderia haver outra forma de estar na língua se não pelos mesmos processos.

Pensando que as crianças com SD apresentam condições neurológicas específicas, como a condução do estímulo nervoso, a insuficiência na mielinização dos neurônios e nas

ramificações dendríticas, como já está descrito na literatura, então esse atraso seria inevitável. Todavia, devemos considerar que esse atraso será tanto maior ou menor a partir das interações ou medições às quais essas crianças forem expostas em sua vivência do dia a dia. É importante considerarmos que essas estratégias, utilizadas devido a alguma dificuldade, não são características da SD, mas fazem parte do repertório de todas as pessoas em fase de aquisição da língua(gem), demandando ao mediador que esteja atento para dar os encaminhamentos necessários para a superação dessa etapa. É preciso considerar, também, que não estamos falando de dificuldades motoras, as quais não serão resolvidas com exercícios motores, e, sim, de situações específicas de produção, que necessitam de atividades de linguagem nas interações sociais.

Nessa fase da primeira infância, inclusive para as crianças com SD, a internalização do signo, principalmente por meio da palavra, já está garantida e provocará modificações no âmbito das funções mentais superiores, reestruturando seu psiquismo. O uso dos signos, à medida que se reestruturam as funções existentes, inaugura novas formas de manifestação psíquica, e para as crianças com algum tipo de deficiência isso não é diferente. É a internalização do signo que irá garantir o funcionamento da linguagem e consequentes relações interpessoais para a criança. Vigotski (2001) utiliza a percepção de *Stern* sobre o tema, enfatizando como é admirável o que acontece no processo de desenvolvimento de uma criança “quando ela descobre que cada coisa tem um nome”, que a “palavra é um signo, ou seja, um meio de denominação e comunicação” (p.31). Para o autor soviético, é como se a criança descobrisse a função simbólica da língua(gem). Ela percebe que esses sons e suas combinações podem realmente significar certos objetos e que muita coisa pode ser obtida por meio deles. Evidentemente, essa descoberta não é espontânea, nem ocorre com uma precisão temporal rígida. Na verdade, ela é resultado de todas as conquistas precedentes do desenvolvimento infantil, que levam a criança a se aproximar, cada vez mais, do significado objetivo da palavra, em detrimento do significado afetivo.

## **DAS PRIMEIRAS PALAVRAS ÀS FRASES**

Após as primeiras palavras, por volta dos doze meses de vida, podemos dizer que a criança começa a analisar os enunciados linguísticos sintaticamente, ou seja, começa a combinar palavras, de modo a formar estruturas, com base na distinção entre palavras que existem em pequeno número, com pouca informação semântica e posição relativamente fixa

na frase (como os artigos, por exemplo), daquelas que pertencem a classes sempre abertas a novas aquisições (como os nomes e os verbos).

A produção da linguagem não espera, contudo, que todas as distinções gramaticais da língua em aquisição sejam representadas como conhecimento linguístico. A criança começa a expressar suas intenções de fala com os recursos linguísticos e as habilidades de que dispõe, tão logo consegue pôr em uso parte do conhecimento que incorporou sobre a língua compartilhada com seu grupo. Assim, já no segundo ano de vida, a criança começa a emitir enunciados de uma ou de duas palavras, já combinadas de forma sistemática. A produção da fala é, no entanto, um processo relativamente custoso, que parte de uma mensagem pré-verbal a ser codificada, por meio de unidades lexicais combinadas de forma sistemática, ou seja, em uma estrutura sintática cuja expressão irá requerer o planejamento de gestos articulatórios e a adaptação do trato vocal para emissão de sons (ou o correlato em línguas de sinais). Note-se que, diante desse custo, a criança começa omitindo elementos de menor carga informacional; contudo, já foi capaz de perceber os elementos de classes fechadas, cujo reconhecimento é crucial para desencadear o funcionamento da língua como um sistema produtivo, ou seja, como um sistema que possibilita a formulação e a análise de um número infinitamente grande de enunciados. Tem-se, assim, uma fala telegráfica, com omissão de artigos e preposições, além de omissão de constituintes sintáticos (caracteristicamente, o sujeito) no início da produção da fala. Por volta dos três anos de idade, no entanto, muitas dessas limitações já estão superadas, e enunciados sintaticamente complexos começam a ser produzidos.

A respeito do denominado “estilo teleográfico”, é possível observar a ocorrência dessa produção no funcionamento da língua(gem) das crianças e/ou adultos com SD. O termo teleográfico remete a transportar a escrita para longe, correspondendo à prática da telegrafia. Podemos compreender o chamado “estilo teleográfico” como uma forma de comunicação lacônica, caracterizada pela eliminação de certas partículas (conjunção, preposição, artigos) não indispensáveis ao entendimento da linguagem.

Roman Jakobson (1896-1982), linguísta russo, faz menção a esse estilo ao analisar os eixos de funcionamento da linguagem e suas perturbações. Jakobson (1975), em seu trabalho acerca das afasias, abordou o estilo teleográfico, no qual se observa a ruptura na ordem das palavras ou entre os vínculos de coordenação ou subordinação e a ausência de artigos, preposições e conjunções, que configuram esse estilo. Jakobson (1975) discute, ainda, a respeito do sistema bipolar da língua(gem) com base nos eixos da seleção e combinação, sendo que, perturbações nessa ordem podem provocar a unipolaridade, que é 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 o afetado é o eixo da combinação, há “Desordem de Contiguidade”.

Dessa forma, explica a alteração no funcionamento da língua(gem), prejudicando um ou outro eixo, sendo que a pessoa pode selecionar, mas não combinar palavras em unidades mais complexas, as frases, ou encontrar dificuldades para evocar palavras, fazendo uso da metonímia. O eixo da seleção implica entender as diferenças entre os elementos do código. Portanto, com base no conhecimento que se tem das diferenças (que implicam significados diferentes) é possível selecionar. A ausência da compreensão das diferenças entre os elementos do código impossibilita a seleção, ao passo que combinar significa a produção a partir da junção de alguns elementos já escolhidos, de acordo com o contexto. Dessa forma, combinação e produção estão intimamente relacionadas. Se o contexto falta, a combinação, que é uma produção, não é possível. Isso não quer dizer que uma alteração na seleção não ocasione problemas na produção. Conforme já foi mencionado, Jakobson (1975) admite que a seleção seja um processo que interfere mais na produção do que a produção interfere na compreensão, de modo que é possível ao falante compreender sem conseguir produzir, porém não é possível enunciar se não se compreende.

Para Luria (1966), o estilo telegráfico, geralmente, causa ininteligibilidade para o interlocutor, dado que os enunciados tornam-se curtos e sem estrutura sintática. Em outras palavras, algumas vezes o interlocutor não compreende o que foi dito, pois a estrutura do enunciado pode sair prejudicada, mediante a ausência de certos elementos linguísticos necessários para o entendimento.

Abaurre; Coudry (2008) apresentam outro olhar sobre essa produção chamada telegráfica. Para as autoras, esse discurso não se resume a omissões ou desarranjo sintático. Nessa perspectiva, o estilo telegráfico 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 telegráfico o sujeito que economiza linguagem, como se faz em telegramas; mas pode explicitá-la, se for o caso” (p. 178). 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” (p.183). Assim, para o afásico, essa organização configura a “reelaboração de suas dificuldades linguísticas; para a criança, a construção da escrita” (p.184). No processo intermediário descrito pelas autoras, o

sujeito pode reformular seu dizer, e esse ato é tomado como epilinguístico, dado que, por meio da operação interna, há reflexões acerca da língua.<sup>11</sup>

Em outras palavras, tais construções podem ser indicativas de processos de elaboração de sentido, de formulação explícita de relações e papéis semânticos. Encarar o estilo telegráfico para além de mera omissão de itens linguísticos ou apagamento significa argumentar contra a patologização, que, por sua vez, acaba por anular a singularidade do sujeito que possui uma fala telegráfica.

Acreditamos que admitir o estilo telegráfico como construções intermediárias, no caso de sujeitos com deficiência intelectual e, no caso, com SD, facilita para o mediador (educador, professor, psicólogo, fonoaudiólogo, entre outros), a fim de organizar procedimentos de intervenções mais adequados a cada situação, os quais poderão auxiliar crianças com SD a internalizarem e avançarem no domínio da língua(gem).

Ante o exposto, podemos, nesse momento, refletir sobre as dificuldades no processo de apropriação da língua(gem), e, por caminhos diferentes, podemos compreender uma forma diferenciada de apropriação, como, por exemplo, a necessidade de um tempo maior para apreensão de determinados conceitos, o uso de instrumentos diferenciados por parte do mediador, e outras formas, que devem ser estabelecidas a partir da interação com a criança. O que não pode ocorrer no trabalho com essas crianças é a facilitação, ou seja, a simplificação do conteúdo aprioristicamente, sem mesmo entendermos quais são suas reais necessidades. Pelo contrário, elas necessitam de muita informação, diversidade, riqueza de materiais e conteúdos, para que possam apropriar-se com plenitude de tudo o que foi produzido no processo de desenvolvimento cultural da humanidade.

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

---

<sup>11</sup> Epilinguístico é o exercício de reflexão sobre o texto escrito/lido e da operação que realizamos com ele, a fim de explorá-lo, em suas diferentes possibilidades. Em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para atribuir sentido ao texto. A atividade linguística é o próprio ato de escrever ou ler.

Nesse sentido, a internalização do signo, principalmente por meio da palavra, deverá ser garantida à pessoa com deficiência intelectual, logo no início do desenvolvimento, provocando modificações no âmbito das funções mentais superiores, reestruturando seu psiquismo. O uso dos signos, à medida que se reestruturam as funções existentes, inaugura novas formas de manifestação psíquica; é a internalização do signo que irá garantir o funcionamento da língua(gem) e tudo o que deriva do seu emprego.

Outra questão sobre esse ponto é que, em se tratando do desenvolvimento da língua(gem) de sujeitos com SD, devemos nos preocupar em levar esse sujeito para a compreensão linguística não apenas do literal, mas sim para além do que está dito, ou seja, devemos garantir também a eles o acesso para além do literal.

### **A COMPREENSÃO DE TEXTOS NÃO LITERAIS EM INDIVÍDUOS COM SD**

Vigotski (1997) chama a atenção para o fato de que as escolas especiais, nas décadas iniciais do século XX, trabalhavam excessivamente com métodos visuais e concretos com crianças mentalmente deficientes, considerando que esse tipo de metodologia servia, de fato, como um obstáculo ao pensamento abstrato. Para Vigotski (1997), a escola não deveria adaptar-se às insuficiências das crianças, e, sim, lutar contra elas, ou seja, superá-las, a fim de abandonar a pedagogia “hospitalar e medicamentosa” (p.37) e passar para uma pedagogia criativa e positiva.

Vigotski (1997) lutava, em sua época, contra a defectologia (educação especial) “antiga e caduca”, pautada em questões óbvias e concretas, com as quais nos deparamos até hoje, em termos de educação de crianças com deficiência intelectual. O que observamos é uma escola facilitadora, que não ensina e não avança com sujeitos que apresentam alguma dificuldade. Para o autor, a partir da apropriação da linguagem, a criança adquire a possibilidade de formular conceitos, de pensar logicamente e estabelecer relações entre objetos e eventos, apenas no plano verbal e simbólico, sem necessidade de apoiar-se estritamente na atividade prática; ou seja, a palavra liberta os atos da criança, conferindo-lhe a prerrogativa de refletir sobre suas ações e sobre o sentido dos objetos percebidos. Os significados das palavras se ampliam, tornando-se mais e mais abstratos e genéricos. Isso possibilita a imaginação, no sentido mais exato do termo, pois a linguagem libera a criança das impressões imediatas sobre o objeto, oferece-lhe a possibilidade de representar para si mesma algum objeto que não tenha visto e pensar nele. A criança pode expressar com

palavras também aquilo que não coincide com combinação exata de objetos reais ou das correspondentes ideias.

Corroborando com as proposições de Vigotski, é preciso que nos dediquemos, como apontam Winner; Karolyi (1998), para a importância de estudos que visam não só à sintaxe<sup>12</sup>; à fonologia<sup>13</sup> ou à semântica<sup>14</sup>, mas à habilidade que vai para além do que é literal, como a metáfora, a ironia e o humor, assim como a habilidade de compreender uma história, ou seja, as regras de uma estrutura narrativa e a fronteira entre o fato e a ficção. Entender a ambiguidade de uma palavra, acarretando, dessa forma, várias possibilidades de interpretação, por exemplo, não é tarefa fácil para uma criança e, muito menos, para uma criança com deficiência intelectual.

Para Chiaro (1992), o ouvinte, além de compreender a linguagem, deve reconhecer uma grande quantidade de informações socioculturais; deve ter um conhecimento extremamente variado, desde experiências comuns do dia a dia até as mais específicas de sua cultura, além do conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo. Para a autora, qualquer piada é baseada na língua(gem), explorando fatores linguísticos e culturais.

Possenti (1998), linguista que tem se dedicado há alguns anos aos estudos de textos de humor, também afirma que as piadas podem ser explicadas a partir de mecanismos linguísticos, envolvendo vários níveis como, por exemplo, o fonológico, o morfológico, o lexical, a dêixis, além de outros ligados aos elementos de coerência textual, como pressuposição, inferência, conhecimento prévio, ou, ainda, questões de variação linguística ou de tradução. Para esse autor, as piadas são ótimos exemplos para explicitar princípios da análise linguística e fornecem, também, excelentes argumentos para várias teses ligadas às teorias textuais, pois ocorrem dentro da história da sociedade.

Paradis (1998), neurolinguista que trabalha com o sentido e patologias da linguagem, assinala que, tradicionalmente, lesões em áreas específicas do hemisfério esquerdo dificultariam a compreensão e/ou a produção de vários aspectos da fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. Já as lesões no hemisfério direito afetariam a compreensão e produção do humor e vários aspectos da interpretação de contextos não-literais. Em suma, para o autor, lesões no hemisfério esquerdo causam *déficits* na compreensão linguística implícitas, e lesões no hemisfério direito causam *déficits* em vários aspectos da competência pragmática.

---

<sup>12</sup> Tem por finalidade estudar as relações que se estabelecem entre os termos das orações e dos períodos.

<sup>13</sup> É a área da Linguística que estuda como os sons da fala se organizam dentro de uma língua, classificando-os em unidades capazes de distinguir significados.

<sup>14</sup> A semântica é o estudo dos significados, não só da palavra, mas das orações, frases, símbolos e imagens, entre outros significantes.

Entretanto, o autor afirma que a linguagem não é apenas o sistema linguístico, é o produto de uma competência linguística e pragmática. Em seu estudo, Paradis (1998) conclui que o sujeito precisa interpretar significados literais, mas, também, precisa realizar inferências do contexto discursivo e situacional, para compreender uma sentença gramatical. Portanto, de acordo com o autor, ambos os hemisférios fornecem uma contribuição específica: nenhum é suficiente, os dois são necessários ao processamento da linguagem.

De acordo com Morato (1997), neurolinguista dedicada ao estudo das afasias, a construção do sentido, numa perspectiva enunciativa que põe em relação linguagem e cognição, não se dá de maneira absolutamente subjetivada, administrada pelo indivíduo e seu cérebro. A autora apresenta diversos fatores em jogo na tarefa de significar e compreender o real: as propriedades da língua, da cognição e do inconsciente; a qualidade das interações humanas; as condições materiais de vida em sociedade; o valor intersubjetivo da linguagem; os diferentes universos discursivos, sistemas de referência cultural, que orientam nossas ações; as normas pragmáticas que presidem a utilização da língua(gem); os diferentes contextos linguístico-cognitivos nos quais as significações são produzidas. A autora reconhece, dessa forma, a importância de outras instâncias, como as questões histórico-culturais, para a construção do sentido.

Para Rosas (2002), interpretação é condicionada por contingências culturais, econômicas, sociais, ideológicas e históricas, ou seja, fatores que estão em constante mudança e que fazem parte de comunidades interpretativas, baseadas em sistemas de valores, costumes e comportamentos, em que as normas ou incongruências humorísticas podem variar. A autora mostra que, na interpretação, texto, contexto e interpretação emergem de uma só vez; portanto, o receptor (assim como o intérprete ou tradutor) precisa dispor de informações linguísticas e culturais suficientes para saber por que um determinado enunciado poderia ser considerado engraçado.

De acordo com os autores mencionados, podemos notar que a compreensão, seja ela de um texto em prosa, uma poesia, ou algo humorístico, está na dependência não só do que é dado literalmente, e nem do trabalho isolado do cérebro do sujeito; mas algo que está além do conteúdo literalmente enunciado, envolvendo, assim, tanto fatos linguísticos quanto históricos e culturais. O trabalho que esse sujeito terá que executar para essa compreensão está no âmbito das funções psicológicas superiores (FPS), as quais são constituídas socialmente, e, segundo Barroco (2007, 2014), só passam a existir no indivíduo ante a relação mediada com o mundo externo. Barroco destaca, dentre as FPS, o pensamento abstrato, a atenção voluntária,

a memorização ativa e mediada e o planejamento, sendo estas as que caracterizam a conduta humana, pois são planejadas, conscientes e intencionais, e expressam a vontade, o domínio da consciência sobre o instinto e o equipamento biológico inicial.

Dessa forma, para que um sujeito possa fazer uso de tais funções, a fim de compreender perante a apresentação de alguma produção a ser analisada, é imprescindível que tenha experienciado em sua vida situações em contextos específicos, como escola, grupos com atividades partilhadas e orientadas, como em outros não específicos, como clube, cinema, passeios com amigos, viagens e outros. Porém, esse é um problema a ser analisado, posto que crianças e jovens com deficiência intelectual tendem a ter menos oportunidades de vivenciarem essas situações.

Para Carneiro (2008), embora nas últimas décadas tenham sido resgatadas questões referentes às possibilidades de desenvolvimento em todos os indivíduos com deficiência, o atraso no desenvolvimento cognitivo, incluindo aí a deficiência intelectual, ainda é visto como característica própria do sujeito, imprimindo-lhe a marca de não aprendizagem. Especificamente, quando tratamos sobre a deficiência intelectual, observamos que a visão da sociedade é diferenciada. Como trata Lino de Paula (1994), citado por Carneiro (2008, p.), a deficiência mental é encarada pelo corpo social não apenas como se faltasse um coeficiente ideal de inteligência, como aos outros deficientes faltam os sentidos da visão ou da audição, ou até mesmo um membro, ou a impossibilidade de usá-lo, mas como se lhe faltasse a própria essência de humanidade – a racionalidade.

No caso de sujeitos com SD, devemos, a esta altura, questionar se as escolas, ou mesmo os ambientes familiares, estão lhes oportunizando situações que requeiram compreensão, abstração, dedução e pensamento não literal. A compreensão de que sujeitos com deficiência intelectual apresentam dificuldade em manejar situações complexas, as quais exigiriam dele um desempenho além de suas capacidades, levando-os à frustração, faz com que pais e professores, em uma atitude de “benevolência”, não os levem a um exercício do que, de fato, eles mais necessitam: a atividade intelectual.

Nesse sentido, precisamos criar condições desde a educação inicial, promovendo, assim, para toda criança, o exercício das funções mentais superiores, engendrando a formação da própria consciência e tomada de decisões.

Destacamos que, nas idades iniciais, o trabalho poderá ser direcionado para as histórias infantis, tanto nas escolas como em casa, ou para as terapias com a língua(gem). Podemos, por exemplo, estimular atividades de recontagem de histórias por parte da criança,

levando-a a fazer por si o encadeamento de página por página, traçando um fio condutor do conteúdo da narrativa. Posteriormente, devemos levar a criança a responder perguntas cujas repostas não estariam dadas de antemão pelas ilustrações, levando-a a refletir sobre os questionamentos. É importante levar a criança a pensar, por exemplo, em outras possibilidades para o desfecho da história. Perguntas como “Por que você acha que isso aconteceu?” e “Como você faria se estivesse no lugar de Chapeuzinho Vermelho?” podem levar a criança a pensar de forma mais efetiva e instigante intelectualmente, do que simplesmente contar a história para ela. As histórias infantis nos apresentam contextos riquíssimos para discutirmos com a criança sobre situações que a levem a novas reflexões. A fala na primeira infância é abreviada, como nos mostra Vigotski (2001), mas será pouco a pouco desdobrada, na forma e no conteúdo semântico, por meio da mediação do adulto, em todas as suas possibilidades.

Já com crianças maiores, em idade escolar, poderíamos trabalhar adivinhas, como “o que é, o que é?”, e, também, a interpretação de provérbios. Elas gostam muito dessas atividades, pois são divertidas, e fazem com que trabalhem a reflexão com atividades epilinguísticas.

Com jovens adolescentes poderemos trabalhar as tirinhas de humor (HQ), que sempre apresentam um conjunto de possibilidades para interpretação, como compreensão da ambiguidade, e polissemia em jogos com a língua(gem), dentre outros. É claro que é preciso trabalhar na seleção do material previamente, isto é, organizar as perguntas, que deverão fazer parte de nossa estratégia, para levar o jovem à compreensão. Devemos, também, explicitar o que não foi compreendido, pois, afinal, trata-se de uma atividade, que deverá levar nosso jovem ao exercício das funções mentais superiores e não à frustração. Dessa forma, o material deverá ser organizado, para que a apresentação seja feita de forma gradual, a fim de que o jovem compreenda como deverá fazer para que, em atividades posteriores, possa por si desvendar a situação apresentada.

Evidencia-se, em dados levantados, e em processo de análise, por Ghirello-Pires e Barroco (2016), com jovens adolescentes com SD, que uma das questões que parece dificultar a apreensão do não literal por jovens com SD, principalmente nos contextos de textos de humor, é a forma como eles captam a realidade ou, melhor dizendo, é a não percepção do todo, em contextos orais, escritos ou em forma ilustrada. Para compreendermos algo que não está declarado, tanto visualmente quanto em textos orais, é preciso uma atenção direcionada para o conjunto total do material apresentado, com o objetivo de, a partir dos conhecimentos

prévios que possuímos, traçarmos inferências sobre ele. Jovens com SD parecem se atentar aos detalhes do que lhes é apresentado, perdendo, dessa forma, a compreensão do todo. Para Menchiskaia (1969), o conhecimento do geral é uma premissa indispensável para qualquer atividade com fim determinado. Segundo o autor, por meio da generalização o sujeito tem a possibilidade de tirar conclusões sobre aquilo que não percebe imediatamente. Assim, para que o sujeito possa fazer uso de tais funções, a fim de compreender, perante a apresentação de alguma produção a ser analisada, é imprescindível que ele tenha experienciado em sua vida situações em contextos tanto específicos, como escola, grupos com atividades partilhadas e orientadas, e outros não específicos, proporcionados pela família, como clube, cinema, passeios com amigos, viagens e outros. Porém, essa é uma questão a ser analisada. Crianças e jovens com deficiência intelectual têm a oportunidade de vivenciar essas situações?

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Consideramos neste artigo, que a apropriação da língua(gem) é algo de fundamental importância para todas as pessoas, deficientes ou não, a fim de que se apropriem de toda riqueza produzida, até hoje, pela humanidade. Compreendemos que crianças e jovens com síndrome de Down passam pelos mesmos processos, em relação à apropriação da língua(gem); porém, para que isso ocorra de forma satisfatória, pessoas com SD deverão vivenciar, de forma ampla e rica, experiências com a língua(gem).

Indivíduos com SD poderão apresentar dificuldades, devido às suas condições neurológicas, mas estas serão amplificadas ou minimizadas, a partir das mediações realizadas por seus interlocutores. As operações com o pensamento abstrato devem ser alvo de um trabalho sistematizado e instigante junto a essas pessoas, para que elas possam usufruir, como todos, das mais variadas possibilidades que a complexidade da língua(gem) oferece na vida em sociedade.

## **REFERÊNCIAS**

ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e olhares. **Estudos da Língua(gem)** – Estudos em Neurolinguística, Vitória da Conquista, v. 6, n. 2, p. 171-91, 2008.

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. 414 f. Tese

(Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara. 2007.

BARROCO, S. M. S. **HUMANUS**: estudo de contribuições/implicações teóricas e metodológicas da psicologia histórico cultural para a educação comum e especial. Projeto de Pesquisa. Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2014.

BROWN, R.; FRASER, C. The acquisition of syntax. In: BELLUGI, U.; BROWN, R. **The acquisition of language**. Chicago and London: University of Chicago Press, 1964.

CARNEIRO, M. S. C. **Adultos com síndrome de Down**. Campinas: Papyrus, 2008.

CHIARO, D. **The language of Jokes**: analysing verbal play. London: Routledge, 1992.

CHOMSKY, N.; HALLE, M. **The Sound Pattern of English**. New York: Harper&Row, 1968.

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

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1993.

FEITOSA, M. A. G.; TRISTÃO, R. M. Linguagem na síndrome de Down. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.14, n. 2, p.121-26, agosto, 1998.

FONSECA, S. C. **Afasia**: a fala em sofrimento. Mestrado (Dissertação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1995.

GLEITMAN, L. R.; WARNER, E. Language acquisition: the state of the state of the art. In: WARNER, E.; GLEITMAN, L. R. (Org.). **Language acquisition**: the state of the art Nova York: Cambridge University Press, 1982. (p. 3-48).

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; LABIGALINI, A. P. V. Síndrome de Down: funcionamento e linguagem. In: COUDRY, M. I. H.; FREIRE, F. M. P.; ANDRADE, M. L. F. A.; SILVA, M. A. **Caminhos da neurolinguística discursiva**: teorização e práticas com a linguagem. Campinas: Mercado Livre, 2010, p. 357-76.

GHIRELLO-PIRES, C. S. A.; BARROCO, S. M. S. Para além do literal: teoria histórico cultural e funcionamento da linguagem em jovens com síndrome de Down. Maringá: UEM, 2016. Não publicado.

GOMES, C. F.; TORRES, K. C. C. Aleitamento materno em crianças com síndrome de Down. In: GHIRELLO-PIRES, Carla Salati Almeida (Org.). **Perspectivas atuais em síndrome de Down**. Vitória da Conquista: Uesb, 2016.

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

JAKOBSON, R. **Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia**: linguística e comunicação. São Paulo: Cultrix, 1975 [1956].

KLAUS, M.; KLAUS, P. **O surpreendente recém-nascido**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

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

LIMA, R. M. **A linguagem infantil: da normalidade à patologia**. Distrital de Braga: Braga Edições APPACDM, 2000.

LIMA, R. M.; BESSA, M. F. Desenvolvimento da linguagem na criança dos 0-3 anos de idade: uma revisão. **Revista Sonhar**, Braga: Edições APPACDM, 2007.

LURIA, A. R. **Higher cortical functions in man**. Nova Iorque: Basic Books, 1966.

LURIA, A. R. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Edusp, 1981.

MENCHISKAIA, N. A. El pensamiento. In: SMIRNOV, A. A.; LEONTIEV, A. N.; RUBINSHTEIN, S. Leonidovich. **Psicologia**. 3.ed. México: Grijaldo, 1969. p. 232-275.

MILLER, J. F. Individual differences in vocabulary acquisition in children with Down syndrome. In: EPSTEIN, C.; HASSOLD, T.; LOTT, I.; NADEL, L.; PATTERSON, D. (Ed.). **Etiology and pathogenesis of Down syndrome: proceedings of the international Down syndrome research conference**. New York: Wiley-Liss; 1995. p. 93-03.

MORATO, E. M. Processos de significação e pesquisa neurolinguística. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, Campinas, v.32, p. 25-35, jan./jun., 1997.

MORESCHI, S. R. **Emergência do balbucio canônico em bebês com síndrome de Down**. 36fls. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Fonoaudiologia) – Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2007.

MUSTACCHI, Z. Síndrome de Down. In: MUSTACCHI, Z.; PERES, S. **Genética baseada em evidências: síndromes e heranças**. São Paulo: CID, 2000.

NOVAES PINTO, R. Linguagem, subjetividade e ensino: reflexões à luz da neurolinguística discursiva. In: HARMUCH, R. A., SALEH, P. B. O. **Identidade e subjetividade: configurações contemporâneas**. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

OLLER, D. Kimbrough The emergence of the sounds of speech in infancy. In: YENI-KOMSHIAN, K.; FERGUSON (Org.). **Child phonology: production**. New York: Academic Press, 1980.

PARADIS, M. The other side of language: pragmatic competence. **Journal of Neurolinguistics**, v. 11, n. 1-2, p.1-10, 1998.

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

PORTO, E.; PEREIRA, T.; MARGALL, S. A. C. Análise da produção articulatória e dos processos fonológicos realizados por criança portadoras da síndrome de Down. **Pró Fono Revista de Atualização Científica**, v.12, n. 1, 2000.

- POSSENTI, S. **Os humores da língua: análise linguística de piadas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- PUESCHEL, S. (Org.). **Síndrome de Down: guia para pais e educadores**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ROSAS, M. **Tradução do humor: transcribando piadas**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- RIGOLET, S. A. **Os três P - precoce, progressivo, positivo: comunicação e linguagem para uma plena expressão**. Porto: Porto Editora, 2000.
- SCHWARTZMAN, J. S. **Síndrome de Down**. São Paulo: Mennon, 1999.
- SNOW, C. E. Understanding social interaction and language acquisition: sentences are not enough. In: BORNSTEIN, M. H.; BRUNER, J. S. (Org.). **Interaction in human development**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associate Inc. Publishers, 1989.
- STRATFORD, B. **Down's syndrome: past, present and future on understanding and positive guide for families, friends and professionals**. London: Penguin Books, 1989.
- VYGOTSKI, L.S. **Fundamentos de defectologia**. Obras Escolhidas. Volume V. Madri: Visor, 1997.
- VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- WINNER, E.; KÁROLYI, Catya von artistry and aphasia. In: SARNO, M. T. (ed.). **Acquired aphasia**. Cambridge: Academic Press, 375-11, 1998.
- WISNIEWSKI, K, E.; KIDA, El. Abnormal neurogenesis and synaptogenesis in Down syndrome brain. **Development Brain Dysfunction**, 17. 1994.
- YAVAS, M.; HERNANDORENA, C. L. M.; LAMPRECHT, R. R. **Avaliação fonológica da criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.